

## PROYECTO

"Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales"

# Jóvenes rurales

## Territorio, educación y nuevos desafíos



## LIBRO 1

- I. Ruralidad, juventudes y educación técnica: una mirada desde Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú
- II. Experiencias educativas: voces y aportes desde los territorios rurales

Magaly Robalino Campos  
Daniel Larrea  
Carlos Crespo Burgos  
Paúl Coral

## Proyecto: "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales"



**Financiado por:** Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia.

Fondos de solidaridad para proyectos innovadores, la sociedad civil, la francofonía y el desarrollo humano (FSPI)

**Apoyado por:** Ministerio de Agricultura y la Alimentación de Francia

Charles Gendron, Punto Focal

Gerardo Ruiz, Departamento de Cooperación, miembro del Comité Técnico.

**Ejecutado en Francia por:** FranceAgrimer

Florence Lundy, 2020

Estelle Bitan, 2021

**Ejecutado en la Región Andina y Paraguay por:** Agrónomos y Veterinarios sin Fronteras (AVSF).

**Coordinación del Proyecto:** Renata Lasso, AVSF Quito – Ecuador

**Asesoría Regional del Proyecto:** Telmo Robalino, AVSF La Paz – Bolivia

**Seguimiento:** Romain Valleur, Francia.

**Seguimiento:** Sylvian Bleuze, Ecuador.

### INSTITUCIONES COLABORADORAS:

CENAISE, Ecuador; IPDRS, Bolivia; ALER, Ecuador; Ministerio de Educación del Ecuador; Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador. CECTEC y FECAPP, Paraguay. Proyecto en Ruralidad, Equidad y Diversidad (Grupo de Investigación Unipluriversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Medellín) y Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Colombia; Ministerio de Educación Perú; CIPCA, Perú; Programa Horizontes/UNESCO en Perú; Instituto Tecnológico Agroecológico Colonia Pirai; CIOEC Cochabamba, MANQ´A, y ADAPICRUZ, Bolivia.

Embajadas de Francia en Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú.

## **INFORMACIÓN GENERAL, OBJETIVOS Y RESULTADOS ALCANZADOS**

El Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales" está financiado por el Ministerio Europeo y de Asuntos Exteriores de Francia; liderado por FranceAgriMer y France Volontaires. El componente 2 está coordinado por el Ministerio de Agricultura y la Alimentación de Francia; y ejecutado por Agrónomos y Veterinarios sin Fronteras (AVSF) y tiene una duración de 22 meses.

La finalidad del Proyecto es contribuir al desarrollo sostenible e incluyente en la región: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay - mediante una mayor participación de los jóvenes, actuando sobre dos ejes estratégicos:

- El compromiso ciudadano, a través del reforzamiento y la estructuración de redes de voluntariado
- El desarrollo de mejores perspectivas profesionales en zonas rurales, gracias a la consolidación de la oferta de formaciones técnicas y profesionales agrícolas y de economía solidaria.

El objetivo del Componente 2 "Formación", implementado bajo la responsabilidad de AVSF es "Apoyar a los socios de capacitación latinoamericanos, públicos y privados, para consolidar esquemas de capacitación agrícola técnica y vocacional que satisfagan las aspiraciones de los jóvenes rurales sudamericanos y las demandas de las zonas rurales para un desarrollo económico local inclusivo, equitativo y respetuoso con el medio ambiente, creando empleos decentes para los jóvenes rurales, basados en una agricultura agroecológica, la promoción de la cooperación agrícola y de la economía social y solidaria".

Los objetivos específicos propuestos son:

- 1** Apoyar a los socios latinoamericanos en la mejora y adecuación de los cursos de capacitación agrícola técnica y profesional a las demandas y necesidades de las habilidades y los oficios en las zonas rurales; y,
- 2** Facilitar y aumentar el acceso a la formación de los jóvenes rurales desfavorecidos.

El Proyecto se orienta a importantes grupos involucrados con la educación de las juventudes rurales, en particular la educación técnica. De este modo, participan:

- Colegios, centros o programas de formación públicos y privados en cada país,
- Organizaciones de agricultores, empresas agrícolas y cooperativas de diferentes países,
- Jóvenes rurales, hombres y mujeres,
- Organizaciones campesinas regionales o nacionales;
- Los ministerios de tutela y las autoridades locales de los países parte.

El Proyecto, sobre la base de un diagnóstico compartido y la situación de las formaciones existentes se propuso involucrar a los actores del territorio, y en particular, a los jóvenes rurales, a los representantes de las organizaciones campesinas, a los funcionarios electos locales y a las empresas agrícolas existentes, a fin de alcanzar los siguientes resultados previstos:

- Promover intercambios nacionales y regionales de prácticas sobre la metodología del diseño de las mallas de formación;
- Identificar las habilidades clave para promover el desarrollo de empleos de apoyo y cooperativos para los jóvenes rurales en el campo del desarrollo agrícola y rural;
- Hacer un balance con las partes interesadas de las modalidades de acceso a la formación de los jóvenes rurales, de los obstáculos existentes -especialmente para los más desfavorecidos- (financieros, logísticos, relacionados con la organización temporal de la formación, etc.) y los márgenes de progreso;
- Mejorar y/o co-construir los cursos de formación;
- Establecer actividades de promoción con instituciones de formación públicas y privadas y socios para promover, si es necesario, la comunicación sobre su oferta de formación al público en las zonas rurales.
- Movilizar a las empresas para promover el desarrollo de pasantías (especialmente cooperativas agrícolas) y un sistema de capacitación alterna, simplificado y adaptado al contexto latinoamericano;
- Apoyar a los socios latinoamericanos en la creación de campañas de información sobre esquemas de capacitación para audiencias objetivo;
- Facilitar, en conjunto con France Volontaires, la identificación y participación en un programa de voluntariado de jóvenes rurales latinoamericanos en Francia.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Este resultado previsto está en relación con el Componente 1 del Proyecto.

## **PROYECTO: “APOYO A LA JUVENTUD EN SURAMÉRICA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE E INCLUYENTE: COMPROMISO CIUDADANO Y FORMACIÓN EN ZONAS RURALES”**

### **APORTES DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO PARA UNA EDUCACIÓN TÉCNICA DE CALIDAD DE LAS JUVENTUDES RURALES**

La crisis sanitaria global consecuencia del COVID 19, provocó cambios en la cotidianidad global. El confinamiento, de lo local a lo global, ha impedido la movilidad de las personas, alteró completamente las agendas y por supuesto las lógicas de programas y proyectos concebidos antes de la pandemia.

El proyecto, a pesar del contexto, logró adaptarse y alcanzar los resultados previstos produciendo diagnósticos, sistematizaciones, encuentros virtuales y presenciales. En este camino, fortaleció alianzas con alrededor de 15 socios directos en la región con los cuales se pudo reflexionar sobre el estado de la educación técnica, a nivel rural, las necesidades, los desafíos, y se impulsó procesos concretos de apoyo, impulso y ampliación de experiencias educativas, en particular en relación a la actualización de mallas curriculares.

El Proyecto ha sido una valiosa contribución para la educación técnica en la ruralidad en las zonas de implementación y ha contribuido a constatar que la educación técnica (ET) de calidad, es una de las más potentes herramientas para favorecer el desarrollo económico, social y la movilidad social en los ámbitos rurales. Es una alternativa viable para las juventudes que, por distintas razones, buscan una incorporación temprana en los mercados laborales, permite mejorar la empleabilidad de las personas y capacitarlas de manera que éstas puedan influir de manera positiva en la reactivación productiva.

Para lograr este objetivo la ET, requiere de una articulación eficiente entre las instituciones educativas con los centros de trabajo, la empresa, las cooperativas, a fin de que los estudiantes desarrollen las habilidades y destrezas que el mercado laboral requiere. Asimismo, necesita ser comprendida y pensada desde lo local, relacionada con el potencial productivo del territorio, que motive el arraigo, no puede ser concebida como una adquisición de aprendizajes fija y puntual que sirve para siempre, sino que debe constituir un proceso permanente a lo largo de la vida.

En esta dirección de garantizar pertinencia, relevancia y sentido de la educación técnica para las y los jóvenes rurales, los actores involucrados necesitan información y conocimiento que aporte a avanzar a lograr estos objetivos de calidad e inclusión. Por este motivo, las instituciones y organizaciones promotoras del Proyecto se complacen en poner en sus manos esta publicación que contiene:

- 1) La sistematización de cinco diagnósticos nacionales cinco diagnósticos agrarios y del estado de la educación y capacitación técnica a nivel rural en Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, y,
- 2) La sistematización de dieciocho experiencias educativas desarrolladas en el territorio de estos países. Esta publicación es parte de una serie de producciones generadas para aportar al pleno acceso de las juventudes rurales al derecho humano a la educación.





# Jóvenes rurales

Territorio, educación y nuevos desafíos

## PROYECTO

"Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales"

## **Ruralidad, juventudes y educación técnica: una mirada desde Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú**

Magaly Robalino Campos  
Daniel Larrea  
Carlos Crespo Burgos  
Paúl Coral

“Ruralidad, juventudes y educación técnica: una mirada desde Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú” es una publicación del Proyecto: “Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales”

### **COORDINACIÓN DEL PROYECTO**

Renata Lasso  
Telmo Robalino  
Charles Gendron

### **Autores**

Magaly Robalino Campos  
Daniel Larrea  
Carlos Crespo Burgos  
Paul Coral

### **Para citar:**

Robalino, M.; Larrea, D.; Crespo, C. y Coral, P. (2022). Aportes de conocimiento para las políticas públicas y la juventud rural: Territorio, educación, trabajo, empleo y experiencias educativas. Publicaciones AVSF: Quito.

### **AGRADECIMIENTO**

Los autores, integrantes del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, CENAISE, agradecen a las instituciones y profesionales que han contribuido para la realización de este trabajo, en particular, a los colegas autores de los diagnósticos nacionales: Carlos Crespo Flores, Bolivia; Carlos Patiño Torres, Colombia; Jaime Robles-Pillco, Martín Tobar Baca y Antonio Andrade Betancourt, Ecuador; Luis Fernando Cateura, Paraguay; y, Joel Troncos Castro y Omaira Peña Jiménez, Perú; cuyos trabajos han sido la base de esta sistematización.

Del mismo modo, expresan un especial reconocimiento a las contribuciones del equipo a cargo de la coordinación del Proyecto Jóvenes Rurales promovido por Agrónomos y Veterinarios Sin Fronteras, AVSF: Renata Lasso, Charles Gendron y Telmo Robalino, por su total disposición para compartir reflexiones, experiencias y sugerencias para este trabajo.

Esta publicación puede ser reproducida total o parcialmente citando los créditos respectivos.

ISBN: 978-9942-7007-0-4

Quito - Ecuador. Enero 2022



## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	9
LISTADO DE SIGLAS.....	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	12
ÍNDICE DE CUADROS .....	12
INTRODUCCIÓN .....	13
<b>PARTE 1: ABORDAJE CONCEPTUAL DESDE LOS DEBATES SOBRE RURALIDAD, TERRITORIO, JÓVENES RURALES Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.</b> .....	<b>15</b>
1.1. Ruralidad, jóvenes y territorio: miradas y perspectivas .....	15
1.2. La Agenda del Desarrollo Sostenible 2030: los ODS como el gran marco de abordaje del empoderamiento de la juventud rural .....	18
1.3. El reconocimiento de la educación como derecho humano: las agendas globales y los compromisos internacionales .....	19
<b>PARTE 2: ASPECTOS RELEVANTES DE LA RURALIDAD EN BOLIVIA, COLOMBIA, ECUADOR, PARAGUAY Y PERÚ</b> .....	<b>22</b>
2.1 Países participantes en el Proyecto .....	22
2.2. La población rural: comprensiones, diversidades y múltiples dimensiones .....	23
2.3. Problemática ambiental de la ruralidad .....	31
2.4. Acceso a la tierra, modelos agrícolas y agricultura familiar campesina: entre los problemas y las oportunidades .....	35
2.5. Pandemia COVID-19: efectos y respuestas desde los Estados y la población rural .....	42
2.6. Mujeres rurales: vulnerabilidades y exclusiones agudizadas por la pandemia del Covid 19 .....	44
<b>PARTE 3: ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES RURALES? PRECARIZACIÓN Y FALTA DE OPORTUNIDADES</b> .....	<b>48</b>
3.1. Las diversas comprensiones de juventud y la prioridad en la Agenda de Desarrollo 2030 .....	48

3.2. Población rural joven, reconocimiento étnico, actividades productivas, participación .....	49
3.3. ¿Qué estudian las y los jóvenes rurales? la distancia entre sus expectativas, la oferta educativa y las necesidades y oportunidades del territorio? .....	52
3.4. El desempleo y el empleo informal de la juventud agudizados por la pandemia .....	54
3.5. La calidad del empleo joven y el tránsito escuela-trabajo .....	56
PARTE 4: EDUCACIÓN, EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL: .....	58
ASPECTOS RELEVANTES DE LOS PAÍSES DEL PROYECTO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO .....	58
4.1. Panorama general de la educación: algunos datos estadísticos en el contexto de los sistemas educativos nacionales .....	58
4.2. Rol del Estado: avances, articulaciones, tensiones y distancias entre los marcos políticos y normativos y la gestión de la educación. ....	76
4.3. Marco político y normativo de la educación técnica y profesional .....	79
4.4. La gestión de la educación técnica y profesional: entre la responsabilidad gubernamental y la presencia creciente de proveedores privados. ....	81
4.5. Educación en la ruralidad y la problemática de la educación técnica y profesional.....	85
PARTE 5: AVANCES, BRECHAS, PRINCIPALES DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES, EDUCACIÓN TÉCNICA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y RURALIDAD: UNA MIRADA COMPARADA .....	89
5.1. Reflexiones y retos de la ruralidad .....	89
5.2. Algunos de los grandes problemas de la educación.....	91
5.3. El Rol del Estado en la garantía del derecho a la educación .....	95
5.4. La educación técnica y profesional en la ruralidad: 10 desafíos para la priorización, la continuidad, la articulación intersectorial, la territorialización y la calidad .....	95
5.5. Recomendaciones de políticas y estrategias para la atención a la educación en la ruralidad con énfasis en la educación técnica y profesional. ....	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....	104

## PRESENTACIÓN

La presente publicación busca aportar al conocimiento sobre la caracterización y situación de la juventud rural en el contexto del territorio, la educación, el trabajo y el empleo a partir de las dos producciones que contiene:

- 1) La sistematización de cinco diagnósticos agrarios y del estado de la educación y capacitación técnica a nivel rural en Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, y,
- 2) La sistematización de dieciocho experiencias educativas desarrolladas en el territorio.

Ambos trabajos fueron encargados por el Proyecto “Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales” financiado por el Ministerio Europeo y de Asuntos exteriores de Francia, liderado por FranceAgriMer y France Volontaires, coordinado por el Ministerio de Agricultura y la Alimentación de Francia y ejecutado por Agrónomos y Veterinarios sin Fronteras (AVSF).

Esta publicación, en conjunto, permite un acercamiento a la realidad de los países que integran el estudio: Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú con referencias en el contexto latinoamericano y en los aportes de las experiencias que se desarrollan en el territorio como expresiones de las oportunidades y capacidades que existen a nivel local.

El esfuerzo realizado por las organizaciones promotoras e implementadoras del Proyecto ofrece información y conocimiento relevante para pensar la educación en la ruralidad y, en particular, la educación técnica y profesional y, sobre todo, abre debates y nuevas líneas de investigación y reflexión hacia el cumplimiento del derecho humano a la educación de las y los jóvenes rurales.

## LISTADO DE SIGLAS

AFC	Agricultura Familiar Campesina
AFAC	Agricultura Familiar Agroecológica Campesina
AGETIC	Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación, Bolivia
ALC	América Latina y el Caribe
AVSF	Agrónomos y Veterinarios Sin Fronteras
BAAP	Bosque Atlántico del Alto Paraná, Paraguay
BGU	Bachillerato General Unificado, Ecuador
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BTH	Bachillerato Técnico Humanístico
CEA	Subsistema de Educación Alternativa
CEE	Centros de Educación Especial
CELAD	Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía
CEN	Centro Educativo Nacional, Colombia
CENAGRO	Censo Nacional Agropecuario, Perú
CENAISE	Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, Ecuador
CEP	Centros de Educación Permanente, Colombia
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CETPROS	Centros de Educación Técnica Productiva, Perú
CIALCO	Circuitos Alternos de Comercialización, Ecuador
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, Bolivia
CNE	Consejo Nacional de Educación, Perú
CNIPN	Consejo Nacional para la Inclusión de Pueblos y Nacionalidades, Ecuador
CRE	Constitución de la República del Ecuador
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Colombia
DGEEC	Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, Paraguay
DNP	Departamento Nacional de Planeación, Colombia
ECAS	Escuelas Campesinas Agroecológicas
EEB	Educación Escolar Básica
EES	Escuelas de Educación Superior
EGB	Educación General Básica
EIDH	Escuela Internacional de Desarrollo Humano
EM	Educación Media
ENA	Encuesta Nacional Agropecuaria, Bolivia
ENCV	Encuesta Nacional de Calidad de Vida, Colombia
EPH	Encuesta Permanente de Hogares, Paraguay
ESPAC	Encuesta de Superficie y Producción Agropecuaria Continua, Ecuador
ETFP	Educación Técnica y Formación Profesional
ETTP	Educación Técnica Tecnológica Productiva
FAE - AGRO	Programa de Garantía del Gobierno Nacional para el Financiamiento Agrario Empresarial, Perú
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
FT	Fuerza de Trabajo
HORECA	Hoteles, Restaurantes y Cafeterías
IDEAM	Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales, Colombia

IES	Institutos de Educación Superior
INE	Instituto Nacional de Estadísticas, Bolivia
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador
INEI	Instituto Nacional de Estadísticas e Informática, Perú
INEVAL	Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ecuador
IPE	Instituto Peruano de Economía
ITS	Institutos Técnico Tecnológicos Superiores
LGBTI	Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MAG	Ministerio de Agricultura y Ganadería del Ecuador
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas de Perú
MINAGRI	Ministerio de Agricultura y Riego, Perú
MINEDU	Ministerio de Educación, Perú
MINEDUC	Ministerio de Educación, Ecuador
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones, Colombia
NBI	Necesidades Básicas Insatisfechas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIT	Organización Nacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de Naciones Unidas
ONU Mujeres	Organización de Naciones Unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer
PEA	Población Económicamente Activa
PET	Población en Edad de Trabajar
PIB	Producto Interno Bruto
PLANEDH	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, Colombia
PNACE	Programa Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, Bolivia
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROSIC	Programa de Subvención a Iniciativas Juveniles
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje, Colombia
SENESCYT	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, Ecuador
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Ecuador
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SNE	Sistema Nacional de Educación
SNEPE	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, Paraguay
TdR	Términos de Referencia
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UAEF	Unidad de Análisis y Estudios Fiscales, Bolivia
UDAPE	Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas, Bolivia
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPA	Unidades de Producción Agropecuaria, Colombia
VVOB	Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica
ZRC	Zonas de Reserva Campesina, Colombia

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.....	18
Gráfico 2. Países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales.....	22
Gráfico 3. Población de los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales, desagregada por ámbitos urbano y rural.....	25
Gráfico 4. Concentración de la tierra por el 1% de las explotaciones más grandes en diferentes países latinoamericanos y de Sudamérica.....	35
Gráfico 5. Porcentaje de propietarios y porcentaje de tierras que poseen en países participantes en el estudio.....	37
Gráfico 6. Población joven desagregada por ámbito urbano y rural en relación a la población total en los países participantes en el estudio.....	49
Gráfico 7. Evolución de la tasa de desempleo joven en algunos países latinoamericanos 2013-2019.....	55
Gráfico 8. Gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita en países de América Latina. (último año alrededor de 2014).....	60
Gráfico 9. Bolivia: Presupuesto destinado a Salud, Educación y Defensa 2001-2015.....	60
Gráfico 10. Gasto público en educación en Colombia como porcentaje del PIB Nacional 2000-2017.....	61
Gráfico 11. Presupuesto Codificado del Ministerio de Educación en el período 2012-2020, Ecuador.....	62
Gráfico 12. Evolución del financiamiento público a la educación en Paraguay.....	63
Gráfico 13. Promedio de años de educación entre jóvenes de 15 a 24 años según cabeceras y centros poblados y rural disperso, Colombia.....	69
Gráfico 14. Cobertura en la educación de nivel secundario en los países participantes (%).....	73
Gráfico 15. Escolarización de la población de 15 a 17 años en los países participantes (%).....	74
Gráfico 16. Retraso en la escolarización de los países participantes (%).....	75
Gráfico 17. Oferta de programas académicos por nivel de formación y tipología de la institución, Colombia.....	82
Gráfico 18. Sistemas relacionados con la educación, formación y capacitación, Ecuador.....	83
Gráfico 19. Rutas de formación en Bachillerato Técnico y FP, Paraguay.....	84
Gráfico 20. Bachillerato Técnico Agropecuario, matrícula según especialidad, Ecuador.....	88

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Porcentaje del PIB para educación en países de América Latina.....	59
Cuadro 2. Gasto Público en Educación por Alumno 2018 en Perú.....	63

## INTRODUCCIÓN

La sistematización de los cinco diagnósticos agrarios y del estado de la educación y capacitación técnica a nivel rural en Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, tiene una doble entrada en línea con el alcance temático y territorial. La primera, explora y levanta información propia en cada país, en primer lugar, desde los diagnósticos realizados por los consultores nacionales, los cuales se toman de modo literal en determinados momentos, y la segunda, desde la revisión de informes nacionales, informes regionales y literatura relevante. La segunda entrada es el análisis con una perspectiva comparada entre los países.

Este documento es el resultado de un proceso de construcción colectiva mediante la participación de los consultores a cargo de la elaboración de los 5 diagnósticos, los aportes de especialistas que participaron en los diferentes eventos organizados por el Proyecto, y las reuniones de reflexión con el equipo de coordinación del Proyecto Jóvenes Rurales de AVSF, generando procesos de aprendizaje compartido, fortaleciendo capacidades para la reflexión, la propia sistematización y la producción colectiva del conocimiento. Hay una atención permanente al análisis, en clave comparada, de los sistemas de educación de los países latinoamericanos.

El equipo a cargo, siguiendo el enfoque y la estructura de esta sistematización y considerando la diversidad de enfoques y abordajes de los diagnósticos nacionales, seleccionó la información que consideró pertinente al propósito de este trabajo y definió la organización y análisis de la información que así se presenta. Por tanto, el presente documento no es un resumen de los diagnósticos nacionales, no contiene toda la información que éstos presentan, y no, necesariamente, sigue la misma estructura de los informes entregados.

En un primer momento se realizó una revisión de literatura, informes internacionales y regionales, Agenda del Desarrollo Sostenible 2030, y documentación relevante en los países participantes, informes nacionales de los diagnósticos, como ya se dijo, junto con la documentación entregada por AVSF. Esta fase correspondió al análisis documental para “acercarse al conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema específico” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014. p.6).

De igual modo, se levantó información de fuentes primarias mediante entrevistas a los consultores responsables de los diagnósticos en cada país, y el registro de las intervenciones realizadas por diversos especialistas en los talleres virtuales convocados por AVSF en el marco del Proyecto Jóvenes Rurales. El equipo consultor preparó los instrumentos necesarios para la recolección, organización y análisis de información: fichas para el ordenamiento de información documental; matriz para el procesamiento de información documental; guía de entrevista estructurada; fichas de registro de la información derivada de las entrevistas; fichas de registro de la información derivada de los talleres.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Un campo que requiere un esfuerzo adicional que no se incluye en esta sistematización, por razones de disponibilidad de información, se refiere al gran ámbito de la capacitación y formación profesional que funciona por fuera de los sistemas educativos de los países y que se muestra como una importante línea de conocimiento que debe ser profundizada en tanto complemento de la educación técnica que tiene prioridad en este documento. Sin embargo, hay menciones puntuales en algunos apartados.

En relación al contenido, las y los lectores encontrarán, a continuación de esta breve introducción, cinco partes referidas al contenido<sup>3</sup>. La Parte 1, coloca las principales nociones conceptuales desde las cuales se aborda la sistematización. La Parte 2, describe los temas comunes y diferenciados de la situación de la ruralidad en los países participantes con foco en las temáticas establecidas por AVSF. La Parte 3, aborda de modo más específico la situación de los jóvenes rurales en los países participantes. La Parte 4 se refiere a la situación de la educación a nivel nacional, con foco en la ruralidad y la educación técnica y la formación profesional. La Parte 5 levanta los principales avances, brechas, desafíos y recomendaciones para la articulación entre la ruralidad, la agricultura y la educación en la ruralidad con especial atención a la educación técnica, desde las dimensiones del enfoque de derechos y la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta parte final pone la mirada en la articulación de las políticas nacionales con el territorio en una dinámica en ambos sentidos y cierra con recomendaciones y temas de futuro.

Confiamos que este trabajo constituya una contribución para animar debates y nuevas líneas de investigación y reflexión para continuar avanzando en la generación de conocimiento para la formulación de políticas públicas basadas en información y consistentes con las demandas, expectativa y oportunidades de las juventudes rurales.

---

3 La descripción metodológica en el documento original ha sido resumida por razones de espacio.



## **PARTE 1: ABORDAJE CONCEPTUAL DESDE LOS DEBATES SOBRE RURALIDAD, TERRITORIO, JÓVENES RURALES Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.**

La presente sistematización se desarrolla desde tres entradas conceptuales complementarias: las nuevas perspectivas de la ruralidad, los jóvenes y el territorio, asumidas en la misión de AVSF; el marco de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030; y, el enfoque de la educación como derecho humano.

### **1.1. Ruralidad, jóvenes y territorio: miradas y perspectivas**

En recientes años, los enfoques sobre ruralidad, territorio y jóvenes han sido fuente de diversos debates orientados a una resignificación conceptual con el fin de generar nuevos sentidos sobre sus comprensiones. En este escenario, han surgido interesantes aportes para construir el sentido de las ruralidades (en plural) a partir del reconocimiento de la existencia de realidades diversas, cambiantes, con variadas dinámicas y en permanente construcción. AVSF ha reflexionado sobre estas comprensiones al interior de sus equipos y también con sus socios y aliados y en este marco se realiza, a continuación, una revisión de algunas miradas que buscan aportar a este debate.

#### **1.1.1. Territorio rural, agricultura familiar campesina, nuevas ruralidades; debates y aproximaciones conceptuales**

La definición de ruralidad es un ejercicio complejo debido a los múltiples factores que intervienen, entre otros: "a) su gran heterogeneidad; b) las múltiples disciplinas científicas implicadas en su estudio; c) los importantes cambios sufridos en las últimas décadas; y, d) la diversidad de criterios utilizados por las instituciones para su definición" (Castellano, Castro y Durán, 2018, p.18). Por citar un ejemplo, Castro y Reboratti (2008, citado en Mikkelsen, 2013, pp.236-237) abren una fuerte discusión conceptual al mencionar a la estadística como una de las formas clásicas de definir "lo rural".

La comprensión del ámbito rural tiene gran complejidad debido a que, como sostiene Yarasca (2019, citado en Troncos y Peña, 2021):

*[...] la mayoría de estudios parten de una negación o alteridad: lo rural es lo que no es urbano o lo que se distancia de la ciudad [...] no hay una aproximación real y de caracterización propia al mundo rural y esto ha generado que se tenga una comprensión estrecha de las dinámicas que acontecen, de sus problemáticas y de las respuestas necesarias. (p.19)*

En la actualidad, a partir de un análisis integral y estructural de las dinámicas sociales y económicas de los territorios, han surgido importantes contribuciones conceptuales que plantean la necesidad de superar las definiciones desde factores únicos: demografía, geografía, organización política u otros. Siguiendo a Hervieu (1993) citado en Nates Cruz y Raymond (2007) el espacio rural ha de comprenderse como un conjunto de lugares caracterizados en un sentido amplio, no sólo en función de la cantidad de población sino combinando variables que permitan un acercamiento a la complejidad del espacio rural donde la dinámica social se ejerce de forma eventualmente particular, y esos elementos (sociedad,

economía, política, ambiente, territorio) deben ser analizados de manera original. (Mikkelsen, 2013, p.237).

En esta dirección, la entrada desde una perspectiva conceptual del territorio alimenta un debate que integra múltiples dimensiones. De acuerdo con Lasso (2020, p.2) el concepto de territorio puede plantear varias miradas desde lo global, lo regional nacional y desde lo local, desde las cuales se pueden vincular procesos sociales, culturales, ambientales y políticos que identifican, unen y articulan el tejido social.

*En el territorio se produce el proceso de construcción social, que une lo urbano y lo rural a través de iniciativas individuales y colectivas, públicas, privadas y comunitarias, para generar vínculos con el mercado, la producción, la tecnología, los sistemas de información y los cambios resultantes en las dimensiones sociales, económicas, ambientales y culturales. Es por tanto, el espacio en el que el desarrollo desde abajo y desde adentro es una posibilidad real. (Lasso y Baroja, 2017, citado en Lasso, 2020)*

Asimismo, el territorio puede recibir influencias de contextos nacionales y supranacionales, como también de las relaciones interterritoriales, esto demuestra que el territorio y sus relaciones están en movimiento y evolución, y sujeto a cambios en sus visiones y acciones (Lasso, 2020).

Patiño (2021) contribuye a estas reflexiones anotando que “Las relaciones multidimensionales entre las personas que habitan en el sector rural descansan en el sentido de la solidaridad, el reconocimiento del otro, el apego a las costumbres y el conocimiento ancestral, la unidad que sientes con su entorno biofísico y en su gran cohesión familiar, entre otros” en la misma línea que Eguren (2015) citada en Troncos y Peña (2021, p. 11) La nueva ruralidad, por lo tanto, puntualiza las relaciones múltiples que se desarrollan entre la ciudad y en campo, con las actividades económicas diversas que involucra esta interconexión y que trascienden lo netamente agrario. Esta nueva conceptualización, además, abarca también funciones ambientales y culturales.

Romero (2012) por su lado, aporta a este debate al señalar que:

*[...] es necesario pensar lo rural no sólo como un espacio aislado y caracterizado por la producción primaria, sino visualizarlo como un espacio articulado e integrado de forma diferencial en el cual se intercalan actividades del sistema económico productivo primario, secundario y del tercer sector. Esto plantea de forma diferente el análisis de los fenómenos sociales, y más específicamente los relacionados al sistema económico productivo rural o de territorios de baja densidad poblacional. (p.19)*

Romero configura la ruralidad como un escenario de múltiples y permanentes interacciones e interrelaciones, cuando menciona que:

*Entre el territorio urbano y rural hay vínculos diversos por ser espacios en movimiento e interrelaciones permanentes. En esta mirada la ruralidad no es una, ni es sinónimo de lo agrario, es diversa, en ella se conjugan relaciones e interrelaciones entre estructuras capitalistas patronales, campesinas familiares, artesanales, que hay procesos de urbanización de medianos y pequeños centros urbanos, desarrollo de modelos tecnológicos intensivos, transformación de la estructura del mercado laboral, y procesos de emigración campo - ciudad. (Romero, 2012, citado en Lasso, 2020, p.4)*

Los debates sobre la ruralidad están aportando a la generación de cambios en el paradigma sobre el territorio rural y a poner en discusión los factores estructurales que están en la base de los desequilibrios y desigualdades en el acceso a los recursos. De acuerdo con Romero (2012) los debates sobre la nueva ruralidad han ingresado a las discusiones conceptuales dentro de algunas de las disciplinas sociales y están influyendo en este cambio de paradigmas, “este proceso se inicia con fuertes críticas al modo productivista por parte de los ambientalistas lo que ha significado cuestionar la tradicional equivalencia entre desarrollo rural y desarrollo agrario” (p.2). Por otra parte, según anota Lasso (2020, p.5) hay una vinculación entre lo urbano y lo global y en la cual se generan desequilibrios por el acceso a los recursos principalmente agua-tierra, su manejo inadecuado e insostenible, así como incentivos e inversión.

En efecto, los debates sobre la “nueva ruralidad” en América Latina se presentan como una oportunidad para avanzar en una “mirada” diferente sobre la “vieja” ruralidad latinoamericana; como lo plantea Romero (2012), se pueden generar nuevos caminos y alternativas de interpretación de algunos “viejos” problemas agrarios del continente.

La nueva ruralidad puede permitir descubrir elementos emergentes en los territorios rurales y redescubrir fenómenos de magnitud importante, que quedaron encubiertos por la visión dicotómica con lo urbano y el estigma de que la ruralidad es un sinónimo de pobreza y atraso.

Un tema central constitutivo de estos debates es la Agricultura Familiar Campesina (AFC) cuyo protagonismo y valor social, económico, ambiental y cultural ha empezado a ser reconocido en las últimas décadas y se ha ratificado en el actual contexto marcado por el Covid 19<sup>4</sup>, alrededor de la cual también existen un conjunto de debates alrededor de la comprensión, lugar y proyecciones de AFC. A continuación, se mencionan algunas aproximaciones conceptuales que aportan a estas discusiones, mientras aspectos relativos a su situación de la AFC en los países se retoman en un siguiente apartado.

La Comunidad Andina de Naciones (CAN) en el 2011 señaló que la AFC es:

*[...] la que tiene como uso prioritario la fuerza de trabajo familiar, con acceso limitado a recursos de tierra y capital así como uso de múltiples estrategias de supervivencia y de generación de ingresos. Hay una heterogénea articulación a los mercados de productos y factores, y un acceso y uso de diferentes agro ecosistemas. (CAN, 2011, p.5)*

No obstante, la misma CAN va más allá y plantea enriquecer dicho concepto sumando los aportes de la agroecología y propone la adopción de la denominación de Agricultura Familiar Agroecológica Campesina (AFAC), la cual se define como:

*[...] aquella agricultura que se caracteriza por utilizar principalmente mano de obra familiar; tiene una marcada dependencia por los bienes y servicios que le provee el entorno natural (ecológico) y su propio agroecosistema; trabaja a una escala de producción pequeña y altamente diversificada; desarrolla tecnologías propias y adaptadas a su condición ecológica, social y cultural; propicia justicia social y equidad; y, está inmersa en la dinámica de desarrollo de su comunidad y región. (p.11)*

4 Las Naciones Unidas declararon al periodo 2019-2028 como el Decenio de la Agricultura Familiar. <http://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1206684/>

Por su lado, la FAO (2014, citado en INDAP, s/f) señala que:

*La agricultura familiar es una forma de organizar la producción agrícola y silvícola, así como la pesca, el pastoreo y la acuicultura, que es gestionada y dirigida por una familia y que en su mayor parte depende de mano de obra familiar, tanto de mujeres como de hombres. La familia y la explotación están vinculadas, co-evolucionan y combinan funciones económicas, ambientales, reproductivas, sociales y culturales.*

En el enfoque de nuevas ruralidades, la AFC es un factor esencial, en tanto “ha demostrado ser clave para avanzar hacia sistemas alimentarios más sustentables y saludables [más aún] la AFC no es solo una fuente significativa de alimentos de consumo, sino también un motor del desarrollo económico rural, aportando a la reducción de la pobreza y exclusión social” (FAO, 2014).<sup>5</sup>

De esta forma, la nueva ruralidad apunta a este tipo de transformaciones que van tomando fuerza en la región que incluyen y destacan a la AFC como un mecanismo crucial para el desarrollo inclusivo y como aporte directo a la soberanía y seguridad alimentarias.

En este amplio y diverso escenario, los debates no se agotan, al contrario, es un esfuerzo constante que demandan nuevas y mayores iniciativas para sistematizar y producir conocimiento y avanzar en comprensiones conceptuales que orienten la formulación e implementación de políticas nacionales y territoriales que se orienten a resolver los problemas estructurales y a abrir el camino del desarrollo integral inclusivo para toda la población.

## 1.2. La Agenda del Desarrollo Sostenible 2030: los ODS como el gran marco de abordaje del empoderamiento de la juventud rural

Gráfico 1: Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030



Fuente: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

5 Evento de Lanzamiento del 2014 como el Año Internacional de la Agricultura Familiar Campesina. <http://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/338632/>

Otra vertiente importante para el abordaje de la ruralidad, el territorio y los jóvenes, constituye la Agenda 2030 aprobada por 193 Estados en la Asamblea General de Naciones Unidas en el 2015 y que entró en vigencia el 1° de enero de 2016. La Agenda estableció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS (ONU, 2015) ver Gráfico 1, para alcanzar tres metas extraordinarias: erradicar la pobreza, combatir la desigualdad y la injusticia, y, responder al cambio climático, bajo tres principios: universalidad, integralidad, y, que nadie se quede atrás.

Desde esta perspectiva, dos lógicas interconectadas subyacen en este análisis: 1) La indivisibilidad de los derechos; y, 2) la integralidad de los ODS, esto implica que para ejercer plenamente un derecho se requiere el acceso a todos y cada uno y, para el logro de un ODS hay que avanzar en el logro de los demás. Los temas que se abordan en este estudio están presentes en, prácticamente, todos los ODS aun cuando algunos tengan un especial énfasis por su directa relación con la atención y desarrollo de la ruralidad, la educación, el trabajo, el empleo, la igualdad de género, el empoderamiento de las y los jóvenes, entre otros aspectos centrales.

En este sentido, los países firmantes de la Agenda del Desarrollo 2030 asumieron un compromiso para avanzar en políticas y estrategias para garantizar la atención a la juventud rural.

### **1.3. El reconocimiento de la educación como derecho humano: las agendas globales y los compromisos internacionales**

Este trabajo aborda el análisis de la educación, la educación técnica y profesional y la capacitación desde la comprensión de la educación como un derecho humano. El derecho a la educación fue consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y ratificado por, prácticamente, todos los Estados en sus cartas constitucionales y marcos normativos, asumiendo de modo explícito el rol garante de su cumplimiento, compromiso que se ha ratificado en los instrumentos y declaraciones internacionales suscritos por los países, en particular en la Agenda de los ODS, como se mencionó antes.

“Los tratados globales y regionales sobre derechos humanos señalan a la educación como un derecho civil, cultural, económico, social y político” (Tomasevski, 2004, p.343) y, al mismo tiempo, habilitante para el ejercicio de otros derechos. Es decir, su defensa está asociada no sólo al derecho a la educación en sí mismo sino, a la defensa y acceso a otros derechos que son posibles, a través de la educación (de Beco, 2009, citado en Ruiz, 2014).

Esta perspectiva interpela la visión de la educación como un servicio, como una responsabilidad individual de las familias y de los propios estudiantes y cuestiona la comprensión de calidad educativa reducida a logros de aprendizaje en las áreas consideradas fundamentales: matemáticas y lengua y medidos por pruebas estandarizadas. Este enfoque se instaló en las décadas de los 80 y los 90 a través de las llamadas reformas educativas de “primera generación” en una buena parte de países de América Latina en el contexto de las grandes reformas del Estado (Krawczyk y Viera, 2008). Estos procesos nacionales buscaron introducir al campo de la educación las lógicas del mercado incluso recurriendo a la terminología empresarial al hablar de servicio en lugar de derecho; de clientes y proveedores en lugar de titulares y garantes de los derechos, por mencionar unos ejemplos. Estas lógicas tuvieron una traducción directa en las políticas educativas, la definición de los presupuestos nacionales, las concepciones pedagógicas, los currículos, el rol de las instituciones educativas y los docentes, las evaluaciones, etc.

A partir de finales de los 90 e inicios de los 2000 toma fuerza un debate que recupera la noción de la educación como derecho humano de la mano de movimientos sociales que tuvieron un rol importante para recolocar en las agendas de política pública y en declaraciones internacionales el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental para mejorar las oportunidades sociales, económicas y culturales de las personas, las familias y las comunidades; y para la construcción de ciudadanía y de sociedades con mayores niveles de justicia social (Robalino, 2016).

En efecto, hay una vasta evidencia que muestra la relación entre el acceso al derecho a la educación y el mejoramiento en la calidad de vida. Al respecto Cetrángolo y Curcio (2017, p.7) señalan que “gran parte de los problemas distributivos en los países de la región tienen su origen en la desigualdad de oportunidades al comienzo de la vida y durante el ciclo de la educación, que a su vez impacta de manera significativa en las posibilidades de lograr niveles más elevados de productividad, desarrollo y empleo de calidad.

Los acuerdos internacionales y las políticas relacionadas con el derecho a la educación han alentado a la región a promover el acceso a los servicios educativos, principalmente en el nivel primario y secundario. Sin embargo, la situación en la región sigue siendo deficiente, mostrando en su diversidad de situaciones algunos países que recién están comenzando este proceso complejo.”

Según Tomasevski (1999) y UNESCO (2007) el enfoque de derechos de la educación tiene principios y dimensiones sustantivas, que cobran pleno sentido al hablar de la educación para la ruralidad. Tomasevski afirmó cuatro principios conocidos como las “4 A”: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Asequibilidad o disponibilidad se refiere a que existan centros escolares y modalidades suficientes, docentes formados que atiendan las escuelas, libros y materiales educativos, infraestructura y equipamiento. Accesibilidad se refiere a que todas las personas estén en condiciones de acceder a una educación teniendo a la gratuidad como un elemento esencial. Aceptabilidad se refiere a que existan modelos y métodos pedagógicos, programas de estudio, horarios, textos, materiales y lenguas de aprendizaje adaptados a las necesidades de los estudiantes. Adaptabilidad se refiere a que la educación se transforme en la medida que cambian las necesidades de la sociedad; que contribuya a superar las desigualdades y que pueda adaptarse a contextos específicos.

Por su lado, UNESCO/OREALC (2007) levantó cinco dimensiones de una educación de calidad para todas y todos: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia. La equidad está asociada a la inclusión y se refiere a que una educación es de calidad en un país, si todas y todos tienen acceso a una buena educación sin ningún tipo de restricción o discriminación. La pertinencia se refiere a que la educación tenga valor para los territorios y los contextos locales e impulse su desarrollo. La relevancia se refiere a una educación que tiene sentido para las personas, que se conecta con sus expectativas, sueños y proyectos de vida. Eficiencia y eficacia son dimensiones operativas que dan cuenta del cumplimiento de las tres dimensiones sustantivas antes señaladas.

Del mismo modo, el OD5 4 incorpora temas centrales para el abordaje conceptual y programático del derecho a la educación que interesan de modo especial a este estudio. En términos declarativos explicita el carácter inclusivo de la educación, es decir para todas y todos (sin ningún tipo de exclusión o discriminación), y remarca el aprendizaje a lo largo de la vida de las

personas. Asimismo, las 10 metas del ODS 4, como se conoce en general (en estricto se refieren a 7 metas y 3 medios para alcanzarlas) colocadas a continuación de manera sintética, enuncian aspectos que interesan directamente al Proyecto Jóvenes Rurales: 1) Educación Primaria y secundaria universales; 2) Primera Infancia y educación preescolar universales; 3) Educación técnica/profesional y superior; 4) Habilidades para un trabajo decente; 5) Igualdad entre los sexos e inclusión; 6) Alfabetización universal de la juventud; 7) Educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible; 8) Entornos de aprendizaje eficaces; 9) Becas para el desarrollo; 10) Docentes.

Bajo estos conceptos y temas orientadores, la presente sistematización busca colocar un panorama general de la educación de los 5 países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales, con énfasis en la educación técnica y profesional en la ruralidad, incluyendo algunos aspectos y brechas que se han profundizado y ampliado en este periodo de emergencia sanitaria; en el marco del análisis de la ruralidad, el territorio, la agricultura y las y los jóvenes.

## PARTE 2: ASPECTOS RELEVANTES DE LA RURALIDAD EN BOLIVIA, COLOMBIA, ECUADOR, PARAGUAY Y PERÚ

### 2.1 Países participantes en el Proyecto

Un aspecto importante que destaca como una potencialidad del Proyecto Jóvenes Rurales es la gran diversidad de los países participantes: Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, en aspectos geográficos, culturales, lingüísticos, étnicos y económicos, temas que resultan esenciales para la lógica, los objetivos y los resultados esperados del Proyecto. A continuación, una breve información general sobre los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales: Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, cuya ubicación se presenta en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales



Fuente: documentos AVSF, Proyecto Jóvenes Rurales  
Elaboración propia

Bolivia, se constituyó como un Estado plurinacional (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009), descentralizado con autonomías y multiétnico. Tiene una población de 10,1 millones de habitantes (Censo 2012), y cuenta con 37 lenguas oficiales. Bolivia es un país en vías de desarrollo de ingreso medio alto y durante la última década, por lo menos, aparece con una importante mejoría de los indicadores socioeconómicos.

Colombia es, de acuerdo con el artículo 1 de su Constitución Política de 1991, un "Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria nacional, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general".



Está ubicada en el extremo noroccidental de Sudamérica, tiene una amplia diversidad étnica, biológica y cultural y un entorno biofísico de enorme heterogeneidad, que incluye límites en los océanos Pacífico y Atlántico. Administrativamente, su territorio de 1.141.748 km<sup>2</sup> está dividido en 32 departamentos, cuenta con 1123 municipios y cinco entidades territoriales con una administración especial (PNUD, 2021, citado en Patiño, 2021).

Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional de acuerdo con la Constitución de la República 2008. Está considerado como un país mega diverso tanto por su riqueza natural y biológica como por la gran diversidad étnica, cultural y lingüística. El sistema natural territorial ecuatoriano se encuentra constituido por una porción continental marcada por la presencia de la cordillera de los Andes, otra insular, que corresponde al archipiélago de Galápagos, y la plataforma marina. Al considerar estos tres grandes espacios geográficos nacionales, se puede estimar la superficie total de Ecuador en 1.362.810,25 km<sup>2</sup> (SENPLADES, 2017). En este sentido, las cuatro regiones del Ecuador son: Sierra, Costa, Amazónica e Insular o Galápagos.

En su territorio habitan 14 nacionalidades, 18 pueblos indígenas, el pueblo afrodescendiente, el pueblo montubio, según el Consejo Nacional para la Inclusión de Pueblos y Nacionalidades, CNIPN (2019), y un grupo poblacional mestizo mayoritario.

Paraguay es un país mediterráneo, situado en el centro de América del Sur, tiene una superficie de 406.752 km<sup>2</sup>. Se divide en 17 departamentos, 254 distritos y un distrito capital. A través de sus fronteras, que suman 3.484 km de extensión, la República del Paraguay se vincula con tres grandes países: Brasil, Bolivia y Argentina.

El Río Paraguay divide el territorio del país en dos regiones naturales, la Región Oriental y la Región Occidental. Tiene dos estaciones climáticas anuales: una cálida y lluviosa, que registra una temperatura promedio de 31,5°C, con más de 38°C de máxima, y vientos húmedos y portadores de lluvias; y, una estación fría y seca, con temperaturas bajas, aunque no extremas de 14,5°C promedio y mínimas de 0°C, escasas lluvias y vientos fríos y secos.

Perú se caracteriza por su diversidad geográfica, étnica, lingüística, económica, etc. Tiene una realidad heterogénea, con particulares relieves territoriales lo cual implica que existan distintas características políticas y económicas en cada zona. Históricamente, más allá del plano físico, se distinguen tres grandes regiones naturales; la costa, la sierra y la selva. Las tres regiones naturales tienen características particulares en relación a sus suelos, actividades económicas y condiciones de vida de las poblaciones. Aunque en las tres regiones existe una orientación a la actividad extractiva, la costa es la región que más atención recibe por parte de las instituciones públicas y por parte de los sectores de inversión económica.

## **2.2. La población rural: comprensiones, diversidades y múltiples dimensiones**

*En las zonas rurales de América Latina y el Caribe (ALC) viven más de 123 millones de personas, de las cuales 50 millones trabajan, con lo cual, el empleo rural sostiene a una de cada cinco personas que trabajan en la región. La pobreza es un fenómeno predominantemente rural: las tasas de pobreza (45.2%) y pobreza extrema (20,0%) en las zonas rurales son dos y tres veces mayores que en las zonas urbanas. (OIT, 2020).*

La comprensión sobre población rural y sus dimensiones tiene distintas entradas que se conectan con los debates y aproximaciones conceptuales sobre territorio rural y ruralidad y permiten analizar algunos aspectos relevantes de sus condiciones sociales. En los siguientes apartados se abordan temas referidos a: algunas comprensiones sobre la población rural; fenómenos de transformación que vive la población rural en los países del estudio; y, condiciones sociales y económicas vistas a través de algunos indicadores relevantes.

### **2.2.1. La comprensión de la población rural: un campo conceptual de disputa de sentidos**

Los abordajes más tradicionales y excluyentes, de acuerdo con Gaudin (2019, p.14) perciben a los habitantes rurales “como factores residuales de una economía global competitiva, de alta tecnología, en la que los pequeños productores rurales ya no tienen cabida, y son calificados como ineficientes y no competitivos (Appendini y Torres-Mazuera, 2008). Las percepciones de la ruralidad provienen de las elites urbanas: son ellas quienes forjan y difunden las creencias colectivas dominantes.”

Por otro lado, las definiciones más usadas en los países de la región, recogidas por la CEPAL (s/f), están basadas en una mirada censal, geográfica y demográfica. La mirada censal referida al número de habitantes; geográfica en relación a la especificación de territorios considerados como rurales; y, demográfica que refiere a datos sobre características “duras”, como puede verse en la cita que abre este apartado.

En este contexto de debates y disputas de sentidos sobre la ruralidad, hay esfuerzos conceptuales importantes para ir más allá del conocimiento estadístico y geográfico y comprender a las poblaciones rurales desde sus diversidades y sus múltiples dimensiones.

Hay unos reconocimientos de las poblaciones rurales, en plural, como grupos y personas en movimiento, con características propias y, al mismo tiempo, únicos y distintos de otros grupos que también habitan el espacio rural. Una buena parte de la población rural transita por el denominado “continuo rural-urbano” frente al apareamiento de nuevas actividades, hábitos y formas de ocupación del espacio, así como nuevas formas de migraciones entre espacios, ya sean cotidianas o temporales (Gaudin, 2019, p.25).

Esta situación genera nuevos dinamismos, relaciones e interacciones entre las poblaciones y maneras distintas de habitar el ámbito rural. La población tiene un pie en el campo y otro en la ciudad, se desplazan con frecuencia entre una y otra zona por razones de trabajo. Los jóvenes estudian profesiones no necesariamente relacionadas con lo rural. Las familias no son netamente campesinas tienen relaciones locales y globales en muchos casos relacionadas con el mercado de sus productos, un aspecto que se retoma en un siguiente apartado.

Baudel (2001, citado en Gaudin, 2019, p.25) destaca que las particularidades y diferencias en esta diversa población rural se manifiestan “en el plano de las identificaciones y las reivindicaciones de la vida cotidiana, de forma que lo rural se torna en un actor colectivo, constituido a partir de una referencia espacial e inserto en un campo ampliado de intercambio social”.

En esta misma dirección resulta interesante la referencia que coloca Patiño (2021) en el diagnóstico nacional de Colombia citando a ICANH (2017) que define al sujeto campesino como:

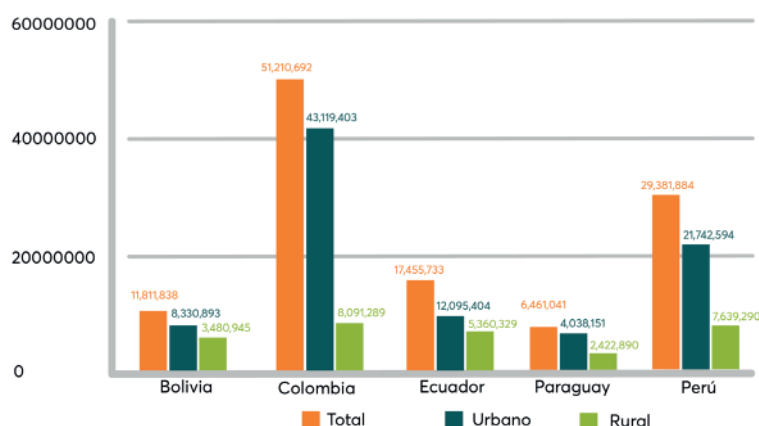
*Un sujeto intercultural e histórico, con unas memorias, saberes y prácticas que constituyen formas de cultura campesina, establecidas sobre la vida familiar y vecinal para la producción de alimentos, bienes comunes y materias primas, con una vida comunitaria multiactiva vinculada a la tierra e integrada con la naturaleza y el territorio. El campesino es un sujeto situado en las zonas rurales y cabeceras municipales asociadas a éstas, con diversas formas de tenencia de la tierra y organización, que produce para el autoconsumo y la producción de excedentes, con los cuales participa en el mercado a nivel local, regional y nacional.<sup>6</sup> (ICANH, 2017, en Patiño, 2021, p.14).*

En efecto, en coherencia con los debates de nueva ruralidad, hay una visión ampliada de la población rural como un sujeto colectivo en movimiento y transformación, en procesos continuos de configuración social y económica y, a la par, en procesos de afirmación de sus identidades, culturas, lenguas, conocimientos tradicionales, modos de vida, etc., cuyo aporte es amplio y diverso en campos variados como: la riqueza y diversidad cultural de los países, la producción, la seguridad y soberanía alimentaria, entre otros tal como se verá en los siguientes apartados que abordan algunas de las principales dimensiones que comprenden a la población rural y que a continuación se desagregan por motivos de presentar la información detallada contenida en los diagnósticos nacionales.

### 2.2.2. Transformaciones en la población rural: ¿Migración acelerada, despoblamiento rural, descampesinización?

La población rural en los cinco países estudiados, de manera general, representa entre una quinta y tercera parte del total en cada uno de ellos, como se puede apreciar en el Gráfico 3. Si bien la lectura de los números poblacionales requiere una mirada más compleja -tal como se indicó en la sección anterior- los datos presentados a continuación son una primera base para entrar en la revisión del contexto social (poblacional, demográfico y social).

**Gráfico 3: Población de los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales, desagregada por ámbitos urbano y rural**



Fuente: Datos oficiales reportados en informes de los consultores y otros documentos. Elaboración propia.

<sup>6</sup> "Cabecera Municipal: es el área geográfica que está definida por un perímetro urbano, cuyos límites se establecen por acuerdos del Concejo Municipal. Corresponde al lugar en donde se ubica la sede administrativa de un municipio" (DANE, 2018). "El centro poblado es un concepto creado por el DANE para fines estadísticos, útil para la identificación de núcleos de población.

Se define como una concentración mínima de veinte (20) viviendas contiguas, vecinas o adosadas entre sí, ubicada en el área rural de un municipio o de un Corregimiento Departamental. Dicha concentración presenta características urbanas tales como la delimitación de vías vehiculares y peatonales." (DANE, 2018).

A continuación, algunos datos sobre la población en los cinco países.

**Bolivia** tiene una población de 11.583.802 habitantes, de los cuales el 30% (3.480.945 personas) se encuentran en el área rural, mientras el 70 % (8.102.857) en el área urbana, según reportó el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en marzo del 2020. Una mirada a la evolución de la población muestra la progresiva disminución de la población rural, en el 2013 con los datos del censo, el INE señalaba que desde los años 50 a esa fecha, la población rural había pasado del 74% al 33%<sup>7</sup> y se concentra especialmente en los departamentos de La Paz, Cochabamba, Potosí y Chuquisaca. Las cifras de población y su evolución han llevado a plantear un debate en torno a lo que algunos autores han llamado la “descampesinización” con el consiguiente debilitamiento del sector rural (Crespo, 2021, pp.7-8).

**Colombia**, tiene una población nacional de 48.258.494 personas, de las cuales 51.2% son mujeres y 48.8% hombres. Del total de la población, para ese mismo año, el 71% habitaba los centros poblados y el 15.8% los territorios rurales dispersos; y el 77.1% restante vivía en las cabeceras municipales. Un poco más de 7 millones de personas habitaban Bogotá, la capital del país (DANE, 2021).

Durante la década de los 60, el país inició su transición de mayoría rural a mayoría urbana, pasando de ser un país rural a uno predominantemente urbano (Murad, 2003) “Debido a la falta de empleo asalariado, la expansión de la agricultura comercial, la mecanización de cultivos, los conflictos entre la colonización y el latifundio, la atracción de otras regiones que ofrecen más oportunidades de trabajo remunerado y las mayores facilidades de servicios de las áreas urbanas, las zonas rurales continuarán enviando sus efectivos a la ciudad” (Murad, 2003, p.44). Es decir, “La disminución de la población rural se acentuará con el tiempo. Según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade) en su estudio de 2017, el 30 por ciento de los habitantes del país vivían en la ruralidad y, según estimaciones para el año 2050, tan solo el 13 por ciento de los colombianos seguirá haciéndolo” (Semana Rural, julio 05 de 2019).

El **Ecuador**, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2020a)<sup>8</sup> a diciembre del 2020, tiene una población aproximada de 17.620.000 habitantes, de la cual el 50.44% corresponde a mujeres y el 49.56% a hombres. Del total nacional, la población rural corresponde al 30% con 5.360.329 habitantes, de los cuales el 50.54% son hombres y el 49.46% son mujeres (INEC, Ecuador en cifras, 2020).

Según el último Censo (INEC, 2010) el 71,9% de la población ecuatoriana se autoidentifica como mestiza, el 7,4% como montubia, el 7,2% como afroecuatoriana, el 7,0% como indígena, el 6,1% como blancos y el 0,4% como otros. A su vez, considerando una estructura poblacional por grupos de edad, el grupo de 0 a 14 años representa el 34,29%, el grupo de 15 a 64 años corresponde al 58,32%, y el grupo de mayores de 65 años representa el 7,39% de la población.

La población rural en el Ecuador, de acuerdo con el criterio de autoidentificación, se encuentra conformada por indígena, afroecuatoriana, negra, mulata, montubio, mestizo, blanco, y otros.

---

7 INE, 2013. Mientras en 1976 la población que residía en áreas urbanas representaba el 41,3% del total de la población, en 1996 alcanzaba el 60,6% y en 2008 el 65,5%.

8 Este dato se puede obtener actualizado a la fecha, mediante la herramienta “Contador poblacional” instalada por el INEC en su página web, mientras que la información desagregada tiene como referencia el último Censo Poblacional realizado en el 2010.

En la región sierra predominan la población mestiza e indígena con 72% y 20% de la población rural respectivamente; en la región costa y galápagos predomina el mestizo con un 48% y 77% de la población rural respectivamente, siendo también importante la presencia de montubios con un 27% de la población rural; finalmente, en la región amazónica destaca una mayoría indígena con un 47% de la población rural.

En **Paraguay** el último censo realizado en el 2012 reportó una población conformada por 6.461.041 habitantes. El 27,4% tiene entre 5 y 17 años. El 1,8% de la población se autopercibió como indígena (117.150 personas) y menos del 1%, afrodescendiente (3.867 personas).

La publicación "Paraguay. Proyección de la Población Nacional, Áreas Urbana y Rural por Sexo y Edad, 2000-2025. Revisión 2015" realizó una proyección al 2020 y calculó la población total en 7.252.672 habitantes, estimando 3.599.516 mujeres y 3.653.156 hombres, y ubicando el 62,5% de la población en el área urbana y el 37,5%, en el área rural. Al analizar la población por grupos de edad se tiene a 2.096.464 niñas, niños y adolescentes (0-14 años), 1.954.150 jóvenes (15-29 años), 2.715.396 adultos (30-64 años) y 486.662 adultos mayores (65 años y más). Se estima en 2020 una esperanza de vida al nacer de 74,7 años de edad: 77,7 años de edad para las mujeres y 71,8 años de edad para los hombres.

En el **Perú**, el censo del 2017 reportó una población total de 29.381.884 habitantes, de la cual el 26% es rural<sup>9</sup>. Esta cifra viene disminuyendo en un promedio anual de 2.1%, mientras que la población urbana aumenta en un 1.6%. Los departamentos con mayor población rural son Huancavelica (69,5%), Cajamarca (64,6%), Amazonas (58,5%), Apurímac (54,2%) y Puno (46,2%).

La información estadística sobre población en los países analizados expresa las tendencias de la región, entre ellas: 1) Hay una concentración de la población en el área urbana y flujos migratorios continuos del campo a la ciudad, con una progresiva disminución de la población rural, como se ven en los datos presentados por los países. En promedio, las dos terceras partes de la población total viven en el ámbito urbano, aunque cuando, como se dijo anteriormente, se aprecia un tránsito de diversos grupos poblaciones en ambos sentidos, por razones familiares y económicas.

En el contexto de los debates sobre la nueva ruralidad, es importante mencionar que las características de los procesos de migración interna de las poblaciones -en particular desde lo rural a sectores urbanos- han significado que las líneas divisorias se van haciendo más finas. Hay un flujo entre ambos sectores debido a las relaciones familiares (es común que los visitantes rurales tengan espacios familiares de acogida en las ciudades), actividades económicas o momentos de encuentro en las zonas rurales a propósito de las celebraciones propias de ciertas comunidades.

Distintas condiciones y situaciones actuales también han ayudado a esta movilidad constante en ambos sentidos como la existencia de redes viales (más allá de su estado y alcance geográfico) que permite una conexión más rápida entre las ciudades y los sectores rurales.

<sup>9</sup> El INEI, Instituto Nacional de Estadísticas e Informática, reportó una población estimada 32 millones 131 mil habitantes, lo cual da cuenta de una importante variación en relación al censo del 2017  
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones digitales/Est/Lib1671/libro.pdf>

En el ámbito rural en los cinco países habitan grupos poblacionales diversos y con un enorme patrimonio cultural y lingüístico como son las nacionalidades y pueblos indígenas y originarios, población afro, mestiza, montubia, etc. (denominaciones que dependen de las especificidades de cada país).

La migración a las zonas urbanas se produce, principalmente, por el creciente deterioro de las condiciones de vida en el ámbito rural (en el siguiente apartado se revisarán algunos indicadores sociales) y la búsqueda de oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida, incluyendo la educación de las y los hijos y también como resultado del desplazamiento forzado a causa de la violencia como ha ocurrido, en casos como Colombia y Perú. Un aspecto que merece ser profundizado es el retorno de familias al campo buscando opciones para enfrentar la crisis económica regional y global que viene de años anteriores, así como el desempleo producto de la misma; todo esto, fue agudizado por la pandemia COVID-19.

### **2.2.3. Situación social de la población rural: la profundización de las desigualdades y brechas**

La situación de la población rural, aún antes de la pandemia del Covid 19, mostraba los indicadores sociales y económicos más bajos en los países. En este apartado se revisa, de modo sintético, información acerca de pobreza, ocupación y empleo que aportan a la caracterización de la condición socio-económica de la población rural.

Por ejemplo, la ruralidad en Colombia se caracteriza por presentar altos niveles de pobreza y precariedad en la satisfacción de servicios básicos, cuyo resultado es la presencia de brechas más amplias en las oportunidades sociales y educativas que tienen las poblaciones rurales frente a las urbanas. Esto, a pesar de que “El área rural colombiana ha sido uno de los ejes indiscutibles del desarrollo económico del país. Al mismo tiempo, sin embargo, su atraso relativo en materia económica y social muestra los sesgos urbanos que ha tenido nuestro desarrollo” (DNP, 2014, citado en Patiño, 2021, p.9).

Una situación similar se vive en Perú. Al 2018, según el INEI (citado en Troncos y Peña, 2021, p.25), el total de pobreza a nivel nacional es de 20.5%; el 42.1% del total se concentra en el área rural. “La región natural con mayor pobreza es la sierra con 30.4% y el dominio geográfico con mayor incidencia es la sierra rural con 46.1%. A su vez, la pobreza extrema es de 2.1% y se concentra en el área rural, con 10%; con especial incidencia en la sierra rural” (Troncos y Peña, 2021, p.25).

En relación a la situación de pobreza, de acuerdo con el FIDA (s/f) “Las poblaciones rurales cultivan los alimentos que alimentan a sus naciones, pero a su vez son desproporcionadamente pobres: el 80 % de las mujeres, los niños y los hombres que viven en situación de extrema pobreza viven en zonas rurales.” En el actual escenario las brechas y desigualdades se han profundizado aún más. De acuerdo con Berdegué (2020):

*La pobreza rural se proyecta que aumentará este año [2020] en 24%, y la extrema pobreza rural en un impresionante y nunca antes visto 42%. Son 10 millones de habitantes rurales que se sumarán a esta espantosa condición en la que los ingresos no serán suficientes siquiera para adquirir una canasta básica alimentaria.*

*Eso, no en otras regiones del planeta con un menor grado de desarrollo relativo, esto aquí, en nuestra América Latina y el Caribe.*

Algunos datos levantados desde los diagnósticos nacionales, antes de la pandemia, confirman estas condiciones.

En Bolivia, de acuerdo a un informe de la CEPAL del 2018, se observa un estancamiento en la reducción de la pobreza en Bolivia e incluso un empeoramiento. Según Crespo (2021) citando varias fuentes, la pobreza extrema creció de 14.7% en 2015 a 16.4% en 2017, situando al país entre los tres países con mayor incremento de la pobreza extrema en los últimos años. Mientras, la tasa de pobreza casi se estancó, de 35% en 2015 a 35.2% en 2017 (Fundación Milenio, 2019c). Wanderley ratificó el deterioro de los indicadores sociales en paralelo a la profundización de la pobreza (Fundación Milenio, 2019d).

En **Colombia**, según refiere Patiño (2021, p.28)

*La ECV 2019 muestra que el 17.5% del total de los hogares colombianos tienen pobreza multidimensional, pero en el caso de los hogares campesinos, el porcentaje aumenta dramáticamente a 29.3%. En los centros poblados y rural disperso, el índice de pobreza multidimensional llega al doble del promedio nacional, 35.6%, lo que deja en evidencia la pauperización del sector rural colombiano y los grandes niveles de desigualdad social.*

En Perú, coincidiendo con el panorama regional y mundial “la pobreza en el país tiene rostro rural. Al 2018, según el INEI, el total de pobreza es de 20.5%. Esta se concentra en el área rural, 42.1%. La región natural con mayor pobreza es la sierra con 30.4% y el dominio geográfico con mayor incidencia es la sierra rural con 46.1%. A su vez, la pobreza extrema es de 2.1% y se concentra en el área rural, con 10%; con especial incidencia en la sierra rural” (Troncos y Peña, 2021, p. 25).

La ocupación y el empleo de la población rural es uno de los aspectos más débiles en la región; además, es diversa y variada, tanto en el tipo y área de trabajo. En términos generales, la agricultura (de distinto tipo) sigue siendo la ocupación más común; sin embargo, las condiciones de la misma no siempre son las óptimas, y por otro lado la condición de empleo, en general, es precaria, como se ilustra en los siguientes ejemplos.

Según refiere el PNUD<sup>10</sup> citando a la OIT, a nivel regional el 68,5% de trabajadores rurales tiene empleo informal frente al 47% de trabajadores urbanos. La pobreza y los déficits de trabajo decente en la economía rural tienen muchas causas subyacentes, entre las que destacan: una economía de carácter informal; sistemas de producción insuficientemente desarrollados y diversificados; acceso limitado a los servicios públicos, las infraestructuras y la protección social; cumplimiento y aplicación ineficaces de las leyes y Normas Internacionales del Trabajo; ausencia de un ambiente favorable para el desarrollo productivo y empresarial; degradación y gestión insostenible de los recursos naturales; limitada organización, representación y participación de la población rural en los procesos de diálogo social y de formulación de políticas, estrategias y programas de desarrollo rural.

Asimismo, los procesos migratorios internos de los países (del campo a la ciudad) y externos (donde la población rural ha sido la que mayoritariamente ha emigrado) han tenido un efecto en

<sup>10</sup> PNUD (2020). Todo depende del entorno con que se mire. El impacto del Covid en las comunidades rurales. <http://ameralatinagenera.org/newsite/index.php/es/informate/informate-noticias/noticia/4824-todo-depende-del-entorno-con-que-se-mire-el-impacto-del-covid-19-sobre-las-comunidades-rurales>

la ocupación y empleo rural, así como en el cambio de roles de aquellos miembros que se han quedado (por ejemplo, el cuidado a adultos mayores). Sin embargo, estas modificaciones están mediadas por los fenómenos internos en cada país.

En el caso de **Bolivia**, un estudio de Colque en el 2014, (Fundación Tierra, citado en Crespo, 2021), mostró que en 20 años la población ocupada en el sector agropecuario se incrementó en 292% en el país, a pesar del fuerte proceso migratorio del campo a la ciudad que se vive desde 1992: “[...] la cantidad de personas dedicadas al cultivo comercial de la tierra en Bolivia llegaba a 90.644 y representaba el 16% de la población ocupada. [...] en los siguientes 10 años esas características no cambiaron, pero aun así la población incluida en el agro ascendió a 355.359 personas y se consolidó en el 22% de los ocupados en actividades económicas del país” (p.32). Adicionalmente, de acuerdo al INE (citado en Crespo, 2021, p.32), para el 2012, “de los aproximadamente 5,4 millones de personas ocupadas en actividades económicas en Bolivia, el 32,33%, que equivale a unos 1,7 millones, se dedicaba a agricultura, ganadería, caza, pesca y silvicultura”.

Con respecto a las condiciones de jóvenes y mujeres, CEDLA (citado en Crespo, 2021), indica que “en 2011, 95 de 100 obreros, 87 de cada 100 jóvenes trabajadores y 86 de cada 100 mujeres ocupadas, tenían empleos precarios en un contexto de destrucción de los empleos plenos y de calidad” (pp.32-33). Asimismo, sobre empleo juvenil en los municipios de La Paz y El Alto se encontró que “los jóvenes y adolescentes fueron más golpeados por la precariedad laboral ya reinante, pues 93% y 97% respectivamente de esta población, contaban con puestos de trabajo precarios” (p.33).

En el caso del **Ecuador**, según el INEC (citado en Robles-Pillco y otros, 2021) la ocupación rural se aglutina en los siguientes puestos laborales: “Empleado u obrero del Estado, Municipio o Consejo Provincial; Empleado u obrero privado; Jornalero o peón; Patrono; Socio; Cuenta propia; Trabajador no remunerado; Empleado doméstico; y, Trabajador nuevo” (p.117). De esta información, se puede mencionar que:

*[...] destaca la ocupación como Cuenta Propia con 722 mil trabajadores (34%), de los cuales el 63% corresponden a hombres ocupando este puesto y el 27% mujeres; una segunda categoría de ocupación es jornalero o peón con un 25% de población, de los cuales el 89% son hombres y el 11% mujeres; una tercera categoría considera empleado u obrero privado con un total de 414.786 (20%); de los cuales el 70% son hombres y el 30% mujeres. (p.118)*

De acuerdo al ESPAC, 2019 (citado en Roble-Pillco y otros, 2021), los trabajadores que se encuentran vinculados al sector agropecuario pueden ser clasificados en: no remunerados, remunerados permanentes y remunerados ocasionales. Un dato relevante es que los trabajadores remunerados permanentes y ocasionales representan apenas el 11%, mientras que el 78% pertenecen al grupo de los trabajadores no remunerados.

En **Paraguay**, la cantidad de personas ocupadas al segundo trimestre del 2020 fue de 3.133.673 lo que significa que hay 157.418 personas menos en comparación con el año anterior (Cateura, 2021, p.14). Al revisar estos datos por área de residencia, la urbana ha sido la más afectada, “[...] pasando de 2.124.393 ocupados en el 2do trimestre de 2019 a 1.987.829 en el mismo trimestre de 2020” (p.14); en el caso de la población rural, hubo una disminución de 20.854 personas en términos de ocupación. Un dato que interesa destacar es que el 87% de las 157.418 personas



que salen de la ocupación pertenecen al área urbana y de éstas, el 83% son mujeres. Al igual que en otros países e indicadores, las mujeres están entre la población más afectada por la pandemia COVID-19.

En **Perú** “las nuevas dificultades que enfrentan en sus condiciones de trabajo tanto en la actividad tradicional, agricultura, como en las nuevas ocupaciones han generado, desde el siglo XX, grandes oleadas migratorias” (Troncos y Peña, 2021, p.25).

Históricamente, a pesar de la riqueza cultural y natural y las potencialidades de la ruralidad, su población ha vivido una situación de pobreza y abandono de las políticas públicas. Uno de los graves problemas que afronta América Latina, como se mencionó antes, es la inequidad entre “el campo y la ciudad”, donde el campo suele ser visto como un territorio por “desarrollar, vinculado directamente con la pobreza y necesidades básica insatisfechas (NBI), sin considerar las diferencias y la necesidad de crear condiciones más justas” (Lasso, 2020, p.5).

### **2.3. Problemática ambiental de la ruralidad**

#### **2.3.1. Deterioro del suelo, contaminación de fuentes de agua e iniciativas de resistencia y defensa del territorio rural**

Los territorios rurales viven un proceso de degradación y afectación de su medio ambiente, en el cual intervienen varios factores, entre ellos: la invisibilización y menosprecio a su valor estratégico para el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo nacional; la ausencia de políticas y estrategias para su protección; una percepción minimizada en el imaginario social; actividades que afectan al ambiente como la tala de bosques, minería indiscriminada, uso extensivo de agroquímicos, técnicas agrícolas inadecuadas; etc. A continuación, se mencionan las situaciones particulares en cada país sobre este tema.

En **Bolivia**, de acuerdo con el diagnóstico nacional, entre el 35% y el 50% de los suelos agrícolas están degradados. Entre los años 2001 y el 2010 se ha pasado de 2.8 millones hectáreas a 6.2 millones de hectáreas deforestadas; en las superficies habilitadas no se siembran productos de la alimentación cotidiana, sino cultivos tipo “commodity” (soya, girasol, chí, sésamo, caña y maíz) destinados al mercado internacional. La Fundación Amigos de la Naturaleza (citado en Crespo, 2021, p.25) afirma que en Bolivia se quemaron en promedio 400.000 Has/año.

Además, entre 1985 y 2018, Bolivia perdió 3.670.000 de hectáreas de bosque y el 95% de esas zonas son actualmente de uso agropecuario. Desde el 2015 se ha incrementado en un 200% la deforestación. Según la FAO (citado en Crespo, 2021, p.37) más del 60% de la población “vive y produce en ese entorno de degradación”.

Este violento crecimiento “tiene un costo ambiental y social muy alto, es decir, suelos degradados en proceso de desertificación, alto uso de agroquímicos, impactos a la salud humana, contaminación de aguas, deforestación, uso de semillas transgénicas”. Otro motivo para la degradación de los suelos es la sobreexplotación de las parcelas de cultivo por el minifundio existente, así como por el abandono de prácticas de rotación y de descanso (Cabrerizo, 2008, p.130, citado en Crespo, 2021, p.37).

Asimismo, de acuerdo al Censo Agropecuario del 2013 “la contaminación del agua por uso de agroquímicos en las comunidades, llegaba al 39% a nivel nacional, siendo los departamentos de Santa Cruz y Cochabamba lo que poseen los mayores índices de contaminación, con un 63% y 61% respectivamente” (Crespo, 2016, 274, citado en Crespo 2021, p.25).

En **Colombia**, Vargas et al (2019), citado en Patiño (2021, p.20) señalan que “de los 114.2 millones de hectáreas del territorio continental, casi el 48% muestran suelos con algún nivel de degradación: 14.2% tienen una alta afectación, 8.9% niveles moderados, 9.5% niveles bajos, y 4.6% muy baja intensidad de degradación”.

En el caso del **Ecuador**, desde el año 1990 se vive una aceleración de la deforestación: 74.300 hectáreas por año y 61.800 hectáreas a partir del año 2000. Para el año 2010 se registró una pérdida de 618.000 hectáreas, por extensión de la frontera agrícola, de las actividades petroleras y mineras y de la urbanización (Robles-Pillco, Tobar y Almeida, 2021, p.125).

En **Paraguay**, la deforestación en la Región Oriental arrasa 23.000 hectáreas de bosques por año, una región donde se encuentra el bosque atlántico del Alto Paraná (BAAP), uno de los principales ecosistemas de Paraguay; de igual modo, de los 9 millones de hectáreas que se han perdido casi el 85% corresponde a los últimos 10 años y, al momento, solo se conservan 1,3 millones de hectáreas. Resulta alarmante constatar que la actual tasa de deforestación de Paraguay está en unas 336.000 hectáreas anuales (Cateura, 2021, pp.5-6).

Aún no hay una valoración integral sobre la importancia y los efectos que estos procesos tienen para la ruralidad y para la naturaleza y los países en su conjunto. En el caso del suelo, hay una especial afectación a grandes áreas destinadas al cultivo; mientras que en el agua, los efectos negativos se ven tanto en el riego como en el consumo de los hogares.

El deterioro de las aguas superficiales y subterráneas se debe “al uso inadecuado de la tierra, la contaminación de las áreas de recarga de los acuíferos, el monocultivo, el mal uso de agroquímicos tóxicos, los desechos domésticos, industriales y hospitalarios tóxicos y peligrosos”. Al mismo tiempo, la contaminación atmosférica producida se produce por fuentes fijas y móviles de partículas y gases tóxicos; un problema adicional de importancia son los focos de incendios tanto a nivel regional como nacional (Cateura, 2021, p.7).

En **Perú**, las poblaciones rurales también enfrentan dificultades por la actividad de las industrias extractivas. Como mencionan Troncos y Peña (2021, p.30), la minería y la extracción de petróleo generan “contaminación en las áreas donde operan y zonas aledañas, en donde muchas veces están asentadas poblaciones rurales. Las comunidades campesinas e indígenas son un grupo poblacional que enfrenta principalmente este problema”.

Ejemplos de esto son los derrames de petróleo que contaminan los ríos a los que acceden las comunidades en la región de Iquitos; o la exposición a metales pesados e hidrocarburos en las comunidades de las cuencas de los ríos Pastaza, Tigre, Corrientes y Marañón del departamento de Loreto (Defensoría del Pueblo, 2018, citado en Troncos y Peña, 2021, p.30).

La ausencia de políticas públicas sectoriales, intersectoriales e integrales que atiendan el desarrollo de la ruralidad, tanto la calidad de vida y el bienestar de su población, como la oportunidad de convertirse en uno de los motores de las economías nacionales, es una

constante en los países y ha sido una de las condicionantes de una compleja problemática social y ambiental. La región requiere de políticas que mantengan el territorio rural con un adecuado ordenamiento del territorio, y se garanticen zonas de vida y servicios y zonas de producción para la soberanía alimentaria. (Lasso, 2020, p.5).

En este complejo escenario, es importante destacar la experiencia de Colombia, importante como referencia para otros países, pues en el marco de la organización de su territorio, contempla las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) como una figura legal a través de la cual los campesinos gestionan el territorio de forma colectiva, promoviendo su desarrollo sostenible y controlando la expansión de la frontera agropecuaria del país (FAO y ANT, 2019, citado en Patiño, 2021, pp.108-110). Uno de sus objetivos es "controlar la expansión inadecuada de la frontera agropecuaria" (Piscal Cumbal, 2020, citado en Patiño, 2021, p.110).

### 2.3.2. Acceso al agua: condiciones y realidades

De acuerdo con la CAF, Banco de Desarrollo de América Latina (2017) :<sup>11</sup>

*América Latina es una de las regiones del mundo más ricas en agua, y sin embargo 34 millones de personas aún no tienen acceso a esta. En las zonas rurales es donde la situación es más precaria; 21 millones de latinoamericanos que viven en estos territorios no tienen acceso a un servicio adecuado de agua potable y 46 millones no disponen de instalaciones de saneamiento básico. Esto genera importantes implicaciones para la salud, la productividad y bienestar de los habitantes rurales; la falta de esos servicios básicos acentúa el ya alto nivel de vulnerabilidad de esta población, en gran proporción de origen indígena y afrodescendiente.*

En efecto, en los países participantes en los diagnósticos hay algunas zonas con una dotación importante de agua, sobre todo de fuentes naturales. Sin embargo, el acceso y la distribución siguen siendo un grave problema para las comunidades, en especial por los mecanismos asociados a la propiedad y/o administración, a la distribución y, en general, a las inequidades propias de ciertos territorios en el acceso tanto al agua de riego y como para consumo humano, como se muestra a continuación.

En **Bolivia**, de acuerdo con los datos de los censos realizados en el país, Crespo (2021) señala que, a pesar del incremento en la cobertura del servicio de agua potable en el área rural, ésta no es suficiente: "al 2012, en 39 % del área rural carecía de este servicio" (p.9).

En relación a **Colombia**, Patiño (2021, p.9) considera que "es uno de los países con mayor oferta hídrica natural del mundo, aunque su distribución espacial y temporal en el país es bastante heterogénea". Un fundamento de ello es el rendimiento hídrico<sup>12</sup> estimado en 56 l/s/km<sup>2</sup>, en comparación con el promedio mundial (10 l/s/km<sup>2</sup>) y el de América Latina y el Caribe (21 l/s/km<sup>2</sup>) (IDEAM, 2019, citado en Patiño, 2021, p.9). No obstante, la FAO (Durango et al., 2019, citado en Patiño, 2021, p.9) indica que:

<sup>11</sup> CAF (2017). Agua y saneamiento en la nueva ruralidad de América Latina. Ver en: <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2017/02/agua-y-saneamiento-en-la-nueva-ruralidad-de-america-latina/>

<sup>12</sup> Medido en litros por segundo por kilómetro cuadrado, l/s/km<sup>2</sup>.

*[...] a pesar de esta gran oferta hídrica, la inequidad social y la insuficiente gestión pública sostenible, en cuanto al uso y protección del recurso, ha generado a lo largo de los años, condiciones precarias de acceso al agua potable, siendo la población rural la más afectada.*

El sector agrícola es el de mayor demanda hídrica, con una participación del 43.1%, seguido de los sectores energético y pecuario, los cuales participan con 24.3% y 8.2%, respectivamente. Los cultivos permanentes dan cuenta del 57% del total de la demanda hídrica agrícola, mientras los cultivos transitorios y los pastos representan el 18% y el 25% respectivamente. (IDEAM, 2019, citado en Patiño, 2021, p.9).

En **Ecuador**, con respecto al acceso al agua de riego, hay una disparidad fuerte en la distribución: “el 37% de unidades productivas de la Agricultura Familiar Campesina tiene acceso al riego, frente al 63% de la Agricultura empresarial” (Robles-Pillco y otros, 2021, p.114).

**Paraguay** es uno de los países con mayor cantidad de agua dulce por habitante en el mundo; con un 80% proveniente de aguas subterráneas (Cateura, 2021, pp.6-7). Sin embargo, una importante cantidad de la población consume agua que no tiene garantía de su calidad debido a su origen (pozos, aguas superficiales, agua de lluvia). El déficit de agua y saneamiento afecta principalmente a las zonas marginales periurbanas; y en el área rural, a las poblaciones en situación de pobreza, las comunidades dispersas, los asentamientos y las poblaciones indígenas.

En **Perú**, de acuerdo a Troncos y Peña (2021, p.66), del total de superficie agrícola, el 36.2% (2.579.899 ha) se encuentra bajo riego. En la costa se concentran las unidades bajo riego con más de 100 hectáreas, mientras que en la sierra y en la selva, predominan las de 24,9 hectáreas o menos. El método más común de riego es el sistema por gravedad.

### 2.3.3. Condiciones de saneamiento y salubridad

La situación del saneamiento en los países participantes en el estudio es variable e igualmente compleja, como se ilustra con algunos ejemplos: en Bolivia, el 62,4% de los hogares del área rural del país carece de servicio sanitario, de baño o letrina, de acuerdo al Censo de 2012 (citado en Crespo, 2021, p.10). Mientras que el 46% de la población hace sus necesidades al aire libre, según el informe Progresos en el acceso a fuentes mejoradas de agua e instalaciones mejoradas de saneamiento en Bolivia, elaborado por el Ministerio de Planificación del Desarrollo, UDAPE y UNICEF en 2016 (citado en Crespo, 2021, p.10).

En el área urbana **Paraguay**, ante la falta de un servicio de alcantarillado, muchas de las aguas domiciliarias y de efluentes industriales se vierten directamente en la calle o en los cursos hídricos con consecuencias ambientales y sociales adversas: “problemas de salud especialmente para las personas en situación de hacinamiento en barrios marginales, en zonas urbanas con terrenos descuidados, y en zonas rurales deforestadas, situaciones que pueden generar epidemias y enfermedades transmisibles” (Cateura, 2021, pp.7-8.). En Perú, de acuerdo a Troncos y Peña (2021, p.21) el principal tipo de servicio higiénico en el área rural es por pozo ciego o negro y por letrina (con tratamiento).

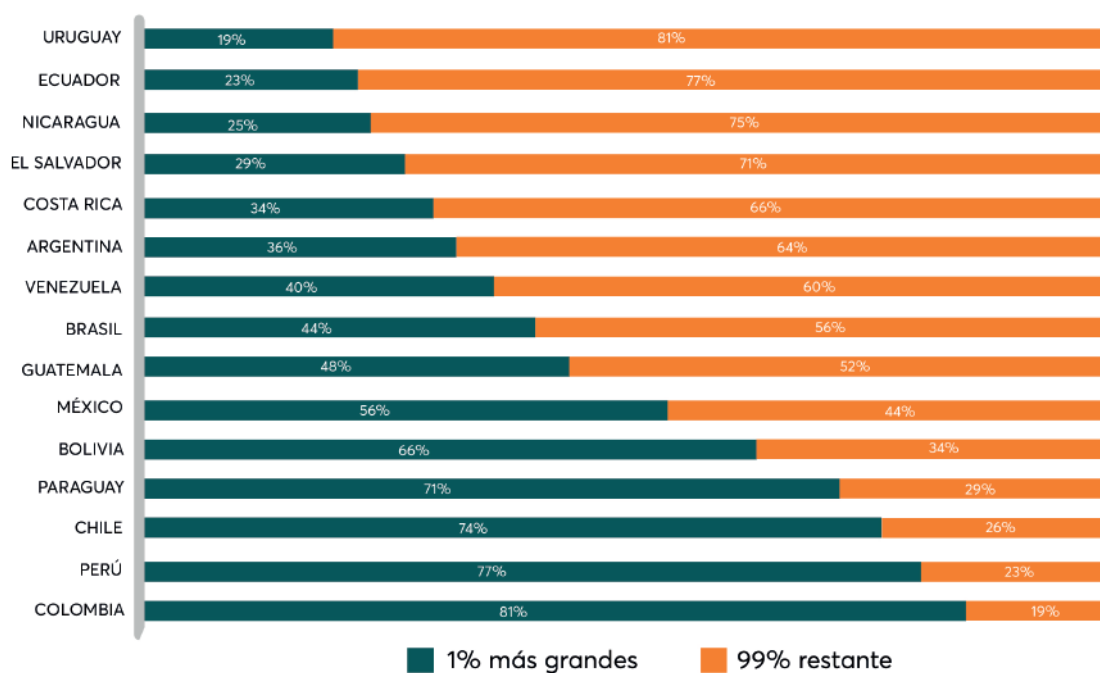
El acceso a riego adecuado y suficiente y, en general, servicios básicos en especial agua segura y saneamiento son dos de las carencias más serias que afectan la calidad de vida de la población rural en los países revisados.

## 2.4. Acceso a la tierra, modelos agrícolas y agricultura familiar campesina: entre los problemas y las oportunidades

### 2.4.1. Acceso a la tierra

Este es uno de los grandes problemas que afrontan las comunidades y poblaciones rurales en los cinco países (y en general, en toda la región), marcado por una alta marginación y una profunda inequidad. El Gráfico 4 ilustra la condición de la concentración de la tierra en América Latina y el Caribe.

Gráfico 4. Concentración de la tierra por el 1% de las explotaciones más grandes en diferentes países latinoamericanos y de Suramérica



Tomado de Patiño, 2021 (p.12).

Las causas son de larga data, empezando con los procesos de despojo social generados en la conquista y colonización española de la región, y que fueron mantenidos y ahondados durante la etapa republicana de los países. El acceso y propiedad a la tierra es fundamental, en la medida que garantiza el ejercicio de otros derechos de la población (alimentación, empleo, crecimiento, entre otros).

En **Bolivia**, el diagnóstico nacional (citado en Crespo, 2021) muestra cómo se ha profundizado la desigualdad de acceso a la tierra: mientras las unidades productivas capitalistas tienen en promedio 83,6 ha. mientras que las unidades campesinas solo tienen 10 ha. promedio, de las cuales el 25% realizan su producción con superficies menores a una hectárea. Esto tiene un efecto directo en el aporte de los campesinos a la producción de alimentos, con una tendencia a la baja: "hacia el 2013, solo participaban con el 10% de la producción agrícola nacional. [...] los campesinos asentados en los departamentos con mayores índices de pobreza sólo aportaron con la mitad del reducido volumen registrado aquel año" (Crespo, 2021, p.34).

**Colombia**, de acuerdo con Patiño (2021, pp.12-13) es el país con mayor concentración de tierras en el continente. Según Oxfam (citado en Patiño, 2021) al ver los espacios por su extensión, el 1% de las fincas de mayor tamaño concentra el 81% del suelo del país y el 0.1% de las fincas mayores de 2000 hectáreas ocupan el 60% de la tierra. “La distribución inequitativa se agrava con el hecho de que tan solo el 42.7% de los propietarios de las fincas de mayor superficie manifiestan no conocer la tradición legal de sus predios” (p.12). “Esta realidad, que ha sido motivo de muchas de las disputas políticas y de la violencia nacional, discutida y reconocida hace muchas décadas, es de hecho, el primer tema en el Acuerdo de Paz firmado a finales de 2016: la Reforma Rural Integral” (p.13).

De las 2.085.423 Unidades de Producción Agropecuaria (UPA) identificadas en la ENA 2019 (citado en Patiño, 2021):

*[...] el 11% tienen menos de 0.5 ha, el 12% entre 0.5 y menos de 1 ha, el 25% entre 1 y 3 hectáreas, y el 13%, entre 3 y 5 hectáreas (gráfica 5). Es decir, casi la mitad de nuestros productores tiene terrenos de menos de 3 hectáreas, y un poco más del 70% de la población campesina, menos de 5 hectáreas, lo que evidencia que la Colombia rural es un país de minifundistas, y que la tierra tiene una distribución altamente inequitativa. (p.13)*

Asimismo, de las más de dos millones de UPA, 1.771.071 eran propias (84.9%), y 172.544 arrendadas (8.27%). El 6.83% restante declaró otro tipo de tenencia o no informó.

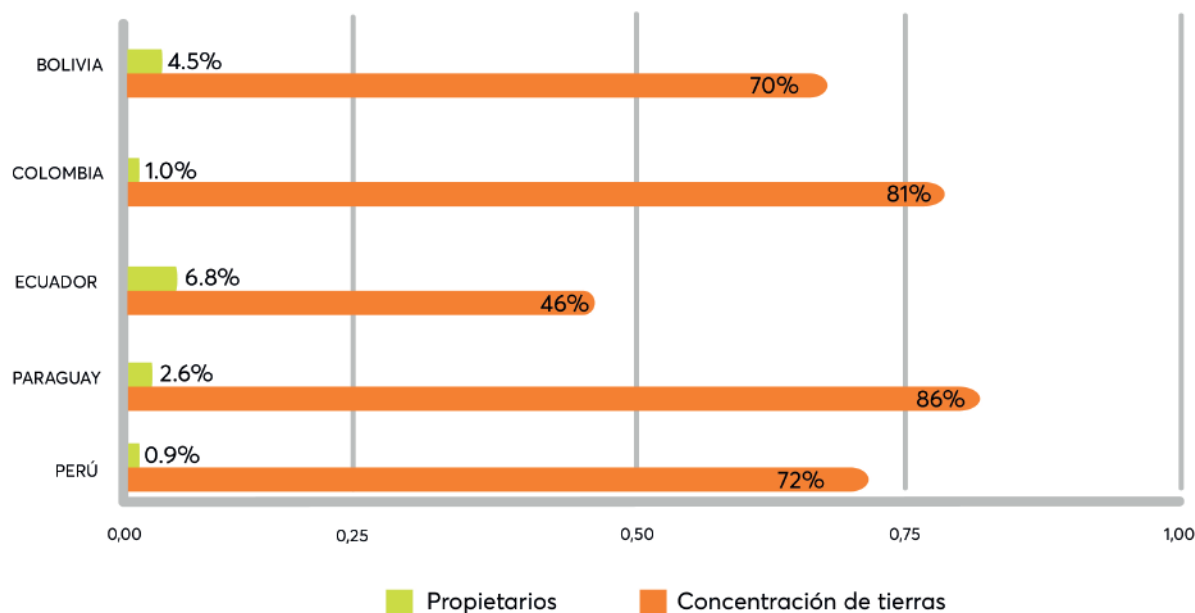
En **Ecuador**, el 46,3% de las tierras son propiedad del 0,68% de la población. Las propiedades de menos de 5 hectáreas representan el 64% de las unidades productivas y el 6,53% corresponde a superficies promedio de 1,4 hectáreas. Las unidades productivas de más de 500 hectáreas, constituyen el 0,16 % y el 16 % de las tierras. Por otra parte, la presencia de minifundios, de menos de 0,5 hectáreas son 165.000 en el país, es decir la mitad de las pequeñas propiedades (Robles-Pillco y otros, 2021, p.114).

En el caso de **Paraguay**, como lo indica Cateura (2021, p.7) la tenencia de la tierra está concentrada en pocos terratenientes (alrededor de 3.000); apenas el 2,6 % del total concentran el 85,5 % de las tierras. Mientras 241.000 pequeñas y pequeños productores con hasta 20 hectáreas poseen el 4% de las tierras; además, existen más de 300.000 familias sin tierra.

En el caso del **Perú**, entre el Censo de 1994 y el del 2012 (citado en Troncos y Peña, 2021, p.71), las unidades agropecuarias con tierras (2.213.506) crecieron a 448 840. No obstante, también se ampliaron las brechas con respecto a la propiedad de las mismas. “La cantidad de unidades agropecuarias de hasta 5 ha. creció de 73.1% a 81.8% y las de 100.1 ha a más disminuyó de 1.3% a 0.9%” (p.71). Se ha desarrollado, de acuerdo a Troncos y Peña, “un aumento del minifundio y una mayor concentración de la propiedad, ya que la mayor cantidad de grandes unidades está en manos de menos propietarios” (p.71).

La información levantada por los diagnósticos nacionales confirma el fenómeno de hiper concentración de tierras en manos de pocos y el incremento de los minifundios entre la gran mayoría de la población rural. El Gráfico 5 ilustra la impresionante concentración de la tierra en pocos propietarios, individuales o empresariales.

**Gráfico 5. Porcentaje de propietarios y porcentaje de tierras que poseen, en países participantes en el estudio**



Fuente: Datos oficiales reportados en los diagnósticos nacionales y otros documentos. Elaboración propia.

### 2.4.2. Modelos de agricultura

La agricultura y los métodos usados en América Latina y el Caribe mantienen, en general, un esquema basado en los grandes procesos de industrialización y “modernización” de la producción (conocida como la Revolución Verde)<sup>13</sup>; las cuales, incluso, fueron apoyadas por reformas legales en algunos países.

De acuerdo con Cardona (2008, p.53) “El modelo de desarrollo adoptado por los países latinoamericanos, basado en la tecnificación y modernización de la agricultura, aumentó la concentración de la tierra y la renta, aumentó los índices de desempleo, generó una grande masa de población rural vulnerable a las coyunturas políticas, económicas y a las variaciones climáticas.” La información presentada en los apartados anteriores confirma esta apreciación en los países participantes en los diagnósticos

En los países participantes se observa precisamente que la apropiación de este tipo de modelo de producción significó un golpe directo a modelos alternativos, tanto en la forma de producción (moderna vs. tradicional), como en la propiedad de la misma: grandes empresas o personas vs la producción familiar o comunitaria.

<sup>13</sup> Se conoce como Revolución Verde al proceso de modernización y tecnificación de la producción agrícola, suscitado entre 1960 y 1980; el mismo, se basó en la inclusión de técnicas y métodos que buscan aumentar la productividad usando abonos químicos, pesticidas, especies y semillas mejoradas, entre otras. En muchos países esto significó un alejamiento de técnicas ancestrales de producción y cuidado de cultivos y tierras (FAO, 1996).

En **Bolivia** hay una presencia predominante del modelo tradicional. Incluso, como menciona Crespo (2021, p.28), se introdujeron elementos como semillas genéticamente modificadas; por ejemplo, se cultiva soya transgénica en la región de Santa Cruz. Crespo (2021) plantea un análisis de la utilización de fertilizantes no naturales (agroquímicos) en el que las cantidades utilizadas no justifican dicho incremento con respecto a los niveles de producción alcanzados. Además, hay un fuerte cuestionamiento sobre los impactos ambientales que genera, pues,

*[...] a pesar de que no han sido suficientemente estudiados, son evidentes. De acuerdo al Censo Agropecuario del 2013, la contaminación del agua por uso de agroquímicos en las comunidades, llegaba al 39% a nivel nacional, siendo los departamentos de Santa Cruz y Cochabamba con mayores índices de contaminación, con un 63 y 61 % respectivamente. (Crespo, 2016, p.274, citado en Crespo, 2021, p.37).*

En el caso de **Colombia**, “[...] el área rural colombiana ha sido uno de los ejes indiscutibles del desarrollo económico del país. Al mismo tiempo, sin embargo, su atraso relativo en materia económica y social muestra los sesgos urbanos que ha tenido nuestro desarrollo” (DNP, 2014, citado en Patiño, 2021, p.8). Al mismo tiempo, según el Ministerio de Agricultura (citado en Patiño, 2021, p.8) indica:

*[...] durante los primeros siete meses del año y a pesar de la coyuntura económica ocasionada por el Covid-19, el sector agropecuario se ha encargado de reafirmar con cifras positivas que es una de las actividades prioritarias en la reactivación económica. Según las cifras, las exportaciones presentaron un balance positivo al totalizar US \$4.483 millones y registrar un crecimiento del 2.9%, en comparación con el mismo período del año anterior.*

Sin embargo, hay aspectos que no deben olvidarse; uno de ellos que la degradación de los suelos producto de las prácticas agrícolas tradicionales fue reconocida como una de las causas “de la reducción en la tasa de crecimiento que el sector agrícola experimentó durante el período 2002-2016” (2019; en Patiño, 2021, p.20).

En el **Ecuador**, Robles-Pillco y otros (2021) mencionan que durante las últimas dos décadas en el país “[...] se han dado situaciones en el contexto económico y político del Ecuador que promovieron una suerte de consolidación del modelo primario exportador, en detrimento del uso del suelo para la producción agropecuaria de consumo interno” (p.98).

Troncos y Peña (2021) indican que en el **Perú** la actividad agroindustrial es la que más ha contribuido en el sector agropecuario en las últimas décadas. Además, afirman:

*[...] su crecimiento ha sido sostenido. Según la Política Nacional de Competitividad y Productividad 2018, entre el 2000 y el 2017, “el valor de las exportaciones de los productos agroindustriales se multiplicó 13 veces – duplicando su participación en el total de exportaciones –, mientras que el valor de los envíos comerciales de los sectores metalmecánico y químico se sextuplicó.” (p.57)*

La información presentada ratifica las tensiones y desafíos que existen en este ámbito.



### 2.4.3. Agricultura Familiar Campesina

La denominación de Agricultura Familiar Campesina (AFC) ha entrado en debate a partir del reciente apareamiento del término Agricultura Familiar que utiliza la FAO y otros organismos internacionales, el cual ha sido cuestionado por algunas organizaciones por considerarlo demasiado amplio y ambiguo (Houtart, 2014a) o porque trasluce en ciertos análisis un sesgo peyorativo al concepto de campesinado (Fernandes, B, 2014, p. 19). Sin desconocer la importancia de los debates paradigmáticos respecto del significado e intencionalidades que pueden contener los términos, resulta fundamental mencionar el reconocimiento de su valor estratégico para el desarrollo inclusivo en el ámbito rural y para contribuir a procesos de soberanía y seguridad alimentaria de los pueblos y naciones. En esta dirección, Houtart (2014b) anota que

*El término agricultura campesina ha sido discutido. Algunos prefieren hablar de agricultura familiar o de agricultura de pequeña dimensión. Se puede opinar de varias maneras, pero lo esencial es el contraste entre una agricultura organizada de manera "industrial", en función de la lógica del capital, o una producción orientada por campesinos autónomos con una perspectiva holística de la actividad agrícola (incluyendo el respeto de la naturaleza, la alimentación orgánica, la salvaguardia del paisaje); en otras palabras, una agricultura orientada por el valor de uso versus una actividad agraria basada sobre el valor de cambio. (p.11).*

La FAO (2014) levanta a la agricultura familiar como un pilar clave del desarrollo inclusivo al señalar que

*La agricultura familiar es un sector clave para lograr la erradicación del hambre y el cambio hacia sistemas agrícolas sostenibles en América Latina y el Caribe y el mundo. Los pequeños agricultores son aliados de la seguridad alimentaria y actores protagónicos en el esfuerzo de los países por lograr un futuro sin hambre. En nuestra región, el 80% de las explotaciones pertenecen a la agricultura familiar, incluyendo a más de 60 millones de personas, convirtiéndose en la principal fuente de empleo agrícola y rural. No sólo producen la mayor parte de los alimentos para el consumo interno de los países de la región, sino que habitualmente desarrollan actividades agrícolas diversificadas, que les otorgan un papel fundamental a la hora de garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y la conservación de la biodiversidad. (FAO, 2014, p.2)*

Otras definiciones recogen perspectivas más amplias incluyendo el lugar de los saberes ancestrales, las prácticas y culturas de los pueblos y nacionalidades en diálogo con los cambios introducidos por la modernidad.

Por otro lado, la Agricultura Familiar Campesina (AFC) ha tenido un lugar central en la respuesta a la pandemia del Covid 19, ha podido garantizar alimentos frescos de calidad y cercanía en toda la región y ha conseguido que la población, en especial urbana, vuelva la mirada al campo, a la población rural que ha resuelto sus propias necesidades y, al mismo tiempo, que contribuido a resolver las demandas de alimentos de las ciudades, y ha compartido sus conocimientos tradicionales para el cuidado de la salud, la protección de la vida y la naturaleza.

A continuación, se presenta información y algunos debates sobre la AFC presentes en los países participantes en el estudio mostrando sus particularidades.

En **Bolivia**, Crespo (2021) indica la existencia de un debate entre los académicos, ONGs que trabajan temas rurales y tomadores de decisiones en relación al papel de la pequeña producción agrícola o agricultura familiar campesina (AFC), tanto en la economía nacional, como en su seguridad alimentaria. Por un lado, menciona Crespo:

*[...] están los “campesinistas”, o aquellos que defienden el protagonismo de la AFC, a pesar de la creciente importancia de la agroindustria y la importación de alimentos. Por el otro, están los que consideran que vivimos un proceso de “descampesinización” y, por tanto, una transformación radical de la sociedad rural, incluyendo la AFC. (p.39)*

Estas discusiones, según plantea Crespo (2021, pp.39-40) debaten sobre el rol de la AFC, el alcance de su producción en relación a la demanda de alimentos en el país, la transformación de lo que involucra el “ser rural” (en virtud de las conexiones e intercambios entre el campo y la ciudad), las nuevas demandas y aspiraciones de los jóvenes rurales en la actualidad.

Adicionalmente, Crespo (2021, p.40) cita a algunos estudios sobre el aporte que la AFC ha tenido al consumo de alimentos en el país durante las últimas décadas; en ellos, se habla de una disminución progresiva de dicho aporte, pasando de un 82% en los 1960, a un 60% en los 1980 y finalmente un 40%. Esto también se refleja al analizar el contenido del PIB agropecuario, y su evolución; como menciona Crespo (2021, p.19), en los últimos años es el sector agrícola industrial el que mantiene un crecimiento paulatino, en comparación con la agricultura no industrial, de la que forma parte la agricultura familiar campesina; sin embargo, el 2018, con la crisis política del 2019 y la posterior pandemia, cayó, aunque aún no se cuentan con datos precisos”.

En el caso de **Colombia**, Patiño (2021) destaca la importancia de la agroecología y las formas de organización campesinas, refiriendo el trabajo de la Corporación Colectivo de Agroecología “Tierra Libre”; la misma que:

*[...] promueve desde hace más de diez años la construcción de procesos agrarios territoriales a través de varios mecanismos, entre ellos, las Escuelas Campesinas Agroecológicas (ECAS), las cuales se han convertido en herramientas eficaces para promover una transición hacia la agroecología, la construcción de tejido social y la organización de las comunidades campesinas. Estos procesos reconocen las diversas tipologías de agricultura, lo cual le permite reflexionar sobre los modelos de producción autóctonos, al mismo tiempo que sobre los propósitos de vida de quienes fomentan estas agriculturas alternativas. (Tierra Libre, 2019, citado en Patiño, 2021, p.106)*

Las ECAS, prosigue Patiño, adoptan la agroecología como “una propuesta de vida que permite fortalecer la soberanía alimentaria, las economías campesinas y el empoderamiento de las comunidades en su territorio” (p.107). Parten desde un enfoque territorial y multidimensional, donde el un territorio determinado “[...] es sujeto de transformaciones, apropiaciones y disputas desde diferentes actores” (p.107), y lo multidimensional va más allá de lo tecnológico y práctica, sumando la mirada “ambiental, socio cultural e identitaria, productiva, pedagógica, organizativa, política, e incluso espiritual de los territorios” (p.107).

En **Ecuador**<sup>14</sup>, Robles-Pillco y otros (2021) menciona que el Ministerio de Agricultura y Ganadería implementa los Circuitos Alternativos de Comercialización (CIALCO) “como estrategia para garantizar la soberanía alimentaria e impulso del consumo de alimentos con identidad territorial” (MAG, 2019, citado en Robles-Pillco y otros, 2021, p.107).

*} Los CIALCO son espacios de encuentro directo entre productores y consumidores para la negociación y comercialización de productos de la Agricultura Familiar Campesina (AFC), donde se establecen relaciones en condiciones equitativas. Existen 8 tipologías de CIALCO: Venta en finca, Agroturismo, Feria, Canasta, Tienda campesina, Punto de venta, HORECA, Abastecimiento directo. (MAG, 2019, citado en Robles-Pillco y otros, 2021, p.107)*

En el sector agropecuario del **Paraguay** hoy existen principalmente dos modelos según Cateura (2021, pp.8-9):

*Por un lado, la agropecuaria empresarial, agrícola o pecuaria, que utiliza tecnología de producción de punta, con dedicación casi exclusiva a la producción de soja, maíz, ganado vacuno de corte y, últimamente, arroz bajo riego, en grandes extensiones de terreno. Y por el otro, la pequeña agricultura o agricultura familiar, con bajos niveles de producción y productividad de los rubros que explota, dedicada principalmente a la producción para el consumo familiar, en pequeñas extensiones de terreno.*

Cateura (2021) alerta sobre las limitaciones y riesgos de la AFC al caracterizar algunas condiciones o situaciones: “Estar asentada en suelos de pobre fertilidad; tener bajos niveles de aplicación de tecnología; recibir escasa asistencia técnica y crediticia; y, Tener baja capacidad para la comercialización de sus productos” (p.8). Estas condiciones tienen impactos negativos sobre la productividad del cultivo y cosecha de este modelo y coloca importantes desafíos para las políticas públicas y para los actores y sujetos que promueven el reconocimiento y el apoyo del estado para las lógicas productivas en el territorio.

No obstante, en el caso de **Paraguay**, un aspecto esperanzador es la promulgación de la Ley N° 6286 “De Defensa, Restauración y Promoción de la Agricultura Familiar Campesina”; su objetivo es “regular las condiciones básicas que garanticen la restauración, defensa, preservación, promoción y desarrollo de la Agricultura Familiar Campesina a los efectos de lograr su recuperación y consolidación, por su elevada importancia para la seguridad y soberanía alimentaria del pueblo” (Cateura, 2021, p.9).

En el **Perú**, a pesar de una marcada presencia de la agricultura familiar, ésta tiene un panorama heterogéneo. Según Troncos y Peña (2021, p.77), la AFC es la fuente principal de abastecimiento del mercado interno. Dado el foco de la agricultura moderna en la exportación, la AFC es clave para la producción alimenticia y de la seguridad alimentaria del Perú. No obstante, es la que menos atención ha recibido por las instituciones públicas desde el gobierno de Fujimori (Eguren, 2015, citado en Troncos y Peña, 2021); además, ello ha conllevado a “que se empobrezca la biodiversidad y que aumenten las desigualdades por la concentración de tierras, capital y poder” (p.78).

<sup>14</sup> Por ejemplo, en el Ecuador se creó la Subsecretaría de Agricultura Familiar y Campesina dentro del Ministerio de Agricultura y Ganadería. Fuente: <https://www.agricultura.gob.ec/mag-crea-la-subsecretaria-de-agricultura-familiar-campesina/>

Troncos y Peña (2021) generan una reflexión de la AFC en un contexto mayor:

*Los datos muestran que la situación de la pequeña agricultura presenta mayores retos y dificultades frente a los otros tipos de producción. Esta situación está relacionada con las nuevas orientaciones económicas a nivel del país. El principal enfoque para el crecimiento y desarrollo se orienta hacia la promoción de las actividades extractivas, especialmente la minería. En lo que respecta a la agricultura, la orientación se ha acentuado hacia la exportación. Existe un gran descuido respecto a la seguridad y soberanía alimentarias. La pequeña agricultura abastece en forma mayoritaria, casi por completo, a la población interna y es el sector que menos atención viene recibiendo por parte de las instituciones. La realidad agrícola hoy en día muestra la interconexión que existe a nivel regional y global, dejando de ser, entonces, de características exclusivamente locales. La actividad agrícola, y en general todo el mundo rural, están vinculados con los grandes cambios económicos, políticos y sociales. (p.77)*

La experiencia de los países muestra que la AFC sigue siendo una parte fundamental de la ruralidad, se mantienen, pese a las dificultades, las actividades agrícolas desarrolladas por las comunidades, sobre todo a un nivel de núcleos familiares. Incluso, a pesar de las actividades de modernización e industrialización de la producción. Más aún, dentro del contexto de la Pandemia COVID-19, la AFC ha tenido una revalorización en el imaginario social, vinculada a la provisión de productos para las zonas urbanas, presentándose como una alternativa a los proveedores tradicionales de la actualidad (mercado y supermercados).

Pese a la importancia crucial mostrada por la experiencia internacional y en particular por la capacidad de respuesta durante la pandemia del Covid 19, la AFC sigue enfrentando fuertes limitaciones en relación a: insuficiente apoyo desde el Estado, ausencia o debilidad en las agendas de políticas públicas, problemas en el acceso al mercado en condiciones satisfactorias y fortalecimiento de las cadenas de valor, falta de asistencia técnica adecuada, escaso apoyo para el desarrollo de propuestas innovadoras como la agroecología, etc.

## **2.5. Pandemia COVID-19: efectos y respuestas desde los Estados y la población rural**

La pandemia del COVID-19, declarada en enero de 2020 ha tenido un efecto devastador en las sociedades afectando la vida de las personas, independientemente de su condición, residencia o actividad. La pandemia encontró Estados sin capacidades para responder a la emergencia, más todavía en sociedades profundamente desiguales. Las desigualdades e inequidades estructurales se superponen creando múltiples capas de exclusión (Robalino, Andrade y Larrea, 2020). Como se indica en informe de CEPAL (2020, p.6): "Si bien la crisis afecta a toda la fuerza de trabajo, la situación de los trabajadores informales de ambos sexos, y especialmente de las mujeres y las personas jóvenes, indígenas, afrodescendientes y migrantes, constituye un fuerte núcleo de vulnerabilidad".

De manera general, la primera reacción de los gobiernos fue precautelar sus condiciones de salubridad, mediante restricciones de movilidad, refuerzo de personal y recursos para los sistemas de salud, medidas para garantizar la provisión de servicios básicos y acceso a mercadería alimenticia, entre otros. La respuesta gubernamental ha sido variable en los países en relación al tipo de apoyo, el alcance, y los sectores favorecidos. A continuación, se presentan ejemplos de cómo la pandemia ha afectado a la ruralidad y algunas respuestas específicas desde los gobiernos.

En **Colombia**, el Ministerio de Agricultura (citado en Patiño, 2021) reiteró la importancia del sector agropecuario para la economía del país e indicó que “el sector agropecuario se ha encargado de reafirmar con cifras positivas que es una de las actividades prioritarias en la reactivación económica. Según las cifras, las exportaciones presentaron un balance positivo al totalizar US \$4.483 millones y registrar un crecimiento del 2.9%, en comparación con el mismo período del año anterior [2020]” (Ministerio de Agricultura, citado en Patiño, 2021, p.8). Así, como menciona Patiño:

*[...] pese a la gran caída del PIB nacional en el segundo semestre de 2020, el PIB agropecuario mostró un crecimiento positivo, el cual se ha mantenido en los últimos meses, con lo cual lo agropecuario (en sentido agregado) ha jalonado el crecimiento económico del país, y ha hecho menos graves los efectos económicos negativos de la pandemia. (2021, p.8)*

Un aspecto que resta por explorar se refiere a cuáles son los grupos poblacionales que han sido beneficiados por este crecimiento sostenido.

En el caso del **Ecuador**, las zonas rurales aún presentan problemas serios en áreas como educación, salud, infraestructura para servicios básicos (como energía eléctrica, telefonía, agua para consumo humano). Aunque como reflexionan Robles-Pillco y otros (2021, p.19), el país ya afrontaba una falta de política pública y una inversión limitada en el territorio rural, lo cual sostiene la desigualdad e incrementa la pobreza estructural. Al mismo tiempo, se han dado procesos de revalorización de lo rural. Por ejemplo, ante la Pandemia COVID-19, algunas comunidades prepararon bebidas con plantas medicinales para contrarrestar la epidemia en las comunidades indígenas (Robles-Pillco y otros, 2021, p.214).

En **Paraguay**, de acuerdo a Cateura (2021, p.12), se espera que la reducción de la pobreza se estanque; de igual forma, que el desempleo y el subempleo aumenten en el comercio, los servicios y la construcción, así como que los ingresos laborales disminuyan. En este sentido, el desempeño de la agricultura familiar será crucial para la protección de los más vulnerables en las zonas rurales; además de la necesidad de un mayor soporte de protección social frente a la recesión mundial esperada.

En **Perú**, Troncos y Peña (2021, pp.18-19) mencionan varias acciones puntuales implementadas por el Estado para contrarrestar los efectos en el ámbito rural y en el sector agrícola: 600 millones de soles para reactivar el agro, a través del financiamiento a pequeños agricultores; desarrollo del Protocolo para la actividad agrícola frente al COVID-19; partidas presupuestarias para implementar mercados itinerantes y temporales, de manera que puedan aprovecharse los productos de las zonas rurales en las urbes; y, conformación de los “Mercados MINAGRI<sup>15</sup> de La Chacra a la Olla”.

Asimismo, se repartieron tabletas para estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria y de secundaria, en las zonas urbana y rural; el objetivo fue apoyar el desarrollo de la educación virtual con este grupo. Sin embargo, mencionan Troncos y Peña, esta acción “ha sido limitada y no atendió las brechas digitales y los problemas de aprendizaje que permanecieron afectando a parte del alumnado en el país” (p.18).

<sup>15</sup> Ministerio de Agricultura del Perú.

Otras iniciativas estatales incluyen el Programa de Garantía del Gobierno Nacional para el Financiamiento Agrario Empresarial (FAE-AGRO), el cual promovía líneas de créditos a los pequeños productores para apoyar la campaña agrícola 2020-2021. Además, se otorgó un subsidio económico denominado “Bono Rural” dirigido a algunos hogares rurales “[...] que no se habían beneficiado con los anteriores bonos brindados. El subsidio consistió en 760 soles para más de 837 mil hogares” (p.19). Finalmente, se menciona el Proyecto Mejoramiento y Ampliación de los Servicios Públicos para el Desarrollo Productivo Local en los Ámbitos de la Sierra y Selva del Perú (Avanzar Rural), el cual inició en octubre del 2020 y tiene una duración cinco años con el objetivo de mejorar la capacidad productiva de agricultores/as familiares y su acceso a mercados mediante acciones nacionales y participación de los gobiernos locales y regionales.

Aún con estas medidas adoptadas en los países analizados, no hay evidencia de respuestas sostenidas desde los Estados en un marco de políticas sociales de largo alcance en apoyo a la población rural pobre para revertir las condiciones de crisis extrema, en otras palabras, la deuda histórica se mantiene y se ha profundizado.

En contraste, como se mencionó antes, la ruralidad respondió para proteger la salud y la vida de su población, acogió a personas que regresaron al campo en busca de seguridad y mejores condiciones y, de manera importante, aseguró la provisión de alimentos a las ciudades. Hay experiencias que muestran la activación de circuitos de productores y consumidores; la integración de redes de organizaciones campesinas para entregar productos orgánicos en las ciudades; organización de las comunidades y poblados rurales para definir protocolos internos frente a la pandemia, por lo menos, en el primer momento de crisis porque luego fue muy difícil sostenerlos debido a la situación económica crítica de su población. El Estado sigue en deuda con la población rural, en particular con las mujeres, jóvenes y pueblos indígenas.

El sector agrícola es clave para la seguridad alimentaria y juega un rol estratégico para los países (OIT, 2020e), más aún en el actual escenario donde la reactivación económica de los países es uno de los desafíos más importantes y urgentes. “Sería importante que la política pública se concentre en acciones sostenibles que abarquen respuestas a las crisis, reactivación y transformación productiva, que permitan afrontar la crisis sanitaria y gradualmente mejorar los problemas estructurales de las áreas rurales.” (OIT, 2020e, p.23). Al mismo tiempo, las políticas públicas deben considerar a los sectores no agrícolas en el área rural como: turismo, artesanías, gastronomía, patrimonio cultural, etc. para estimular su recuperación y desarrollo y proteger al conjunto de la población.

## **2.6. Mujeres rurales: vulnerabilidades y exclusiones agudizadas por la pandemia del Covid 19**

La perspectiva de género atraviesa este trabajo, de todos modos, se incluye este apartado para relevar información útil para el análisis.

Las mujeres rurales, al igual que el conjunto de la población, presenta una gran heterogeneidad, habitan realidades diversas y complejas marcadas por un contexto y una historia local, y están ocupadas en distintas actividades productivas (Ruiz-Bravo y Castro, 2011). Sin embargo, tienen problemáticas comunes en relación a su situación económica,

social, educativa, cultural y política, problemáticas agravadas en el escenario de la pandemia del Covid 19.

La invisibilización y postergación de las mujeres es un aspecto coincidente en los países analizados, situación que se expresa en: menores tasas de ocupación; constituyen la mayoría en el grupo de trabajadores no remunerados u ocasionalmente remunerados; la mayoría de mujeres rurales carecen de ingresos propios; tienen en gran medida empleos informales por lo cual no acceden a los derechos y beneficios a la salud, seguridad social, vacaciones, licencia por maternidad, etc.; los indicadores educativos más bajos corresponden a las mujeres rurales; gran parte de su tiempo de trabajo está destinado a las tareas domésticas, cuidado de la familia, personas con discapacidades, todas tareas no remuneradas ni valoradas; etc., etc.

Como señala Ballara (2005)

*"Esta es la realidad de muchas de las mujeres en comunidades marginales, rurales y poblaciones indígenas en Latinoamérica, donde "la base de la vulnerabilidad de las mujeres, especialmente las rurales e indígenas frente a una pobreza crónica encuentra su respuesta en mercados laborales discriminatorios y la exclusión social de las instituciones políticas y económicas." (2005, p.3).*

A continuación, se revisará, a modo de ejemplos, algunos datos de los países respecto de las mujeres rurales y se cerrará con apreciaciones del impacto de la pandemia.

En **Colombia**, el DANE (2020) proyectó al 2019 una población de mujeres correspondiente al 48.13% de la población rural. "Pese a su importancia familiar, social y económica, las mujeres rurales han sido históricamente invisibilizadas e incluso maltratadas" (p.39). Ello se hace evidente en diferentes estadísticas y cifras, así: de los productores agropecuarios registrados, sólo el 26.1% eran mujeres (ENA 2019); las mujeres rurales presentan tasas de ocupación más bajas y tasas de desempleo más altas en relación con los hombres rurales; la Tasa Global de Participación de las mujeres del sector rural en 2019 correspondió al 39.1%, mientras la de los hombres rurales fue 75%, y de las mujeres urbanas fue 56.7%; al mismo año 2019, del total de mujeres rurales en edad de trabajar, el 60.9% se encontraban inactivas un dato que en mujeres urbanas correspondió al 43.3%. Patiño (2021, p. 39).

De igual modo, según Patiño (2021) cuando se comparan las cifras de las tasas de ocupación en las zonas rurales, las brechas son igualmente evidentes: la tasa de ocupación de las mujeres rurales en 2019 alcanzó el 34.6%, los hombres llegaron a una tasa de 71.9% y las mujeres en la zona urbana al 48.7%. "Esta realidad grafica las condiciones que explican, al menos en parte, la masculinización del sector rural en Colombia, pues las mujeres rurales emigran a las ciudades y centros urbanos con miras a encontrar mejores posibilidades de trabajo" (2021, p. 39).

En relación al tipo de ocupaciones, las mujeres rurales tienen además de la agricultura, un porcentaje de ocupación importante en los sectores de comercio, hoteles y restaurantes (27.3%), servicios comunales, sociales y personales (18.6%), y en la industria manufacturera (11.5%).

En el caso de los hombres rurales otras ocupaciones relevantes, pero mucho menos importantes que la agricultura, en términos de participación son la construcción (5.4%) y el transporte,

almacenamiento y comunicaciones (4.7%). De quienes trabajan, solo el 12.3% de las mujeres rurales se encuentran afiliadas a salud y pensión, mientras que, en el caso de los hombres rurales, el porcentaje asciende al 15.6%.

En el **Ecuador**, se relevó un dato especialmente importante, del total de trabajadores agrícolas remunerados permanentes el 74% son hombres y el 26% mujeres. En cuanto a los trabajadores agrícolas remunerados ocasionales el 82% hombres y el 18% mujeres. (Robles-Pillco y otros, 2021, p.117).

En el **Perú**, de acuerdo con Valer y Viviano (2019) citadas en Troncos y Peña (2021, p.36) las mujeres rurales son las mujeres campesinas e indígenas que viven en el campo y se dedican a la agricultura y ganadería. Ellas cumplen distintos roles dentro y fuera del hogar.

*[...] en el Perú más de 3 millones 460 mil mujeres viven en zonas rurales [...] Muchas de estas mujeres no tuvieron oportunidad de aprender a leer y escribir, condición por la cual son excluidas del mercado laboral y económico. El año 2017 el analfabetismo afectaba al 8.7% de mujeres peruanas de más de 15 años de edad (tres veces más que la cifra de hombres) y en la zona rural subió a 23.5%. (Valer y Viviano, 2019, citadas en Troncos y Peña, 2021, p.36).*

De acuerdo con las mismas autoras, una gran parte de su trabajo es sin remuneración y esto implica que no accedan a beneficios laborales como el seguro de salud, vacaciones, descanso por maternidad, lactancia, entre otros. Las mujeres de las zonas rurales son las que menos ingresos propios perciben, el 2017 era de 46,9%, frente al 12,7% en el caso de los hombres” (Valer y Viviano, 2019, citadas en Troncos y Peña, 2021, p.36).

Las principales labores en las que participan las mujeres son agrícolas y ganaderas de micro comercialización, de subsistencia y autoconsumo y el trabajo asalariado sigue siendo bastante inferior al de los hombres. En relación a ingresos propios, si a nivel nacional son quienes menos ingresos propios tienen, esta situación se acentúa en el ámbito rural, donde el 46% de mujeres no cuenta con ingresos propios, a diferencia del 12.7% de hombres. Las mujeres rurales dedican cerca del doble de tiempo a las actividades domésticas no remuneradas en relación a los hombres, mientras que éstos se dedican principalmente a las actividades remuneradas. (Troncos y Peña, 2021, Pp. 40-43)

De acuerdo con el PNUD LAC (2020), estos impactos diferenciados sobre las comunidades rurales tienen un rostro de mujer y están siendo aún mayores en el contexto de la pandemia del Covid 19, especialmente, en aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y pobreza.

*El COVID-19 encuentra a estas mujeres con las desigualdades a flor de piel, tratando de sobrellevar el día el día con el mínimo de recursos y luchando por el bienestar de sus familias, por ello los cambios drásticos económicos, laborales y sociales asociados con las medidas de respuesta ante la pandemia tienen impactos desestabilizadores sobre ellas. (PNUD LAC)*

De acuerdo con los informes internacionales disponibles, la condición de las mujeres rurales seguirá deteriorándose si no se adoptan medidas inmediatas y de largo alcance para responder a las desigualdades y exclusiones estructurales. Según la CEPAL citada por el IPS (2020) si ya hace dos años, 8,4 por ciento de las mujeres de América Latina y el Caribe experimentaron



inseguridad alimentaria severa, en comparación con 6,9 por ciento de los hombres, esta situación se agudizará en un escenario donde, de los 10 millones de habitantes rurales cuyos ingresos no alcanzarían siquiera para cubrir necesidades alimentarias básicas, seis millones serán mujeres.

Junto a la compleja situación económica de las mujeres, otras problemáticas se han agudizado como: el aumento del desempleo, el incremento del trabajo doméstico y, en general, el trabajo no remunerado, la profundización de la violencia de género intrafamiliar; entre muchas más (CEPAL, 2020; FAO, 2020; OIT, 2020c; PNUD, 2020).

Pese a lo anterior, según ONU MUJERES (2020)

*[...] durante la pandemia, las mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes que trabajan en el mundo rural continuaron sus labores para responder a la demanda de alimentos en las ciudades, en las comunidades rurales y en sus propias familias. Sin embargo, "realizan sus actividades productivas enfrentando desigualdades como el trabajo informal, la sobrecarga de labores domésticas no remuneradas, y la dificultad para acceder a recursos productivos como la tierra, el agua, insumos agrícolas, financiamiento, seguros y capacitación". También enfrentan barreras para comercializar sus productos en los mercados, además del incremento de la violencia de género que se ha visto durante la pandemia, recordó el documento divulgado en esta capital.*

Las cifras dramáticas que está dejando la pandemia y que traducen la situación de las mujeres rurales:

*"son un llamado a la acción, un llamado a movilizarnos todas y todos en las organizaciones internacionales, en la sociedad civil, en las empresas privadas, en los parlamentos, en los gobiernos, para impedir que estas proyecciones se hagan realidad. (...) Cuando una mujer rural se deshace de sus activos productivos para durar una semana más o dos semanas más, se inicia el descenso a un pozo muy profundo, que nosotros los especialistas llamamos "trampas de pobreza". A esas trampas se cae muy rápido, pero se tarda años, a veces décadas, en salir de ella" (Berdegué, 2020)*

La recuperación económica de los países solo podrá ser efectiva si se considera de manera diferenciada el impacto sobre las mujeres rurales y los Estados asumen la implementación de políticas, estrategias y programas de largo alcance para ayudar a revertir esta situación de crisis extrema y, más allá de esto, aprovechar el potencial de las mujeres rurales para aportar al desarrollo inclusivo. Tal cual señala la FAO citada por el IPS (2020) "Ese empoderamiento debe concretarse en regulaciones, políticas y programas que permitan a las mujeres rurales acceder de manera equitativa a recursos productivos, a la protección social, a la capacitación y a la toma de decisiones".

## PARTE 3: ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES RURALES? PRECARIZACIÓN Y FALTA DE OPORTUNIDADES

Las juventudes rurales expresan también la diversidad de la ruralidad en los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales. Sin embargo, sin perder sus especificidades muestran algunas similitudes en temas esenciales como: reconocimiento étnico, actividades productivas, participación, educación, empleo, los cuales se relevan a continuación de forma sintética, a partir de un enfoque ampliado de juventud.

### 3.1. Las diversas comprensiones de juventud y la prioridad en la Agenda de Desarrollo 2030

La definición de juventud tiene, al menos dos entradas, desde una aproximación etaria y desde una aproximación sociológica.

En general, los conceptos generalmente utilizados para clasificar a la población son ambiguos y difíciles de definir, según Margulis y Urresti (1996). Si bien la edad es un criterio bastante utilizado, entender las juventudes implica ver más allá de la variable edad. Infancia, juventud o vejez son categorías imprecisas, debido a las transformaciones de las instituciones tradicionales, a las diferencias económicas, sociales y culturales y, en general, a la emergencia de nuevas maneras de comprender las dinámicas de los grupos sociales (Lasso y Robalino, 2021).

En relación a la primera entrada, no existe una definición internacionalmente aceptada del grupo de edad que comprende el concepto de juventud, con fines estadísticos, las "Naciones Unidas, sin perjuicio de cualquier otra definición hecha por los Estados miembros, definen a los jóvenes como aquellas personas de entre 15 y 24 años"<sup>16</sup> (ONU, 1985). Considerando la edad como criterio para definir la población joven, de acuerdo con la ONU en la actualidad hay una población de entre 15 y 24 años de 1.200 millones en el mundo, es decir el 16% de la población total. Para 2030, se estima que la cantidad de jóvenes habrá aumentado en un 7%, llegando a casi 1.300 millones.

América Latina es un continente joven y diverso en el que viven 110 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años. De estos, aproximadamente el 80% vive en áreas urbanas (89 millones) y el 20% en áreas rurales (21 millones), diferencia que debería aumentar en los próximos años a favor de las áreas urbanas, debido en gran parte a los procesos migratorios de este grupo etario (Guskin, 2019), aunque su concentración no es siempre homogénea a lo largo de los territorios de cada país (Díaz y Fernández (2017). Estos datos regionales, aunque muy resumidos, señalan la necesidad de políticas diferenciales para este segmento poblacional, de acuerdo con su localización geográfica.

La entrada sociológica que define a la juventud como un constructo social relacionado con las tareas y roles asumidos por las personas en cierta etapa de su vida, "influida y condicionada por elementos culturales y un contexto histórico que generan un imaginario y discursos dominantes y alternativos respecto a cuáles son las características, expectativas y formas de comportamiento propias de este grupo y que por lo tanto es dinámica y cambiante en el tiempo" (Jurado y Tobasura, 2012, en Díaz y Fernández, 2017).

Según Durston (1998) citado por Lasso (2020) la juventud puede definirse como:

<sup>16</sup> Esta definición, que surgió en el contexto de los preparativos para el Año Internacional de la Juventud (1985) (A/36/215), fue aprobada por la Asamblea General en su resolución 36/28 de 1981.

[...] la etapa de vida que empieza con la pubertad y termina con la asunción plena de las responsabilidades y la autoridad del adulto, es decir, las que corresponden a los jefes masculino y femenino de un hogar económicamente independiente. Es una etapa durante la cual aumenta progresivamente la presencia del trabajo en la jornada cotidiana, y disminuye el juego, mientras que el aprendizaje llega a su auge en esta etapa y posteriormente decrece. (p.5)

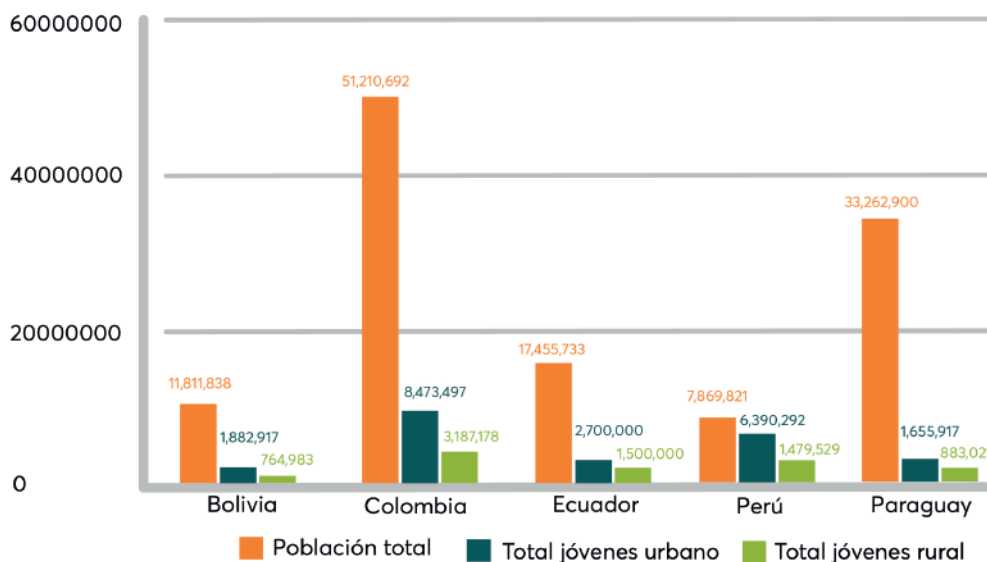
La Agenda del Desarrollo 2030 considera a las y los jóvenes como población prioritaria para cumplir la meta de que “nadie se quede atrás”. Al menos, dos ODS aluden directamente a la juventud, el ODS 4 y el ODS 8. El Objetivo 4 referido a garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos, representa un inmenso desafío para los países que tienen importantes retrasos en la educación de sus jóvenes tanto en términos de cobertura como de calidad, como se verá más adelante en el apartado correspondiente dentro de este documento.

Por su lado, el ODS 8 plantea la necesidad de trabajo decente para los jóvenes, para lo cual se requiere (volviendo al ODS 4) entre otras opciones formativas, una educación primaria y secundaria de calidad que se complementen con una educación técnica, profesional, asequible que proporcione a los jóvenes habilidades fundamentales para el empleo y el desarrollo sustentable.

### 3.2. Población rural joven, reconocimiento étnico, actividades productivas, participación

Las características de la juventud rural en los países participantes en el Proyecto que se mencionan a continuación corresponden a la información contenida en los diagnósticos elaborados por los consultores nacionales. Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, tienen un importante segmento poblacional joven. Un comparativo entre población general y población joven desagregada por área puede verse en el Gráfico 6.

**Gráfico 6: Población joven desagregada por ámbito urbano y rural en relación a la población total, en los países participantes en el estudio**



Fuente: Diagnósticos nacionales. Elaboración propia.

En **Bolivia**<sup>17</sup>, un estudio de CIPCA realizado por Soliz y Fernández (2014) y citado en Crespo (2021, p. 60-61) define a los jóvenes rurales, desde un enfoque conceptual amplio, como “el colectivo de hombres y mujeres que viven preponderantemente en sus comunidades o en espacios urbanos de sus municipios o provincias y cuya edad está comprendida entre los 12 a 30 años de edad, con tres tramos internos: inicial de 12-15 a 18 años; plena de 19 a 24 años; pre adulta de 25 a 30 años” y señala que la definición de joven en el área rural no solo refiere a los rasgos físicos o rangos de edad, sino a una construcción sociocultural que influye en sus actividades, intereses y responsabilidades.

En **Colombia**, según Patiño (2021, p. 41-45) la condición de jóvenes está definida legalmente por el Estatuto de Ciudadanía Juvenil, Ley 1622 de 2013. El artículo quinto de esta ley define como joven: “toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en procesos de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía”. El DANE estimó al 2020 una población de 10.990.268 jóvenes entre los 14 y 26 años, lo cual representa una participación porcentual del 21.8% dentro del total nacional de la población, con grandes variaciones por departamento. En relación con su ubicación urbano/rural, el 75.87% de la población de jóvenes entre 14 y 26 años se concentra en las cabeceras municipales, mientras el 24.13% restante lo está en los centros poblados y rural disperso.

En **Perú**<sup>18</sup>, de acuerdo con el estudio realizado por Troncos y Peña (2021, p. 42-44) el 25.2% de la población nacional son jóvenes, y el 4.7% son jóvenes rurales.

Respecto a la identidad y autoidentificación de los jóvenes, en Bolivia, especialmente en población migrante, se evidencia “una paulatina pérdida de valores e identidad cultural: los jóvenes asumen cada vez más los hábitos urbanos tanto por su mayor vínculo con el mercado y su mayor acceso a los medios de comunicación (sobre todo la televisión) y el internet”. Estos cambios se expresan en su forma de hablar y vestir, y en su manera de actuar, valorar y relacionarse en la comunidad<sup>19</sup>. Algunos jóvenes tienen el interés de ayudar a sus familiares, pero no saben cómo hacerlo o no están preparados para ello.

En general, las expectativas de la juventud rural, aunque valoran la vida en sus comunidades:

*[...] parecen estar fuera de las comunidades, en el mundo urbano, a menos que —dicen ellos— se produzcan cambios sustanciales en las condiciones de vida en sus comunidades, particularmente en los servicios de salud y educación, y, en general, mejoras que expresen las ventajas que se presentan en la vida urbana y, por supuesto, en los ingresos económicos que les permitan quedarse u optar por la vida en el mundo rural. (Crespo 2021, p.61)*

La actividad agropecuaria no se halla entre las actividades económicas que los jóvenes encuentran más atractivas, aunque sí las opciones de su transformación y comercialización. A pesar de ello, hay jóvenes que eligen o se ven obligados a quedarse en su comunidad, por tanto, es la actividad agropecuaria lo que les queda.

---

17 Los siguientes textos están tomados de Crespo (2021, p. 61 y 62)

18 Tomado de Troncos y Peña, 2021.

19 En varias zonas donde se ha realizado el estudio, los jóvenes ya no se autoidentifican como campesinos o indígenas de tal o cual pueblo, prefieren identificarse como mestizos.

“En el mundo rural se mantiene vigente y casi inalterable el hecho de que las actividades reproductivas están mayormente a cargo de las mujeres y las productivas a cargo de los hombres” pese a que en la actualidad las y los jóvenes rurales pueden acceder a una mayor cantidad de años de educación y tienen también un mayor acceso a los avances tecnológicos y de comunicación. (Crespo, 2021, p. 61)

Respecto a la participación, de acuerdo al estudio antes citado, la relación de los jóvenes con su municipio depende de la región. En la región oriental se restringe a ejercer el derecho a emitir su voto, mientras que, en los Valles y Altiplano llegan a ocupar cargos de importancia —concejales y alcaldes—, están relacionados con sus organizaciones, algún partido político, agrupación ciudadana o pueblo indígena.

En **Colombia**, sobre el auto reconocimiento étnico, la gran mayoría, el 85.9% declaró no reconocerse como perteneciente a ningún grupo étnico particular y el 1.82% no informó (DANE, 2020), el 4.98% de los jóvenes entre 14 y 26 años se declararon indígenas, el 7.18% como negros, mulatos, afrodescendientes o afrocolombianos, mientras el 0.06% se auto reconoció como raizal (del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina) y el 0.01% como gitano, o en igual porcentaje como Palenquero de San Basilio.

De otra parte, según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018 (DANE, 2020), el 44.14% de los jóvenes entre 14 y 26 años manifestaron formar parte de un hogar biparental nuclear, en tanto que el 15.76% manifestaron serlo de un hogar monoparental nuclear. Es importante considerar que el 4.17% declararon vivir en hogares unipersonales.

Un dato que debe ser considerado, de acuerdo con el autor (Patiño, 2021) se refiere a las causas de mortalidad en jóvenes. Según la DANE (2020) entre las causas de mortalidad, en 2019, el 71.8% son causas externas en el caso de la población de los jóvenes entre 15 a 24 años mientras en la población total, este porcentaje solo alcanza el 12.5%, lo cual podría explicarse en buena medida porque, en la población total, las causas naturales de defunción son mucho más prevalentes que las causas externas. Pero las estadísticas adquieren especial relevancia cuando se discriminan las causas externas, mientras en la población total, las agresiones y sus secuelas explican el 42.7% de las causas externas y el 5.4% de las causas totales, en la población de jóvenes entre 15 y 24 años, estos porcentajes alcanzan el 55.9% y el 40.1% de participación, respectivamente. Esta última cifra es impactante y debería ser objeto de análisis y preocupación.

En tercer lugar, como causa externa de defunción entre la población de jóvenes entre 15 y 24 años está el suicidio. Mientras en la población total la participación de este fenómeno es del 1.2% del total de las causas, en los jóvenes, este fenómeno alcanza el 8% del total; un dato igualmente preocupante. Aunque no se tienen estadísticas formales, es aparente que la coyuntura epidémica del Covid-19 ha afectado aún más la incidencia de este problema de salud pública.

En **Perú**<sup>20</sup> los jóvenes rurales se desplazan constantemente entre el mundo rural y urbano, estableciendo vínculos entre estos dos ámbitos y convirtiéndose, por ello, en actores importantes de la transformación de la geografía peruana. El campo es un punto de inicio y también de llegada, donde los jóvenes rurales buscan construir proyectos de futuro (Trivelli y Urrutia, 2018).

20 Tomado de Troncos y Peña (2021).

En relación a su pertenencia y condiciones familiares, los hogares rurales cuentan con una menor cantidad de jóvenes que los hogares urbanos. Los jóvenes rurales, en mayor medida que los urbanos, viven en hacinamiento. 3 de cada 10 jóvenes, viven en una vivienda con una sola habitación. El uso de aparatos electrónicos en los hogares rurales es casi nulo, pero los que cuentan con jóvenes tienen mayor acceso al teléfono celular.

### 3.3. ¿Qué estudian las y los jóvenes rurales? la distancia entre sus expectativas, la oferta educativa y las necesidades y oportunidades del territorio?

La educación, los estudios y la profesionalización de los jóvenes rurales producen gran preocupación, expectativa e interés. Educarse y culminar estudios es considerado como el “boleto” al futuro. Sin embargo, el sistema educativo los va “dejando en el camino”, debido a restricciones y limitaciones, que los obliga a abandonar estudios y migrar, entre ellas: inexistencia, en muchas zonas, de la primaria superior; deficiente calidad de la educación; escasez de recursos económicos en las familias para costear los estudios de sus hijos; ausencia de alternativas de formación educativa y opciones laborales para continuar y concluir los estudios (Crespo, 2021, p.61).

Los jóvenes rurales en América Latina “estudian profesiones no necesariamente relacionadas con lo rural. Las familias actualmente no son netamente campesinas tienen relaciones locales y globales en muchos casos relacionadas con el mercado de sus productos”. Los ingresos de las familias dependen cada vez menos de los ingresos agropecuarios. Las mujeres son las impulsoras de la diversificación de los ingresos rurales. La población tiene un pie en el campo y otro en la ciudad, se desplazan con frecuencia entre una y otra zona por razones de trabajo.

En **Colombia**, reafirmando lo dicho, según Patiño (2021)

*Contrario a lo que podría suponerse, en 2016, los bachilleres que se matricularon en programas ofrecidos en municipios rurales y rurales dispersos escogieron en el 40.29% de los casos, matricularse en las áreas de la economía, administración, contaduría y afines; 25.28% en ciencias sociales y humanas, 18.83% en ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, y tan solo 4.48% en áreas relacionadas con la agronomía, veterinaria y afines. La matrícula en matemáticas y ciencias naturales tan solo alcanzó el 1.13% y las ciencias de la salud, el 0.45% (MEN, 2018). (p.62)*

En **Ecuador** en relación a la oferta educativa, hay una constatación de que las universidades con mayor demanda por la diversidad de la oferta académica, se localizan en las principales ciudades del país. En las diferentes regiones del país la oferta es limitada, con carreras que no dan respuesta a las expectativas de las y los postulantes, menos a los requerimientos del contexto local, en lo económico, en lo social y en lo ambiental. Asimismo, hay factores interseccionales. Se ha identificado como obstáculos la discriminación étnico-cultural, la discriminación hacia las mujeres. Situación que se agrava cuando se trata de jóvenes indígenas, afroecuatorianos y montubios.

La mayoría de las y los jóvenes bachilleres de la ruralidad apuestan por la educación pública, sin embargo, el acceso es uno de los principales problemas, diversos obstáculos juegan en contra (Robles-Pillco y otros, 2020). Coincidiendo con los otros países, entre otros, se menciona:

- 1 Factores estructurales como los niveles de pobreza que es mayor al área urbana y a la media nacional, lo cual afecta al ingreso y a la permanencia;
- 2 Factores educativos, el 9% de la población rural no tiene ningún nivel de instrucción, el 46% cuenta con nivel de instrucción primaria, el 36% indica tener nivel secundario, educación básica o educación media, y un 6% tiene nivel superior (Censo de Población, 2010). Estos porcentajes se reducen en caso de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios, las personas en los territorios con mayor porcentaje de pobreza por NBI, tienen menores posibilidades de alcanzar la educación media;
- 3 Factores asociados a la brecha estructural entre lo urbano y lo rural, están entre otros obstáculos para el acceso, según la SENESCYT, en el 2019 del porcentaje de jóvenes entre 18 y 29 años que terminaron el bachillerato y no acceden a la educación superior, el 17% corresponde al área urbana y el 26% al área rural;
- 4 Factores de exclusión como el examen para el acceso a la universidad, las oportunidades son menores para los jóvenes rurales porque los exámenes no se adecuan a las condiciones específicas adquiridas durante la educación básica y el bachillerato, revelando la disparidad en cuanto a la calidad educativa, una situación similar a la que se reportó en Colombia. (p.157-158)

En los cinco países los datos muestran que, si bien, hay importantes grupos excluidos de la educación. Sin embargo, al hablar de la población en edad escolar 5 a 24 años, se encuentra que el grupo más excluido corresponde a la población rural y de ellos, los jóvenes, las mujeres y la población indígena. Algunos datos alarmantes de diferente tipo respaldan esta afirmación:

En **Bolivia**, los adolescentes tienen dificultades para acceder y terminar la escuela secundaria, de acuerdo a estimaciones del Censo 2012, alrededor de 151.000 adolescentes en Bolivia no van al colegio. 4 de cada 10 adolescentes bolivianos no terminan la escuela secundaria. El 18% de los adolescentes bolivianos del área rural no asisten a la escuela en comparación con el 8% del área urbana. Un dato que, sin duda, debe haberse incrementado por la suspensión abrupta del año escolar en agosto del 2020. Asimismo, la brecha de escolaridad entre las áreas urbana y rural corresponde a 4 años, mientras en la zona rural corresponde a 10 de estudios, en el área rural alcanza 6 años.

En **Colombia** la opción universitaria que tienen los jóvenes rurales es absolutamente restringida y se reduce aún más mientras más alejada es la zona de vivienda en relación a las ciudades principales. Solo para comparar el caso de las personas habitantes de las cabeceras municipales; mientras entre las familias urbanas el acceso a la universidad es del 7%, en las comunidades rurales el porcentaje solo alcanza el 1.1%. Igualmente, la opción de seguir ofertas académicas de nivel técnico profesional o tecnológico es el doble en las cabeceras municipales que en los centros poblados y rurales dispersos.

En **Ecuador**, la tasa nacional neta de asistencia en BGU alcanzó el 70.8% en el 2017, siendo el 61,8% en la zona rural y 79.8% en la zona urbana. Es decir, 4 de cada 10 jóvenes rurales están fuera de la educación secundaria.

En **Paraguay**, el promedio de años de estudio en el sector urbano llega a 10,4 y en el rural 6,9, y la retención escolar hasta 9 grado en el área urbana es del 79 % mientras que en área rural es

del 41%. Dicho de otro modo, apenas 4 de cada 10 adolescentes concluyen su noveno año de estudios.

En **Perú**, a nivel nacional solo el 46% de la población entre 17 a 24 años asiste a una institución educativa, en el área urbana corresponde casi al 50% mientras que, en el área rural, solo alcanza el 28,6%. Entre los que logran acceder apenas el 9.3% accede a la educación superior. A nivel nacional el 26,6% de mujeres y el 6,2% de hombres con lengua materna nativa son analfabetos frente al 5% de mujeres y al 2% de hombres cuya lengua materna es el castellano.

Los jóvenes rurales tienen menor acceso a la educación, tanto a la básica como a la superior. La tasa de analfabetismo se triplica respecto a los jóvenes rurales; de los cuales son las mujeres jóvenes las que tienen mayor incidencia. Solo 1 de cada 5 jóvenes en zona rural acceden a educación primaria. En relación a la secundaria, las mujeres jóvenes son las que menos acceden. Los jóvenes rurales que acceden a educación superior lo hacen sobre todo en zonas urbanas.

En este contexto regional, es necesario pensar la educación, capacitación y formación para los jóvenes que les permita lograr transformaciones sustentables en sus territorios, y relaciones más equitativas y justas (Lasso, 2020). Al mismo tiempo que sean herramientas que permitan a las y los jóvenes vivir procesos de reconocimiento de sus identidades; de valoración de sus culturas, lenguas y saberes tradicionales; y, de desarrollo de capacidades para establecer un diálogo permanente con otras culturas en un mundo global y diverso.

### 3.4. El desempleo y el empleo informal de la juventud agudizados por la pandemia

La población joven tiene un gran potencial político y económico, sin embargo, es uno de grupos poblacionales que presenta mayor fragilidad a causa del empobrecimiento, la falta de políticas públicas de salud, educación, fomento productivo, protección social, acceso a la información y al conocimiento, etc. de modo específico, las cuestiones del desempleo, el subempleo y la mala calidad de la educación han demostrado ser persistentes y desalentadoras.

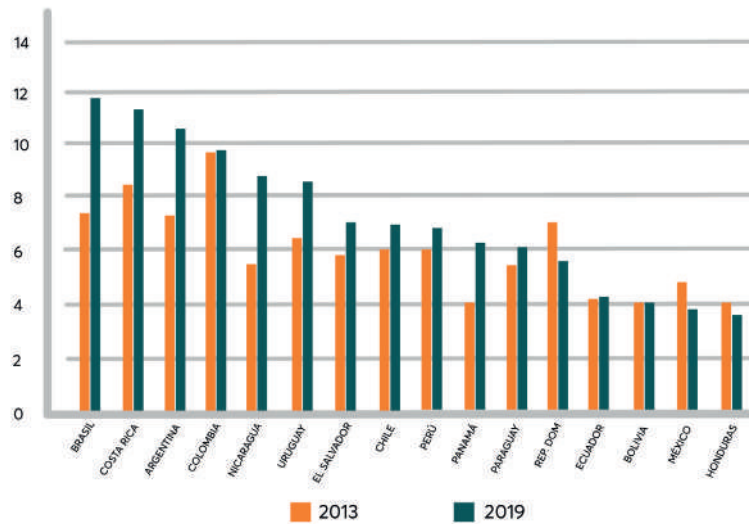
De acuerdo con la OIT (2019), la tasa de desocupación de los jóvenes triplica la de los adultos y esta relación se ha mantenido estable durante las últimas décadas. Además, más del 60% de los jóvenes que trabajan se desempeñan en empleos informales. Los denominados “ninis” (ni estudian ni trabajan) llegan al 22% del total, siendo aún mayor el porcentaje entre las mujeres jóvenes y entre la población más pobre.

La tasa global de desempleo juvenil en el 2018 correspondió al 14%, aumentó a 19,8% en el 2019 llegando a la tasa más alta en los últimos 20 años, incluso antes de la pandemia. Ver Gráfico 7.

En **Ecuador**, la tasa de desempleo de la juventud era de 4,9% a septiembre de 2019 (INEC, 2019). Para el año 2018 el 10% de la Población en edad de trabajar -PET- busca empleo y no lo encuentra, y de ese grupo el 45% representan los jóvenes de 15 a 24 años. Datos que probablemente se agudizaron en el contexto de la pandemia por el Covid 19. De hecho, uno de los más recientes informes de la OIT (2020) señala que los jóvenes están entre los sectores más golpeados por la pandemia del COVID 19, tienen tres veces más probabilidades de estar desempleados que los adultos y la tasa de desempleo juvenil seguirá en incremento.



**Gráfico 7. Evolución de la tasa de desempleo joven en algunos países latinoamericanos 2013-2019**



Tomado de la OIT (2020).

<https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed.emp/documents/publication/wcms.753054.pdf>

En **Perú**, los jóvenes tienen mayores dificultades laborales; perciben un 27% menos de ingreso laboral que los adultos y la tasa de informalidad es superior en unos puntos (MTP, 2015). Esta brecha salarial es aún mayor para los jóvenes rurales. En su mayoría, según Trivelli y Urrutia (2018), se dedican a actividades no remuneradas, en especial, al trabajo agrícola. Si bien, a nivel nacional, el 44.8% de los jóvenes trabaja y recibe un pago, en el área rural sólo el 29.8% trabaja con remuneración y en el caso de las jóvenes mujeres rurales, apenas un 16.7% reciben una remuneración por su trabajo y adicionalmente se dedican al cuidado del hogar y de los hijos (Chacaltana, 2012). La remuneración aumenta a medida que aumenta la edad de los jóvenes.

En el país, el 66.4% de los jóvenes no realiza ningún trabajo. En el área rural, los jóvenes presentan cifras más altas de empleo, aunque este sea no remunerado, sobre todo en la agricultura o en un negocio familiar. Las jóvenes mujeres rurales son las que más actividades no remuneradas realizan. Según Trivelli y Urrutia (2018) en el área rural, el 74% de los jóvenes hombres tiene una ocupación relacionada con el sector agropecuario, para las jóvenes mujeres aumenta a 78%. Sin embargo, casi la totalidad de las mujeres trabaja como peón en explotaciones agrícolas, proporción que supera ampliamente a la de los hombres.

En el área rural, a diferencia del área urbana, existe una marcada concentración de los jóvenes agrupados por ocupaciones. Las ocupaciones con mayor incidencia son aquellas en las que predomina el trabajo informal, precario e inseguro (OIT 2010). Por otro lado, las ocupaciones con mayor desigualdad de género son las de operador mecánico y conductor de vehículos: la brecha es de 11 puntos porcentuales (p. 48).

Por otra parte, los jóvenes rurales peruanos tienen una posibilidad muy reducida de tener acceso a la tierra agrícola debido a que ésta se caracteriza por ser bastante atomizada con la mayoría de productores concentrados en unidades menores a tres hectáreas, de ellos el 61% de los productores son hombres adultos y el 27% son mujeres adultas (Troncos y Peña, 2021).

A nivel de América Latina, las estimaciones recientes realizadas por la OIT (2020) indican que en el muy corto plazo la crisis generará una reducción sin precedentes de la actividad económica y del tiempo de trabajo. En efecto, para el segundo trimestre del presente año se estima que habrá una reducción de las horas de trabajo en la región de las Américas equivalente al 12,4% (OIT, 2020b).

Los estudios preliminares señalan que los sectores donde se visualizan los mayores efectos negativos son los correspondientes a actividades administrativas y comerciales, de alojamiento, servicio de comidas, inmobiliarias, industrias manufactureras, reparación de vehículos, transporte y esparcimiento, entre otras. En muchos de ellos se desempeña buena parte del empleo informal, pero también del empleo formal con cierto grado de vulnerabilidad. Más allá de los sectores citados, seguramente los efectos directos o indirectos alcanzarán a casi todos los sectores de actividad.

Muchos jóvenes se dedican a un trabajo poco remunerado, precario o informal. Los desafíos de asegurar y conservar un trabajo decente son aún más serios y complejos para aquellos vulnerables y marginados, que precisan de asistencia humanitaria, jóvenes con discapacidades, migrantes y de las comunidades LGBTI.

Ser joven en tiempos de pandemia representa vivir de manera particular las brechas y desigualdades, más aún en la ruralidad. El Informe de la OIT (2020, p. 2) revela que “el impacto de la pandemia en los jóvenes es sistemático, profundo y desproporcionado. Éste ha sido particularmente duro para las mujeres jóvenes, los jóvenes menores de edad y los jóvenes que viven en países de ingresos más bajos.” Esta situación se complejiza más todavía en los contextos rurales, donde la juventud vive en condiciones de vulnerabilidad multidimensional.

### **3.5. La calidad del empleo joven y el tránsito escuela-trabajo**

El empleo juvenil rural en América Latina, según Dirven (2016) citado en Troncos y Peña (2021), presenta condiciones más precarias. Esto sucede especialmente con el trabajo relacionado al sector agropecuario. Si bien los jóvenes rurales pueden acceder en buena medida a trabajar, el problema reside en la calidad del empleo al que acceden y los tiempos extendidos entre la culminación de los estudios y su inserción en el mundo del trabajo.

*La transición de la escuela al trabajo –entendido como el período entre que una persona deja de asistir a un establecimiento educativo (haya culminado su educación o no) y el momento en que se establece de manera definitiva en el mercado laboral– constituye una etapa muy importante en la vida profesional y depende de un conjunto de factores, como el grado de escolarización y el nivel socioeconómico. En este sentido, las políticas que actúan sobre la transición de la escuela al trabajo, especialmente para los jóvenes de sectores más vulnerables, constituyen una herramienta poderosa para lograr una sociedad menos desigual al debilitar la transmisión intergeneracional de la pobreza. (Lasso, 2020, p.3)*

Como señalan CEPAL/OIT (2017), esta transición no es un proceso lineal en el cual los jóvenes culminan sus estudios (momento en que son inactivos), buscan empleo (se convierten en desempleados) y luego consiguen un trabajo por el resto de su vida laboral (empleo adecuado). Algunos jóvenes consiguen empleo mientras están en la escuela, otros prolongan sus estudios durante varios años, otros buscan empleo sin éxito, a la vez que algunos jóvenes con trabajo

a tiempo completo continúan formándose con la expectativa de mejorar sus habilidades y sus oportunidades laborales.

Gontero y Weller (2015) señalan que los jóvenes de la región, por un lado, suelen terminar su educación relativamente temprano, la mayoría de ellos entre los 18 y 19 años, mientras que esto sucede entre los 21 y 22 años para algunos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Cabe mencionar que las mujeres tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo que los hombres. Por otro lado, la práctica de estudiar y trabajar al mismo tiempo no es tan común.

Por último, la proporción de jóvenes desempleados e inactivos que ya no asisten a una institución educativa se incrementa en la adolescencia, pero disminuye con la edad, particularmente para los hombres. Sin embargo, la inactividad parece ser una situación más persistente para las mujeres.

Para ilustrar el tema, en el caso de Colombia, la tasa de tránsito inmediato a la educación superior es un indicador de acceso y eficiencia del sistema educativo, que da cuenta de la proporción de bachilleres que ingresan a programas de educación superior al año siguiente a la culminación de la educación media (MEN, 2018). En el año 2016, la tasa de tránsito inmediato a la educación superior fue de 22% en el sector rural, mientras en el sector urbano fue de 42.6%; además, sólo el 1% de la oferta de la educación superior se encuentra en el sector rural (MEN, 2018).

Entre las razones que el MEN anota como determinantes del no tránsito inmediato a la educación superior se encuentran, entre otras: Recursos económicos insuficientes; falta de una orientación clara que permita a los jóvenes tomar una decisión frente a su trayectoria profesional; preferencia por programas de formación para el trabajo y desarrollo humano; falta de interés para continuar el proceso de formación una vez finalizada la educación media; interés o necesidad de vincularse al mercado laboral; resultados bajos en las pruebas de estado SABER 11 o en las pruebas realizadas por las IES que no les permite ingresar a los programas seleccionados, este tema se profundiza más adelante.

De los estudiantes provenientes del sector rural, quienes hicieron tránsito inmediato a la educación superior, el 56% ingresaron a programas de nivel universitario, el 40% al nivel tecnológico y el 4% restante a programas de formación técnico profesionales (MEN, 2018, citado en Patiño, 2021, p. 61 y 62).

La pandemia ha complejizado aún más la situación de las y los jóvenes, en general, y la posibilidad de alcanzar un empleo de calidad. De acuerdo con Cetrángolo (2020) quienes están ocupados se concentran en el sector informal, están expuestos a una situación de particular vulnerabilidad porque no cuentan con la protección del sistema de seguridad social.

Muchos de ellos se desempeñan en algunos de los sectores más afectados (al momento) por la crisis, como el comercio, hotelería y servicios de comidas. Además, frente al cierre de escuelas y otros espacios de cuidado, es de esperar que la carga de las tareas de cuidado recaiga principalmente sobre las mujeres, dificultando aún más su acceso a un empleo de calidad (p. xii).

## **PARTE 4: EDUCACIÓN, EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL:**

### **ASPECTOS RELEVANTES DE LOS PAÍSES DEL PROYECTO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO**

#### **4.1. Panorama general de la educación: algunos datos estadísticos en el contexto de los sistemas educativos nacionales**

*El consenso mundial sobre que no puede existir ninguna barrera económica que impida la plena realización del derecho humano a la educación requiere hoy una revisión, a la luz de las actuales características del contexto, que permita identificar si subsisten, se han profundizado o han aparecido nuevas condiciones para el cumplimiento y ejercicio del derecho a la educación por sí mismo y en su interrelación con otros derechos humanos. (Robalino, Andrade y Larrea, 2020).*

Este apartado coloca un panorama general descriptivo de la educación en los 5 países mediante información estadística contextualizada en el escenario regional cuando esto es posible. El análisis con una aproximación comparada se desarrolla en la Parte 5.

La información estadística se ubica en el marco del enfoque de la educación como derecho humano sin perder de vista que:

*[...] como lo señala De Beco (2009) que, si bien existen estadísticas educativas que muestran el número de escuelas, profesores, presupuesto asignado o número de alumnos en algún grado escolar, tal información no proporciona una visión completa de los indicadores del derecho a la educación debido a que en los datos estadísticos sólo se captura un aspecto de la educación: la cobertura. Más allá de la cobertura educativa, los indicadores del derecho a la educación se extienden para conocer hasta qué punto el Estado protege o satisface este derecho. (Ruiz, 2014, Pp. 3-4).*

#### **4.1.1. El financiamiento como indicador de prioridad: una breve revisión de los avances y retrocesos en los presupuestos, la participación del Sector Educación en el PIB y las asignaciones a la educación rural, técnica y profesional**

De acuerdo con Cetrángolo y Curcio (2017, p.35):

*En sintonía con las reformas sectoriales (y el uso del mayor espacio fiscal con que contaron los países) el gasto educativo correspondiente a los niveles de enseñanza básica y media aumentó de manera generalizada durante los últimos años, en todos los países de la región a excepción de Panamá y Paraguay. El promedio regional se incrementó aproximadamente un 30% en términos del PIB pasando de representar 4% de ese agregado en 2000 a 5,1% en el promedio de últimos datos disponibles, alrededor de 2014.*

Aun cuando un análisis más desagregado da cuenta de la gran dispersión en las asignaciones, desde un mínimo apenas superior a 3% en El Salvador, Panamá y Paraguay, hasta el 7% para los casos de Barbados, Costa Rica y Bolivia (p.35).

Esta apreciación coincide con un reporte del Banco Mundial al 2017 que confirma que hay países que, si bien han avanzado en la inversión en el sector Educación, todavía están lejos de alcanzar la cifra acordada, como se aprecia en el Cuadro 1. Es necesario advertir que esta información es anterior a la pandemia, periodo durante el cual el sector Educación ha sufrido recortes presupuestarios, por tanto, habrá que revisar las cifras a la luz de las actualizaciones presupuestarias de los países en el 2020 y el 2021.

**Cuadro 1: Porcentaje del PIB para educación en países de América Latina**

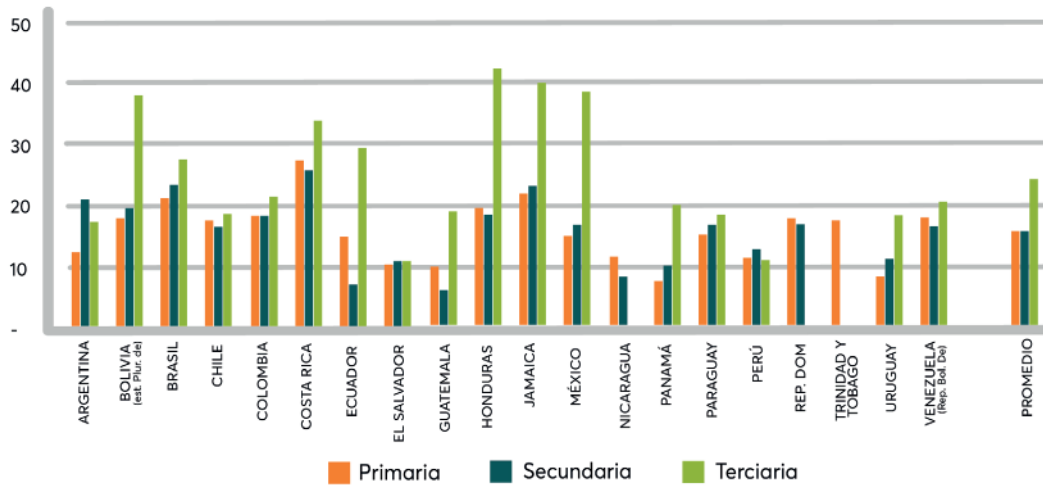
PAÍS	% DEL PIB
Cuba	12.8
Costa Rica	7.4
Bolivia	7.3
Venezuela	6.9
Brasil	6.2
Argentina	5.5
Chile	5.4
Ecuador	5.0
México	4.9
Uruguay	4.9
Colombia	4.5
Nicaragua	4.3
Perú	3.9
El Salvador	3.8
Paraguay	3.4
Haití	2.4

Tomado de Banco Mundial, 2020

En relación al gasto educativo por alumno y por nivel, es posible contar con información para algunos países de la región y se encuentran también importantes variaciones que pueden obedecer tanto al alcance de la cobertura como a cambios de prioridades presupuestarias.

Sobresalen los mayores incrementos relativos en el gasto por alumno en los niveles secundarios de Argentina, Bolivia, El Salvador y México en sintonía con reformas en el sector (Cetrángolo y Curcio, 2017) como se puede observar en el Gráfico 8. Adicionalmente, un aspecto que los autores destacan se refiere a la diferencia por niveles; en general, el gasto por alumno como porcentaje del producto per cápita tiende a ser más elevado en la educación terciaria.

**Gráfico 8: Gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita en países de América Latina (último año alrededor de 2014)**

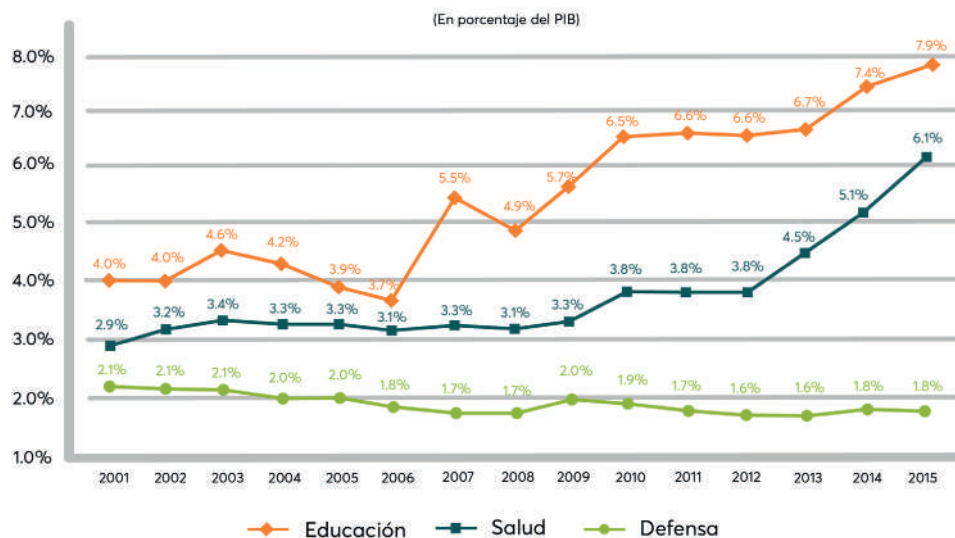


Tomado de Cetrángolo y Curcio (2017).

### En Bolivia:

[...] la inversión pública en el sector social, en particular, se ha ido modificando. Entre 1990-1994 la inversión social representaba el 17,4% del total de la inversión pública; para 1995-2005 subió a algo más del 42%, mientras que entre el 2006-2012, del Estado plurinacional, cayó a 29,3%. El saneamiento básico es el subsector más importante del ámbito social de inversión pública, entre 1990 y el 2012, con 28,5% de la inversión social total, seguida por urbanismo y vivienda, con 27,5%, mientras que la educación y cultura alcanzó el 19,2%. (Crespo, 2021, p.46)

**Gráfico 9: Bolivia: Presupuesto destinado a Salud, Educación y Defensa 2001-2015**

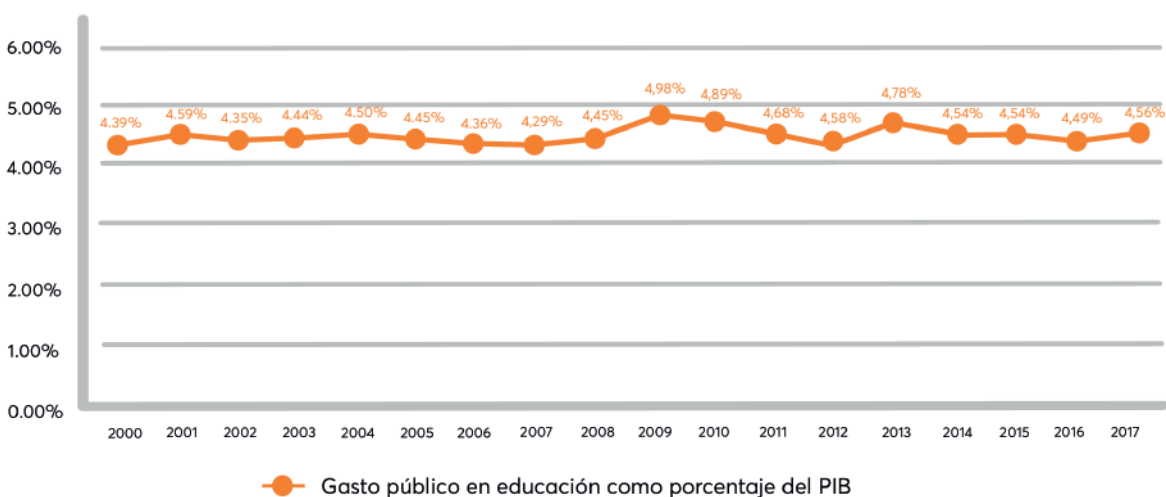


Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Presupuesto y Contabilidad Fiscal Elaboración: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Unidad de Análisis y Estudios Fiscales (UAEF), 2015  
Tomado de Crespo (2021, p.47).

El Gráfico 9 muestra la participación prioritaria del sector educación y salud de Bolivia en el Presupuesto General del Estado (PGE) sobre los gastos en defensa. Por otra parte, la educación tiene una importante participación en el PIB, mientras el 2005 se invirtió el 3,5%, el 2014 llegó al 8,7% del PIB, sobre todo en infraestructura y en maestros (Crespo, 2021, p.46).

En **Colombia**, de acuerdo con las estadísticas del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) el gasto público en educación, como porcentaje del PIB nacional, sólo ha sufrido ligeras variaciones desde el año 2000, cuando se ubicó en 4.39%. En 2010, el gasto correspondió a 4.89% y en 2017, fue del 4.56%, como se ve en el Gráfico 10.

**Gráfico 10: Gasto público en educación en Colombia como porcentaje del PIB Nacional 2000-2017.**



Fuente: SIMAT, 2020 (acceso el 08/01/2021). Tomado de: Patiño (2021, p. 57).  
De acuerdo con el MEN (2018)

*La mayor tasa de retorno de inversión pública se da en la educación, antes que, en la misma infraestructura, y, de hecho, el retorno de la educación inicial y básica es mucho mayor que los que se logran con la educación superior o la educación para adultos. (p.56)*

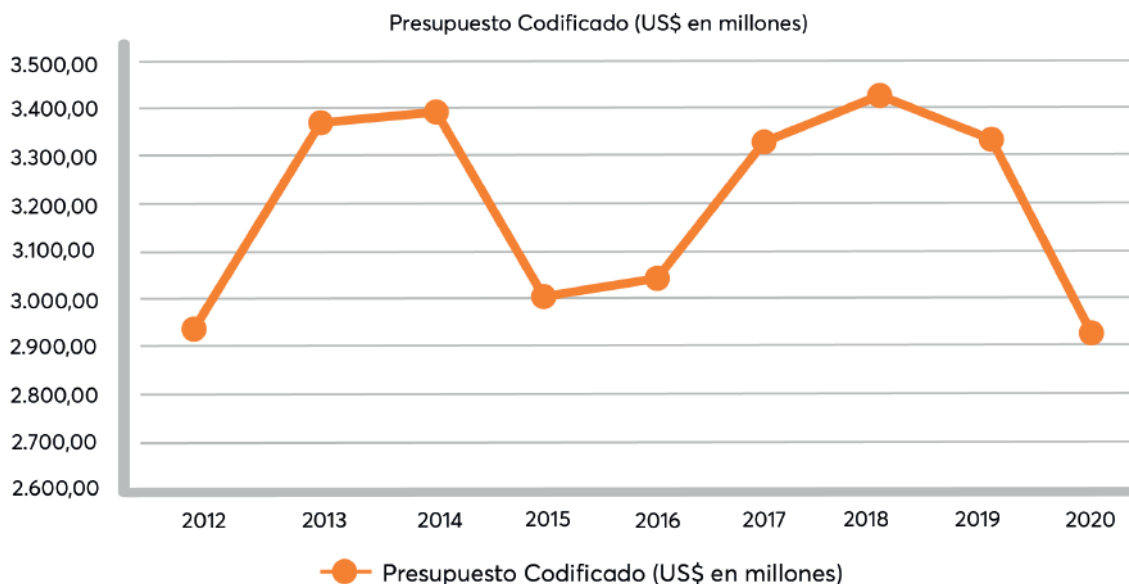
Así, concluye el MEN (2018, citado por Patiño 2021):

*[...] es vital invertir en educación, ya que al aumentar el capital humano de la población o la fuerza laboral permite generar sinergias productivas que, en últimas, mejoren el desarrollo y crecimiento económico de un país, más aún, si estos esfuerzos se dirigen a la población rural en edad escolar. (p.56)*

El **Ecuador**, según el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL, 2017, p. 30) L) es uno de los países que menos recursos destina a educación (INEVAL, 2018, p.30) pese a que la Constitución de la República dispone que “EL Estado asignará de forma progresiva recursos públicos del Presupuesto general del Estado para la educación inicial, básica y el bachillerato, con incrementos anuales de al menos el cero punto cinco por ciento del Producto Interior Bruto hasta alcanzar un mínimo del seis por ciento del Producto Interior Bruto” (CRE 2008, Disposición transitoria Decimoctava).

Ecuador, como varios países de América Latina, ha tenido un recorrido desigual en relación al financiamiento público a la educación, como se observa en el Gráfico 11. “En el año 2012 el presupuesto codificado del Ministerio de Educación fue de US\$ 2.931,86 millones (...) hay dos momentos de crecimiento significativo del presupuesto, el primero se da en los años 2013–2014 cuando el presupuesto es de US\$ 3.383,80 y US\$ 3.395,44 millones respectivamente y, alrededor de US\$ 3.300,00 millones en los años 2017 y 2018.

Gráfico 11. Presupuesto Codificado del Ministerio de Educación del Ecuador en el período 2012 - 2020



Fuente: Ministerio de Educación. Información en cumplimiento del Art. 7 LOTAIP y Rendición de Cuentas.  
Tomado de: Robles-Pillco, Tobar y Almeida, 2021, p. 152.

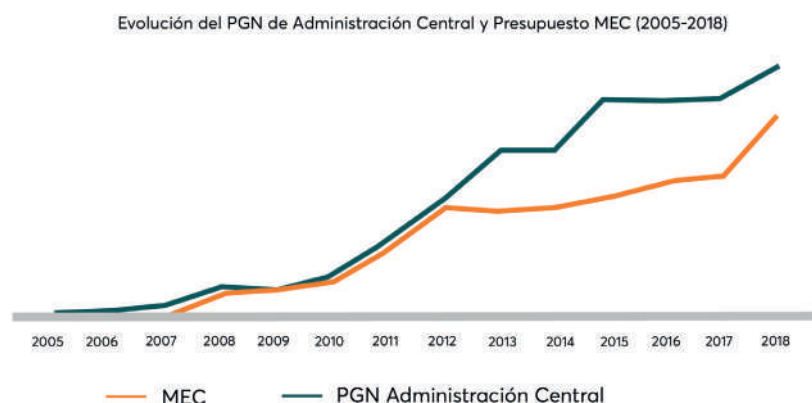
La disminución de la inversión presupuestaria en educación se acentuó en el contexto de la emergencia sanitaria debido al paquete de medidas económicas del Gobierno para responder a la crisis fiscal, que incluyó recortes al presupuesto del Ministerio de Educación (Ministerio de Finanzas, 2020) en especial a los fondos para atención de la primera infancia y educación de personas jóvenes y adultas, aun cuando la propia Constitución prohíbe la utilización de los fondos de educación para otros fines, incluso en estado de emergencia. (CRE 2008, Art. 165, Numeral 2).

En Paraguay, el financiamiento de la educación está considerado en el artículo 85 de la Constitución de 1992: “Los recursos destinados a la educación en el Presupuesto General de la Nación no serán inferiores al veinte por ciento del total asignado a la Administración Central, excluidos los préstamos y las donaciones”. Aun así la inversión en educación respecto al PIB no ha superado el 4% y sigue siendo una de las más bajas en América Latina, pese a los esfuerzos realizados.

Juntos por la Educación (2019, p.52) señala que el Presupuesto destinado al MEC en función a la evolución del PGN de Administración Central ha dado cuenta en los años 2006-2012 de una alta evolución del crecimiento y una retracción considerable en el periodo 2013-2017, tal como se observa en el Gráfico 12.



## Gráfico 12. Evolución del financiamiento público a la educación en Paraguay



Tomado de: Juntos por la Educación. (2019)

Según la Fundación Juntos por la Educación (2029, p.53)

*La dinámica presupuestaria y la concesión de recursos para el financiamiento de políticas educativas a nivel nacional sugieren que lo que pretendía establecerse como piso, de la asignación presupuestaria del 20% a la educación, conforme a lo establecido en el artículo 85 de Constitución Nacional, se convirtió finalmente en el techo para la asignación de recursos destinados al sector. Juntos por la Educación.*

En Perú al 2019, de acuerdo con Troncos y Peña (2021) el presupuesto público del sector educación fue el equivalente al 4,2% del PBI de dicho año (IPE, 2020) siendo una de las inversiones más bajas de América Latina. De este monto, el nivel de ejecución fue del 69%, siendo los gobiernos locales los que tuvieron el menor nivel de implementación.<sup>21</sup> En relación al gasto por estudiante (Cuadro 2), hay que señalar que siendo bajo, en general, la asignación por estudiante en educación técnico-productiva es la más baja entre todos los niveles (pp. 84-85).

Cuadro 2. Gasto Público en Educación por Alumno 2018 en Perú

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO, 2018	
INICIAL	S/. 3,064
PRIMARIA	S/. 3,027
SECUNDARIA	S/. 4,284
BÁSICA ALTERNATIVA	S/. 2,190
ESPECIAL	S/. 10,430
TÉCNICO PRODUCTIVO	S/. 2,014
SUP. NO UNIVERSITARIA	S/. 6,114
SUPERIOR UNIVERSITARIA	S/. 8,071

Fuente: SIAF-MEF y Censo Educativo

Fuente: Ministerio de Educación del Perú, 2020.  
Tomado de Troncos y Peña, 2021 p.85

<sup>21</sup> Perú es un país descentralizado por lo cual los gobiernos locales reciben fondos desde diferentes fuentes para ejecución directa a partir de planes aprobados por el Ministerio de Economía.

#### 4.1.2 Alfabetización y cobertura: esfuerzos importantes y deudas en la zona rural, mujeres y población indígena y afro<sup>22</sup>

La mayor parte de países en el mundo han desplegado esfuerzos diversos en alcance y profundidad para avanzar en la superación del analfabetismo, pese a ello, el último estudio a gran escala presentado en el 2017 por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) reportó que todavía existen 750 millones de personas analfabetas en el planeta, de las cuales 32 millones pertenecían a América Latina y el Caribe. Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador y Argentina se encuentran entre los países con los mayores índices de alfabetización, en unos casos cercanos al 99%. Una situación distinta a la de algunos en Centroamérica como Honduras que tiene un 89% de alfabetización, El Salvador 88% y Haití con un 72%. Según la UNESCO (2015) en los países de ingresos bajos y medianos bajos hay 175 millones de jóvenes que no saben leer y del total de adultos analfabetos a nivel global, cerca de las 2 terceras partes son mujeres.

Bolivia, según la información disponible, es uno de los países que mayores avances registra en términos de superación del analfabetismo, más allá de algunas diferencias en relación a las cifras reportadas por diferentes fuentes. El analfabetismo ha bajado ostensiblemente en los últimos 20 años. Solo por citar unos datos, el año 1992, a nivel nacional llegaba al 20%, en el 2001 correspondía al 13% y en el 2012 al 10%. Según género, las diferencias se han reducido también: en 1992 el 12% de analfabetismo correspondía a varones y el 28% en mujeres; el 2012 era 2.4% y 7.7%, respectivamente. El área rural ha seguido una tendencia similar; mientras en 1992 el analfabetismo total era del 36.5%, con 23% de varones y 49% de mujeres, el 2012 alcanzó al 10%, con el 5% de varones y 16% mujeres (Crespo, 2021, p. 56).

En coherencia con estos datos, según Crespo (2021, p. 55) para el 2011 existía un 92% de alfabetismo y subió al 94% el 2019. Según género, las mujeres han mejorado su situación, del 88% de alfabetismo subieron al 91% en el mismo periodo mientras los varones se mantuvieron estables en el 97%, sin embargo, las mujeres del área rural siguen siendo un desafío para la política pública. Los departamentos de La Paz, Santa Cruz y Pando, tienen las tasas de alfabetismo más altas ubicándose en 99%, 98% y 97% respectivamente, mientras que Potosí es el departamento con una tasa menor con el 82% (Crespo, 2021).

En **Colombia**, según las estadísticas del DANE (2020), para 2018, dentro del total nacional, el 92.1% de los hombres y el 93% de las mujeres con cinco años o más de edad se cataloga como alfabeto, en tanto cuenta con capacidades para leer y escribir. Comparadas con las estadísticas de 2005, es importante el mejoramiento logrado en este indicador (Patiño, 2021).

Cuando se analiza el alfabetismo en la subpoblación de jóvenes entre 15 y 24 años, en 2018, el porcentaje sube a 95.7% entre las mujeres y el 97.7% entre los hombres. Estos porcentajes muestran también un ligero incremento en relación con las estadísticas correspondientes de 2005 (Patiño, 2021).

Ecuador, como prácticamente todos los países de América Latina ha incluido en su agenda educativa la erradicación del analfabetismo e incluso la disminución del analfabetismo

<sup>22</sup> Los datos desagregados (INEVAL, 2018 pp. 35-39) muestran las persistentes exclusiones por razones sociales, económicas, étnicas, género y lugar de vivienda.

funcional, temas que aparecen en varios instrumentos de política como planes nacionales de desarrollo y planes educativos.

Al 2017, el Ecuador reportó una tasa nacional de alfabetización<sup>23</sup> del 94.1%, correspondiendo el 96.7% al área urbana y el 88.2% al área rural. Solo para observar el progreso se anota que en el 2006 la tasa nacional fue de 91.4% (95.5% en el área urbana y 82.5% en el área rural) lo que muestra que la tasa nacional subió un 2.7% en casi una década, mientras que la brecha urbano-rural pasó de 13% a 8.5% (INEVAL, 2018). Aun así, el analfabetismo, en especial en la zona rural, campesina, montubia, afro e indígena, y en mujeres, sigue siendo un desafío de la política social (Robalino, 2020).<sup>24</sup>

En **Paraguay**, de acuerdo con Juntos por la Educación (2019) "Si bien la tasa de analfabetismo ha decrecido en el periodo 2006-2017, datos de la EPH 2017 revelan que aún el 5,8 % de la población de 15 años y más, no sabe leer ni escribir. La desagregación de este indicador por área de residencia y sexo muestra que las poblaciones que residen en zonas rurales (9,6 %) y las mujeres (6,5 %) son las que están en situación de mayor desventaja. El analfabetismo registrado en zonas rurales llega a ser tres veces más que el de zonas urbanas, evidenciando la inequidad existente en el acceso al servicio educativo entre los que residen en áreas urbanas y rurales" (p. 27).

Juntos por la Educación (2019) ratifican que, en Paraguay, como en todos los países, el analfabetismo afecta en mayor medida a la población en situación de pobreza y alerta que presenta pocas variaciones en todo el periodo analizado (2006-2017) y, por el contrario, a partir del año 2015 registra una tendencia de crecimiento. Al año 2017, el 14 % de la población de 15 años y más que vive en condición de pobreza extrema es analfabeta, mientras que el 10,5 % de la población que vive en situación de pobreza no extrema es analfabeta; esta situación reduce considerablemente las oportunidades del grupo de población referido de mejorar sus condiciones de vida.

En **Perú**, el analfabetismo ha disminuido del 7.7% de la población en el 2009 al 5.50% en el 2019, según reporta el INEI. Sin embargo, sigue siendo una característica que afecta más a la población rural donde el 17% es analfabeta y la mayoría son mujeres, con 25,1%. La mayor cantidad de población analfabeta se encuentra en las regiones de Huancavelica, Apurímac y Cajamarca, los cuales son 3 de los departamentos con mayor población rural.

Por otro lado, se acuerdo con la Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú (ONAMIAP, 2018)<sup>25</sup> :

*La tasa de analfabetismo de la población indígena andina es de 10.8%, frente a 4.2% de la población no indígena, más del doble. En el caso de los hombres indígenas andinos, dicha tasa es de 4.9%, en el de las mujeres 16.3%, alrededor del triple. En la Amazonía, la tasa de analfabetismo en los pueblos indígenas es 15.9%, frente a 5.7% de la población no indígena. En los hombres indígenas amazónicos es de 10.4%, en el de las mujeres 21.2%, más del doble.*

23 La tasa de alfabetización, todavía se calcula a partir del porcentaje de la población mayor o igual a 15 años de edad que es capaz de leer, escribir, comprender un texto sencillo y corto sobre su vida cotidiana, y hacer cálculos matemáticos sencillos.

24 Los datos desagregados (INEVAL, 2018 pp. 35-39) muestran las persistentes exclusiones por razones sociales, económicas, étnicas, género y lugar de vivienda.

25 ONAMIAP, sitio web: <http://onamiap.org/2018/12/resultados-de-los-censos-confirman-profundas-brechas-de-etnicidad-y-genero/>

Es más, el 9.4% de la población indígena andina y el 14.4% de la población indígena amazónica no tiene nivel alguno de educación, frente a 3.6% y 4.9% de la población no indígena, respectivamente.

*La tasa de analfabetismo de la población indígena andina es de 10.8%, frente a 4.2% de la población no indígena, más del doble. En el caso de los hombres indígenas andinos, dicha tasa es de 4.9%, en el de las mujeres 16.3%, alrededor del triple. En la Amazonía, la tasa de analfabetismo en los pueblos indígenas es 15.9%, frente a 5.7% de la población no indígena. En los hombres indígenas amazónicos es de 10.4%, en el de las mujeres 21.2%, más del doble.*

#### **4.1.3. Cobertura educativa: reducción de brechas en niñas y niños y los desafíos en la educación de adolescentes y jóvenes, en particular en el sector rural**

La cobertura educativa, en este informe, se entiende como la atención a toda la población en edad escolar para asegurar, como una obligación del Estado, el acceso efectivo, la asistencia, la permanencia y la conclusión de los estudios en los tiempos, edades y condiciones adecuadas. En este sentido se revisará la información disponible en relación a: matrícula, asistencia, conclusión y escolaridad, adicionalmente se aportan algunos datos de repitencia, sobreedad y abandono<sup>26</sup>.

Varios estudios dan cuenta que en América Latina se aprecian avances importantes en cobertura en el contexto de los esfuerzos realizados para avanzar hacia la universalización de la educación básica. Cetrángolo y Curcio (2017) anotan que la cobertura muestra incrementos en la escolarización en todos los tramos de edad, niveles socioeconómicos y áreas geográficas, aunque los avances han sido muy dispares a lo largo de la región y destacan que se ha observado una marcada correlación directa entre nivel socioeconómico y cobertura.

*La evolución de las últimas dos décadas muestra que el incremento de la escolarización en todos los tramos de edad se concentró en los sectores socioeconómicos de nivel bajo y medio, acortando las brechas de cobertura existentes previamente [...] la cobertura en el área rural se incrementó a un ritmo mayor al desarrollado por los habitantes de espacios urbanos, reduciendo significativamente la distancia en la cobertura por área geográfica en todos los niveles educativos y grupos etarios. (Cetrángolo y Curcio, p 56)*

Sin embargo, en el contexto de la pandemia por el Covid 19, el paso de los sistemas educativos a la modalidad a distancia, en especial a través de medios virtuales, representa un alto riesgo de retroceso en los logros alcanzados (CAF, 2020).

*El cierre de las escuelas y traslado a la modalidad a distancia, en un escenario de escasa disponibilidad de tecnologías de la información y comunicación, restringe el acceso a la educación de miles de estudiantes en cada país; sea porque no están disponibles o por las condiciones precarias en las que llega a la mayoría de familias (señales intermitentes, escasez de equipos, costos que inciden en el ingreso familiar de estudiantes y docentes, etc.) que limitan la calidad de la experiencia. (Robalino, Andrade y Larrea, 2020, p.4)*

<sup>26</sup> Los actuales debates en relación al derecho cuestionan los términos de deserción y abandono estudiantil bajo la consideración que las y los estudiantes no abandonan, en realidad son excluidos de los sistemas educativos por causas económicas, sociales, culturales, lingüísticas, de sentido, etc.

*La información disponible confirma que alrededor de la mitad de estudiantes en la región tienen contacto intermitente o han perdido el contacto con los sistemas educativos, una cifra que sube dramáticamente en la zona rural donde hay áreas donde no llega ni siquiera la radio o la televisión por ausencia de servicios básicos como la electricidad. (Robalino, Andrade y Larrea, 2020, p.14)*

En relación a la obligatoriedad de la educación hay variaciones significativas entre países en América Latina. En el caso de los países participantes en el Proyecto, al 2016 se tenía que los años obligatorios de escolarización estaban en: Bolivia 14, Colombia 10, Ecuador 13, Paraguay 13 y Perú 14 (Cetrángolo y Curcio, 2017, p. 13).

Un dato importante, en relación a la escolaridad obligatoria, es que en Bolivia se extiende por 14 años, junto con Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, forma parte del grupo de países latinoamericanos donde la educación media es obligatoria en toda la extensión del nivel (Crespo, 2021). La proporción de jóvenes que completó el tramo de escolarización obligatorio se duplicó durante el período 2005- 2014. Al mediar la década de 2010, el 59,2% de las personas de 25 a 35 años había completado la secundaria superior. Sobre el acceso, de acuerdo con UNICEF (2020) Bolivia casi ha logrado el acceso universal a la educación primaria. Respecto a la cobertura en términos más amplios, SITEAL (2017, citado en Crespo, 2021) señala que:

*El 99,3% de los adolescentes de entre 15 y 16 años accedieron al nivel y el 94% entre quienes accedieron, lograron terminarlo. Asimismo, el 90,8% de los adolescentes entre 12 y 17 años asistían a la escuela. El 81,3% de ellos lo hacía al secundario. Más del 88% de los jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron al nivel medio, y cerca del 81% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. (p.50)*

Un reto crucial para la política pública en Bolivia y otros países se refiere al porcentaje alto de jóvenes que no prosiguen sus estudios, según Crespo (2021) el 48,2% de los jóvenes entre 18 y 24 años se encontraba escolarizado, casi el 64% de ellos en el nivel superior. Asimismo, "El 32% de los adultos de entre 30 y 32 años accedió al nivel superior, mientras que el 56,8% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. Prácticamente no se observan brechas de género en el acceso y graduación al nivel superior" (SITEAL, 2017 citado por Crespo, 2021, p.50).

En términos globales, la tasa de asistencia de la población entre 6 a 19 años se ha incrementado del 90% en el 2011 al 92% en el 2019. Desde la perspectiva de género, en el 2011 los estudiantes hombres registraban una tasa de asistencia del 91% y las mujeres del 87% evidenciándose una desproporción, para el 2019 se aprecia un logro importante, estas tasas llegaron al 92.5% hombres y 92% mujeres (Crespo, 2021).

Para el sector rural, de acuerdo con Crespo (2021, p. 51) la información de los últimos tres censos de población evidencia un crecimiento en la tasa de asistencia. En 1992 llegaba al 62.5% (66% eran hombres y 59% mujeres); el 2001 ya llegaba al 75% (76% hombres y 73% mujeres). El 2012, alcanzó al 83.5% (84% varones y 83% mujeres) mientras que en el 2019 llega a 92% (94% hombres y 89% mujeres). Dos aspectos resaltan de esta información, por una parte, la persistencia de la brecha urbano-rural y, por otra, la brecha de género. "La tasa nacional de abandono se mantuvo casi sin variación, siendo el 2,65% en el 2012, y 2.7% en el 2019" (Crespo, 2021, p.52).

Pese a estos avances, UNICEF (2020) señala que los adolescentes tienen dificultades para acceder y terminar la escuela secundaria, de acuerdo a estimaciones del Censo 2012, alrededor de 151.000 adolescentes en Bolivia no va al colegio, 4 de cada 10 adolescentes bolivianos no terminan la escuela secundaria.

El 18% de los adolescentes bolivianos del área rural no asisten a la escuela en comparación con el 8% del área urbana.

En febrero del 2020 (antes del estado de emergencia sanitaria) Bolivia inició el año escolar 2020 con 2.870.794 estudiantes del nivel inicial, primario y secundario (UNICEF, 2020) aunque el gobierno de entonces decretó abruptamente su clausura generando el rechazo de organismos internacionales, organizaciones gremiales y organizaciones de la sociedad civil (Entrevista personal, Aruquipa, septiembre de 2020).

Respecto al promedio de años de estudio, Bolivia pasó de 6 años promedio en 1992 a 7.4 el 2001 y a 9 años el 2012. Comparando el área urbana y rural, se observa que el área urbana subió de 8 a 10 años entre 1991 y el 2012, mientras que en área rural pasó de 3 a 6 años. Las diferencias según género se han mantenido, pues de 4 y 2 años en 1991, entre hombres y mujeres, para el 2012 la relación ya era de 7 y 5 años. En ambos casos dos años de diferencia.

En los últimos 25 años, Bolivia ha incrementado el nivel de escolaridad de la población. De acuerdo a los datos de la CEPAL, a nivel nacional los años promedio de escolaridad de la población aumentaron de 7.2 en 1997 a 10.3 en 2013. En el área urbana, el aumento en los años promedio de escolaridad fue de 9.0 en 1989 a 12 en 2013 (número de años de escolaridad mínimo establecido como meta de las Metas de Desarrollo Sostenible por las Naciones Unidas). Mientras, en el área rural, los años de escolaridad de la población aumentaron de 4.4 en 1997 a 6.4 en 2013.

Hay una brecha urbano-rural en el nivel de educación alcanzado, pues según Jemio (2014, p.1, citado en Crespo, 2021, p.47):

*La mayor parte de la población urbana, tiene cursado hasta la enseñanza superior o terciaria (37%), un 35% tiene cursado la enseñanza secundaria y un 24% solo la enseñanza primaria (gráfico 8). Un 4% no tiene ningún nivel educativo cursado o concluido. Por otra parte, la mayor parte de la población rural solo tiene cursado el nivel primario de enseñanza (52%), mientras que un 22% ha alcanzado hasta el nivel secundario, y solo un 6% hasta el nivel superior. Casi un 20% no tiene ningún grado de enseñanza cursado o concluido.*

En **Colombia**, de acuerdo con Patiño (2021) para el 2015 el promedio de años de educación en las zonas rurales de Colombia era de 5.5 años, mientras las zonas urbanas registraron una escolaridad de 9.2 años. (Plan Nacional de Educación, 2016-2026). En el caso de los jóvenes hombres entre 14 y 17 años, el porcentaje de extraedad es del 36.52%, y se reduce a 25.27% en el caso de las mujeres de la misma edad (DANE, 2020, en Patiño, 2021).

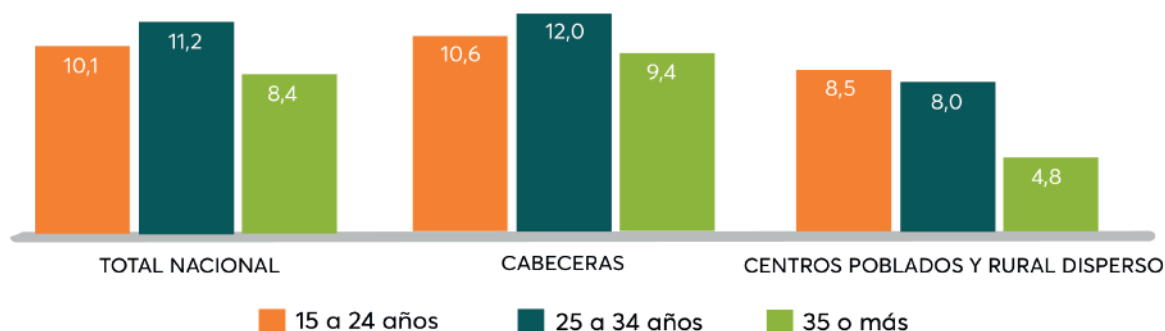
La asistencia escolar del total de la población rural entre 5 y 24 años llegó al 26.6% en 2005, y en 2018, aumentó a 33.9%. Para este último año, la asistencia escolar de los jóvenes entre 18 y 24 años fue del 31.3% en el caso de los hombres, y 36.5% en el caso de las mujeres. En relación al nivel educativo más alto logrado por las poblaciones entre 14 y 17 años, el 57.59% de los

hombres han alcanzado la secundaria y el 27.23% la media básica, mientras entre las mujeres, un porcentaje más alto, el 34.16%, ha logrado este último grado.

Cuando se analiza el caso de los jóvenes hombres entre 18 y 26 años, solo el 42.39% han alcanzado la educación media y el 28.51% han ascendido hasta la educación superior; las mujeres por su parte forman una menor proporción de quienes tienen educación media (41.05% vs. 42.39%), pero representan una proporción mayor entre quienes han logrado alcanzar niveles de educación superior (38.92% vs 28.51%).

Cuando los análisis se hacen sectorizados considerando lo urbano/rural, es posible verificar una gran brecha en torno a las estadísticas referidas a la educación, para todos los grupos etarios analizados. El Gráfico 13 muestra que mientras en las cabeceras municipales los años promedio de educación entre los jóvenes de 15 a 24 años alcanza los 10.6 años, en los centros poblados y rurales dispersos la escolaridad alcanza sólo 8.5 años. Si el análisis se extiende a grupos de edad entre 25 y 34 años la tasa de escolaridad es de 12 años en el caso de los habitantes de las cabeceras y 8 años en el caso de los centros poblados y rurales dispersos. Para las personas mayores de 35 años, la escolaridad se reduce a 9.4 años en el caso de las cabeceras municipales, y a 4.8 años en los centros poblados y rurales dispersos.

**Gráfico 13: Promedio de años de educación entre jóvenes de 15 a 24 años según cabeceras y centros poblados y rural disperso, Colombia**



Tomado de: Patiño, 2021, p.49.

En el sector rural, la opción universitaria es muy restringida, más aún comparada con cabeceras municipales. Mientras entre las familias urbanas el acceso a la universidad es del 7%, en las comunidades rurales el porcentaje solo alcanza el 1.1%. Igualmente, la opción de seguir ofertas académicas de nivel técnico profesional o tecnológico es el doble en las cabeceras municipales que en los centros poblados y rurales dispersos (Patiño, 2021).

En **Ecuador**, la escolaridad en Ecuador está en 9 años en promedio según el Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2019, p.3). Las cifras sobre tasas de matrícula y asistencia para el periodo 2020-2021 han sido modificadas por el paso del sistema educativo de la modalidad presencial a la modalidad a distancia. Solo para tener un punto de partida se menciona que al 2017 todas las provincias del país lograron una tasa de neta de matrícula<sup>27</sup> en Educación General Básica (EGB), superior al 93% (INEVAL, 2018, pp.45-49) aunque las disparidades entre provincias son importantes.

<sup>27</sup> La tasa neta se refiere a todas las personas matriculadas en la edad correspondiente al curso en que están estudiando, en un tiempo determinado (INEC, 2017 citado por INEVAL, 2018).

En el nivel del Bachillerato General Unificado (BGU) el desafío es mayor, la tasa neta nacional se ubicó en el 71% con provincias como Esmeraldas que tiene una tasa de 54.0% lo cual muestra que casi la mitad de adolescentes y jóvenes están fuera del sistema.

La tasa neta de asistencia en EGB a nivel nacional aumentó de 91,2% en 2006 a 96,1% en 2017 (INEVAL, 2018, pp. 50-59). En la zona rural pasó del 87,9% en el 2006 al 94,5% en el 2017. La tasa de asistencia en EGB en el área urbana pasó del 93,2% en 2006 a 96,9% en el 2017. Por su lado, la tasa nacional neta de asistencia en BGU alcanzó el 70.8% en el 2017, siendo el 61,8% en la zona rural y 79.8% en la zona urbana. Estos progresos (aún relativos en el BGU) también tienen alto riesgo de retroceder.

Las tasas de deserción nacionales<sup>28</sup> al 2017, según el INEVAL (2018) se ubicaron en 2.1% para la EGB y en 5.3% para el BGU con importantes variaciones entre provincias. Para el 2019, según el MINEDUC (2020, p.20), las cifras en bachillerato fueron de 3,3% para abandono y 4% para no promoción. En cuanto a EGB, los porcentajes ascienden a 1,5% para cada caso, al mismo tiempo que se reitera que conforme avanzan los grados de escolaridad se incrementan las problemáticas de abandono escolar y la no promoción. Sobre rezago escolar, el MINEDUC (2020, p. 21) reportó un 4.20% para EGB y 11.2% para BGU. El MINEDUC no ha hecho pública información oficial al respecto, sin embargo, otras fuentes dan cuenta de se ha perdido el rastro de un alto número de estudiantes (UNICEF, 2020a) según algunos registros serían más de cien mil estudiantes (Plan V, 2020).

En **Paraguay**, se registró a principios del año escolar 2020, 9.728 instituciones educativas que pueden ser de gestión estatal, gestión privada subvencionada por el Estado y no subvencionada por el Estado. Del número total, el 87% son instituciones educativas son estatales. En la zona rural se ubica el 62% de instituciones educativas y de este porcentaje casi 8 de cada 10 cuentan con menos de 200 estudiantes. El 92,6% de la población escolar en el sector rural asiste a instituciones oficiales, con respecto al 80,8% en el área urbana (Cateura, 2021).

La educación de régimen general se estructura en tres niveles: el primero comprende la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica (EEB) para edad de 0 a 5 años; el segundo, la Educación Media (EM) de 6 a 14 años; y, el tercero, la Educación Superior de 15 a 17 años. El tramo de escolarización obligatoria se extiende por 13 años. Desde el 2010, se estableció la obligatoriedad de la sala de 5 años del nivel inicial y de la secundaria.

Al mediar la década de 2010, el 56,7% de las personas de 25 a 35 años había completado la secundaria superior (SITEAL, con base en la EIDH de la DGGEC) y, durante el período 2006-2016 la proporción de jóvenes que completó el tramo de escolarización obligatorio creció alrededor del 58,9% (Cateura, 2021).

En el sistema educativo se contempla la gratuidad de los 13 años de formación obligatoria, en realidad las cifras son más bajas: en el sector rural el promedio es de 6,9 años de estudios mientras que en el área urbana es de 10.4 años.

La proporción de adolescentes de 15 a 17 años escolarizados aumentó un 10,9% durante el período 2006-2016. En 2016, el 79,5% concurría a establecimientos educativos. La brecha de

<sup>28</sup> La tasa de deserción se define como el porcentaje de estudiantes que abandonaron un curso antes de su culminación, en relación con el total de estudiantes que se matricularon en ese año escolar (INEVAL, 2018).



escolarización asociada con el nivel socioeconómico de las familias asciende a 27,6 y la brecha según área de residencia es de 12,2 puntos porcentuales, en perjuicio de los adolescentes que conforman las familias de menor nivel socioeconómico y de aquellos que residen en áreas rurales (SITEAL, con base en la EIDH de la DGGEC).

El tramo de asistencia escolar obligatorio indica que, a los seis años, todos los niños deberían estar concurriendo al primer grado del nivel primario. En los hechos se verifica que, en el año 2014, el 96,5% de los niños paraguayos de 6 años concurría a la escuela y el 67% entre quienes asistían lo hacían al nivel primario. Se observan importantes avances al respecto para el período 2006–2014, en tanto Paraguay ha incrementado en alrededor de 17 puntos porcentuales la cantidad de niños de 6 años escolarizados. En especial se aprecia una fuerte expansión de la escolarización a la edad 5 años para el período 2006–2014, que se incrementó en 27 puntos porcentuales. La brecha entre estratos sociales supera los 30 puntos, aunque se observa una disminución durante el período 2006 – 2014.

Con respecto a los jóvenes de 15 a 17 años (Educación Media) se verifica que la asistencia de los jóvenes se redujo en 1,7% entre el 2017 y el 2019. La inasistencia rural es del 25,4%, afectando en mayor medida a los varones 26,7% y 23,8% a las mujeres. El abandono escolar sigue siendo uno de los grandes problemas, en las áreas rurales solo 4 de cada 10 estudiantes que inician su proceso de formación culminan el 9no grado.

En Perú, el acceso a la educación es otro servicio limitado para la población rural. Aunque en los últimos años se han incrementado los colegios y el personal, sigue habiendo dificultades, al 2017 según el INEI (2018) el 15,2% de población rural no accede a ningún nivel educativo, mientras que este dato corresponde al 2,6% en el área urbana. Entre los que logran acceder, la mayoría solo llega a secundaria; en el área rural solo el 9,3% accede a educación superior mientras en el área urbana lo consigue el 39,9% (Troncos y Peña, 2021, p. 30).

A nivel nacional, solo el 46% de la población comprendida entre 17 a 24 años asiste a una institución educativa. De este grupo de edad, en el área urbana la asistencia llega casi al 50%; sin embargo, en el área rural, solo alcanza el 28,6% educación superior mientras en el área urbana lo consigue el 39,9%. Algunas de las regiones en donde se encuentran los jóvenes que cuentan con menor acceso a educación superior son también regiones donde hay mayor población rural, como Cajamarca, Apurímac y Huancavelica (Troncos y Peña, 2021, p. 30-31) La tasa de atraso escolar (rezago escolar o extraedad) al 2014, de la población entre 6 a 17 años que asiste a primaria correspondió al 26,3% y a secundaria al 23,8%. Del total (24,6%) la mayor cantidad se concentra en el ámbito rural, superando en más de 10 puntos porcentuales al ámbito urbano, con 31,3%. (Troncos y Peña, 2021 con base en Alarcón, 2016).

Un tema no abordado en profundidad, pero no por ello menos importante alude a la educación en la ruralidad con atención en los procesos migratorios internos intensificados en el contexto de la pandemia cuando se ha producido un retorno al campo como registran Troncos y Peña (2021) en el caso de Perú. Por su parte, Crespo (2021) levanta la problemática de la migración resaltando las altas cifras que muestran la permanente movilidad estudiantil.

Por ejemplo, al 2011, medio millón de estudiantes bolivianos tenían registro en unidades educativas distintas a su lugar de nacimiento, siendo mayor la movilidad estudiantil entre los alumnos de secundaria (22%) lo cual evidencia la escasa “oferta de educación secundaria en

los lugares de origen, así como la mayor tendencia de los jóvenes a mejorar sus oportunidades laborales y/o educativas al migrar, sobre todo a las ciudades capitales del país”

En general, la población migrante obtiene peores resultados educativos que la población no migrante. “La tasa de rezago escolar entre los migrantes (27%) supera ligeramente la de los no migrantes (25%) aunque las diferencias pueden variar entre uno y otro departamento del país”. Este es un tema para profundizar en el futuro.

#### 4.1.4. La calidad de la educación: un desafío de todos los países de la región

Los avances en cobertura han sido importantes, sin embargo, la calidad de los aprendizajes es uno de los grandes retos de los países en América Latina. Un primer gran tema está asociado a la comprensión del enfoque de calidad desde la perspectiva de derechos, como se mencionó en un apartado anterior, se trata de una educación que forme para la vida y el trabajo; para el ejercicio ciudadano; una educación que armoniza el saberes y las culturas propias con el conocimiento universal; una educación que desarrolla conciencia y capacidades para el autocuidado y el cuidado de la familia y las comunidades; que promueve el respeto y la valoración de las diversidades, entre otros aspectos sustantivos.

Esta comprensión requiere estrategias y mecanismos de evaluación que den cuenta de la amplitud y la integralidad. Sin embargo, hasta el momento, solo se evalúa una parte de este enfoque de calidad educativa referido a los logros de aprendizaje en las llamadas áreas básicas: lenguaje y matemática y en ocasiones ciencias naturales. La medición de logros de aprendizaje se realiza en los países a través de sus sistemas nacionales de evaluación, sobre todo, mediante las pruebas nacionales y a través de los estudios internacionales. Dado que es la única información disponible, en este apartado se toma como referencia. Hay que advertir que el cierre de las escuelas debido a la emergencia sanitaria tendrá un fuerte impacto negativo que será visto en el futuro.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado por la UNESCO en el 2014 a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) registró una mejora importante en el puntaje promedio regional de logros de aprendizaje en todos los grados y áreas evaluados (lengua, matemáticas y ciencias naturales), pese a ello, los estudiantes de la mayoría de países latinoamericanos se concentran en las franjas que corresponden a los desempeños más bajos (I y II) y son pocos los que se ubican en el nivel superior de desempeño (IV). A modo de ejemplos, a continuación, se menciona información de Bolivia, Ecuador y Paraguay.<sup>29</sup>

**Bolivia**, siguiendo la tendencia en la región, está por debajo del promedio latinoamericano, tiene niveles de educación bajos en áreas como matemáticas, lectura y ciencias naturales. Más de la mitad de los alumnos se encuentran en la parte inferior del conocimiento que deberían tener dependiendo de su edad. La mayoría de los estudiantes con problemas en matemáticas, no dominan habilidades fundamentales, como secuencias numéricas, comparar y convertir medidas, o hacer operaciones más difíciles en el ámbito de los números naturales.

---

<sup>29</sup> Al momento de la publicación de este trabajo, la UNESCO/OREALC estaba preparando la presentación del último estudio que aportará cifras actualizadas.

Otro hallazgo del estudio es que “el desempeño desmejora a medida que los estudiantes avanzan en su proceso educativo”; es decir, a mayor edad del estudiante, más rezago. Asimismo, el desempeño en escritura, evidencia “una importante brecha entre escuelas públicas y privadas, entre área rural y urbana y también entre estudiantes mujeres y varones”.

En el Ecuador, las últimas pruebas aplicadas en el marco del TERCE mostraron progresos importantes. Sin embargo, todavía son insuficientes en relación a los resultados esperados. Según el INEVAL (2018) los resultados levantados muestran grandes vacíos en el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes, la mayor parte se ubican en los niveles Insuficiente y Elemental, sobre todo en Matemática.

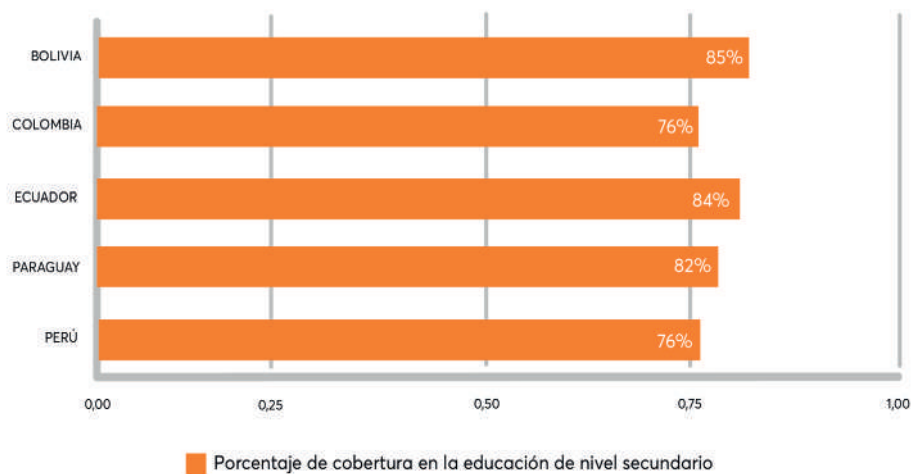
En Paraguay, de acuerdo al mismo estudio TERCE, el 61% de los estudiantes de 3<sup>o</sup> grado y el 70% de los estudiantes de 5<sup>o</sup> grado del nivel primario tienen un bajo desempeño en lectura. El 71% de los estudiantes de 3<sup>o</sup> grado y el 83% de los estudiantes de 5<sup>o</sup> grado del nivel primario tiene un bajo desempeño en matemática. Tanto en lectura como en matemática, los niños paraguayos tienen un desempeño por debajo de la media regional. Estos datos coinciden con los resultados de las pruebas nacionales SNEPE (2018) publicados por el MEC que muestran que, de cada 10 estudiantes, solo 3 alcanzan o superan el nivel mínimo de aprendizaje considerado satisfactorio para el grado y área de conocimiento evaluado (Cateura, 2021, p. 20-21).

#### 4.1.5. El acceso y conclusión de la educación secundaria: un tema pendiente para la política educativa en los países

Debido al interés de este estudio, este apartado releva información relativa a la situación de la educación media o secundaria en los países del Proyecto Jóvenes Rurales.

En relación a la cobertura, si bien se ha ampliado en los países de América Latina, todavía un grupo muy significativo de estudiantes, en especial del nivel de educación secundaria avanzada (15 a 17 años) se encuentra fuera del sistema. Esta situación incluye a los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales cuyos datos de matrícula en el nivel secundario constan en el Gráfico 14: Bolivia 85%, Colombia 76%, Ecuador 84%, Paraguay 82%, Perú 76%.

**Gráfico 14: Cobertura en la educación de nivel secundario en los países participantes (%)**



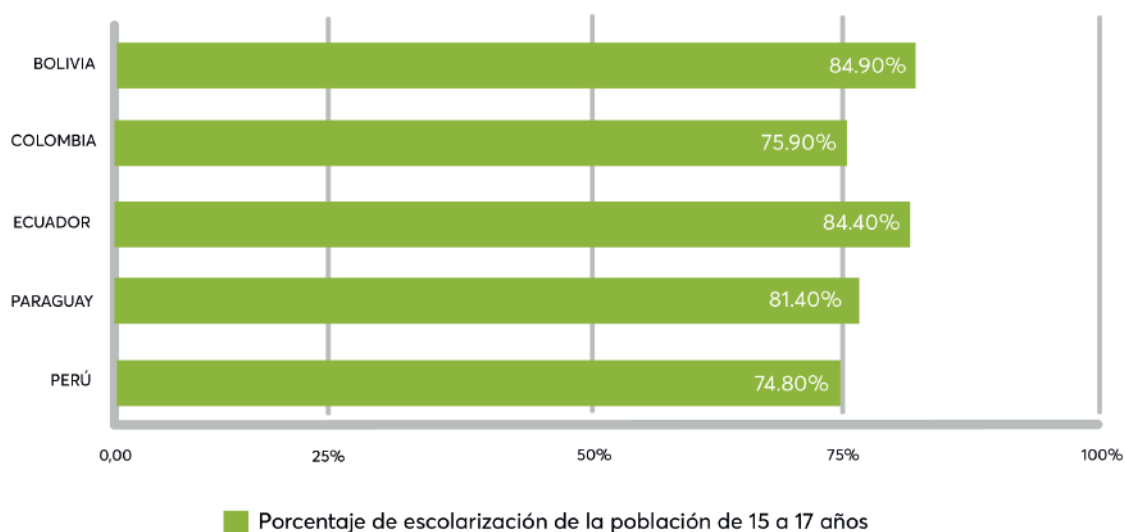
Elaboración propia con datos de Cetrángolo y Curcio, 2017.

Del mismo modo, en todos los países las tasas de repitencia se incrementan notablemente en el nivel secundario donde llegan a alcanzar niveles promedio de 11,38 (11,50, 15,82 y 20,37 en los países de Argentina, Costa Rica, Brasil y Uruguay respectivamente). El abandono interanual acumulado también se va incrementando con el correr de los años en la trayectoria educativa.

Los últimos datos disponibles sobre el promedio de abandono en el nivel secundario en la región muestran que algunos países logran mantener la escolarización con proporciones de deserción relativamente bajas (Chile 2,85%; Bolivia, 4,04%), mientras que en otros países el porcentaje de chicos que abandonaron sus estudios en el último año disponible se incrementa hasta 30,90% en Colombia, 33,03% en Costa Rica y 35,57% en Nicaragua (p. 20).

La escolarización de población 15 a 17 años en los países participantes en el estudio se encontraba al 2014 en: Bolivia 84.9%, Colombia 75.9%, Ecuador 84.4%, Paraguay 81.4%, Perú 74.8%, según se aprecia en el Gráfico 19.

**Gráfico 15. Escolarización de la población de 15 a 17 años en los países participantes (%)**

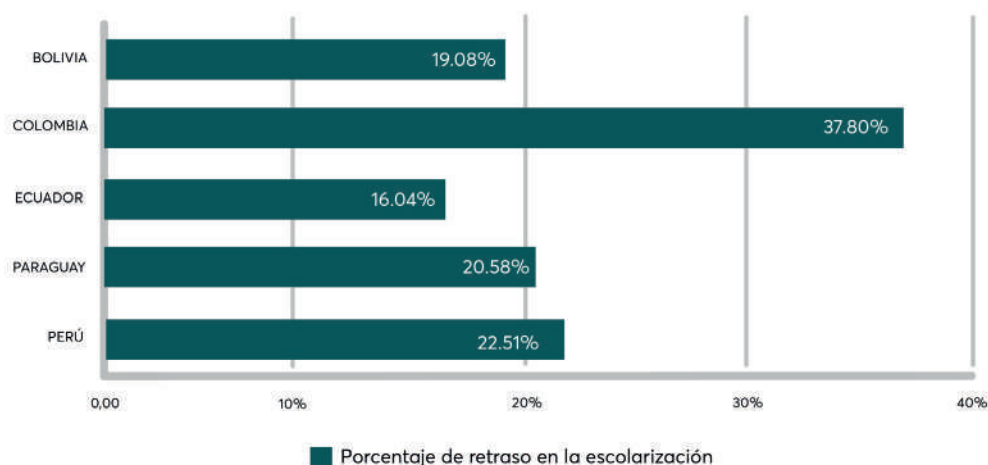


Elaboración propia con datos de Cetrángolo y Curcio, 2017.

De otra parte, un indicador importante en términos de la educación a nivel de la educación secundaria es el rezago, extraedad o sobreedad escolar, la cual se define como el desfase detectado entre la edad y el grado escolar actual, si este tiene dos o tres años por arriba de la edad promedio esperada para cursar un grado determinado (Patiño, 2021).

En los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales al 2014 los estudiantes de 15 a 17 años que tenían dos o más años de retraso correspondían a los siguientes porcentajes: Bolivia 19.08%, Colombia 37.8%, Ecuador 16.04%, Paraguay 20.58%, Perú 22.51%. (Cetrángolo y Curcio, 2017). Ver el Gráfico 16.

Gráfico 16: Retraso en la escolarización de los países participantes (%)



Elaboración propia con datos de Cetrángolo y Curcio, 2017.

#### 4.1.6. Conectividad: el nuevo obstáculo para el acceso al derecho a la educación, el aprendizaje y la información

Las brechas tecnológicas y digitales se han evidenciado y ampliado en el actual escenario y se ha convertido en un nuevo rostro de la desigualdad, tal como alertó Bárcena (2020):

*Esta crisis ha evidenciado algo fundamental que resaltamos en el informe y es que la digitalización hoy es un bien básico y necesario pero nuestra región aún tiene 40 millones de hogares sin conectividad a internet que no pueden participar en teletrabajo o teleducación. (Entrevista en Noticias ONU, septiembre 2020)*

El desigual acceso a la conectividad y equipos tecnológicos y de comunicación limita la participación de docentes y estudiantes en las actividades educativas no presenciales, más aún en algunas áreas rurales donde la ausencia de servicio eléctrico anula cualquier posibilidad de comunicación a través de las tecnologías. La brecha incluye escasa o nula conectividad y disponibilidad de equipos en los hogares y las escuelas, así como limitada alfabetización digital por parte de estudiantes, sus familias y docentes (Robalino, Andrade y Larrea, 2020). A modo de ejemplos se reporta información de Bolivia, Colombia y Ecuador.

En **Bolivia**, una encuesta de la Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (AGETIC) evidenció que solo un 42% de la población cuenta con una computadora y un 10% con internet fijo. En el área rural, solo el 18% cuenta con una computadora y el 3% cuenta con internet fijo. Por tanto, se habla de brechas digitales profundas de infraestructura y acceso, sumadas a las socioculturales, generacionales y de género. Otro estudio de AGETIC mostró que el 95% de la población tiene acceso a televisión y un 82% a la radio, constituyendo por tanto un potencial educativo (Crespo, 2021).

En **Colombia**, como en todos los países de la región, una variable importante en términos de estrategias de educación para el sector rural es el acceso al servicio de Internet. Considerando el total de los hogares la penetración de este servicio es del 51.9%, pero en el caso de los hogares campesinos tan solo es del 29.8%, una brecha de 22.1 puntos porcentuales.

Si se consideran solo los centros poblados y rural disperso, el acceso es de solo el 18.6% en promedio, pero a nivel de departamentos, la situación es crítica, por citar unos ejemplos, en los departamentos de Guainía, Vichada, donde la cifra no alcanza el 5%. En el caso del Vaupés, la penetración del servicio es prácticamente inexistente, sólo del 0.9%. (Patiño, 2021).

Según los resultados de la ENCV 2019 (DANE, 2020) citados por Patiño (2021) el 85.4% de la población nacional cuenta con teléfono celular. Entre los jóvenes de 15 a 24 años el porcentaje se reduce a 79.8, mientras en el caso de las personas entre 25 a 34 años, el porcentaje asciende a 90.4%. Entre los jóvenes de 15 a 24 años que tienen celular, el 93.8% tienen smartphone. Para el grupo de personas con edades entre 25 y 34 años, el porcentaje de propietarios de smartphone es de 90.1%.

Estos altos porcentajes de tenencia de smartphone explican que el acceso a internet se haga a través de esta vía principalmente, en todos los grupos etarios. En el caso de los jóvenes de entre 15 y 24 años, esta vía de ingreso a Internet es del 89.7%, mientras el uso de computador de escritorio o de computador portátil es del 39.3% y 30.9%, respectivamente. El uso de tabletas solo lo reportan el 3.8% de los individuos. Los grupos etarios con edades entre 25 y 34 años, entre 35 y 44 años y entre 45 a 59 años, todos presentan una mayor frecuencia de uso del celular para acceder a Internet, pero también un uso menor de los computadores de escritorio o portátil. Los jóvenes entre 15 a 24 años que usan Internet corresponden al 83.9% del total, y el 72.7% de los que lo hacen, ingresan todos los días de la semana, mientras el 24% lo hace al menos una vez por semana.

En Ecuador, la situación va en la misma dirección. Según la encuesta del INEC (2019) aplicada a finales del 2018, solo el 24,5% de hogares disponían de una computadora de escritorio, apenas el 11,2% tenían computadora de escritorio y portátil; y, el 37,2% a nivel nacional tuvieron acceso a internet, el 46,6% en el área urbana y el 16,1% en el área rural. La exclusión se agrava a causa de los costos que implica para las familias adquirir planes de celular y distribuir un solo equipo entre varios miembros de la familia que estudian e incluso hacen trabajo remoto. Estas cifras pueden haber mejorado gracias al esfuerzo de las familias e instituciones educativas y apoyos de gobiernos locales y sector privado.

#### **4.2. Rol del Estado: avances, articulaciones, tensiones y distancias entre los marcos políticos y normativos y la gestión de la educación**

La casi totalidad de países latinoamericanos cuentan con marcos políticos y normativos para garantizar el acceso a la educación de sus ciudadanos. En los países que forman parte de este estudio, la educación está reconocida como un derecho de toda la población.

Es importante destacar la existencia de Constituciones, leyes, reglamentos, planes y, en general, un conjunto de instrumentos de planificación e implementación que garantizan la obligatoriedad y la gratuidad y constituyen un soporte para el cumplimiento y exigibilidad del derecho a la educación y, por otro lado, que guían o deben guiar la acción pública de los gobiernos nacionales y sus representaciones en el territorio y demás actores involucrados. Estos marcos políticos y normativos coexisten con las tensiones derivadas de las limitaciones en el cumplimiento del mismo que, en ocasiones, pueden quedarse en el nivel declarativo.

En **Bolivia**, la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) consagra a la educación como parte de los fines y funciones esenciales del Estado (art. 9). Asimismo, el artículo 17 expresa que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. La política educativa boliviana enfatiza en extremo el “derecho a la educación” de la población.

La Ley de Educación No. 070, Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010), en concordancia con la Constitución, reconoce la educación como un derecho fundamental: toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. Esto quiere decir que el Estado está obligado en sostenerla, garantizar y gestionarla, siendo la educación unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. La educación es obligatoria hasta el bachillerato, y la educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior.

Para garantizar, vía estado, el derecho a la educación, se han establecido una serie de acciones gubernamentales, a continuación, se citan algunas de las más relevantes: el Programa de Gobierno 2021–2025 articulado la Agenda Patriótica 2025 y el Plan de Desarrollo Económico y Social 2016-2020. La Agenda Patriótica enfatiza en el incremento y mejora sustancialmente de sus profesionales técnicos, académicos, científicos y expertos en tecnología, en un contexto de igualdad de oportunidades entre mujeres y varones.

Otras intervenciones importantes representan: 1) el “Bono Juancito Pinto”, como política de Incentivo al Acceso y la Permanencia Escolar, un subsidio que busca “incentivar el ingreso, permanencia y culminación del año escolar de los niños y niñas del nivel primario hasta el sexto grado, especialmente en las escuelas del área rural y periférica de las ciudades, así como de los alumnos de educación especial y de educación juvenil alternativa, en las unidades educativas públicas de todo el territorio nacional”, el cual desde el 2014 amplió la cobertura a estudiantes hasta el sexto año del nivel de educación secundaria. 2) El Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar (PNACE). 3) El Programa Nacional de Alfabetización y Postalfabetización, “Yo sí puedo”, y, el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias.

En **Colombia**, el Sistema Nacional de Educación, cuya rectoría la ejerce la Autoridad Educativa Nacional se rige por la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Registro Oficial, Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

En Ecuador, la Constitución de la República (Registro Oficial, 2008) plantea que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado (Art. 26). La educación será: participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (Art. 27).

Igualmente, en los Arts. 28 y 29: Se garantiza el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna. La obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles. La educación pública será gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive; y, el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente (Arts. 28, 348 y 356).

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. Finalmente, el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Los distintos instrumentos nacionales de planificación elaborados por la Secretaría Nacional de Planificación -SENPLADES- en el marco de sus competencias han establecido la vinculación de los objetivos, políticas y metas con la educación, formación y capacitación, e incluso la relación con aspectos asociados a lo rural y su inserción laboral, por ejemplo: el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013 (SENPLADES, Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 - 2013, 2009); el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017 (SENPLADES, Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 - 2017, 2013); y, el Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021 – Toda una Vida (SENPLADES, Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida, 2017).

En **Paraguay** existe también un amplio marco normativo para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de calidad, a continuación, se mencionan algunos de los principales instrumentos relacionados al interés de este documento. Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2014-2030; Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2011-2020; Plan Nacional de Educación 2024 “Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo”; Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH; Plan Educativo Plurilingüe desde los pueblos indígenas en Paraguay 2013-2018; Plan Estratégico Institucional 2014-2018; Programa de Alimentación Escolar; Programa Tekopora que ofrece una transferencia monetaria sujeta a la condición de asistencia escolar de los niños menores de 18 años y asistencia a los Centros de Salud con atención especial al área rural; Educación permanente de Jóvenes y Adultos; Programa de Educación Básica Bilingüe para Personas Jóvenes y Adultas; Programa de formación profesional y capacitación laboral, entre varios más.

Una mención especial se realiza al Programa de Subvención a Iniciativas Juveniles (PROSIJ) debido al objeto de este estudio, parte de un diagnóstico de la situación de la juventud paraguaya con foco en la juventud que reside en las áreas rurales del país y promueve acciones para potenciar la producción agropecuaria: formación de jóvenes a través de estrategias de educación formal y no formal dentro de las escuelas agropecuarias. Adecuación curricular para el mejoramiento de la educación agropecuaria. Impulsa la innovación tecnológica para promover la competitividad en el sector agropecuario.

El **Perú**, al igual que en los otros países, cuenta con un marco político que reconoce a la educación como un derecho y está dado, por lo menos, por tres importantes instrumentos: la Constitución Política; La Ley de Educación y el Proyecto Educativo Nacional.

La Constitución señala “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo” (Art. 13).

Asimismo, establece los principios de obligatoriedad, gratuidad y preservación de las manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones. Por su lado la Ley de Educación N° 28044 establece que “La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y



la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo” (Art. 3°).

Un aspecto interesante en Perú es la legitimidad que la Ley establece para el Proyecto Educativo Nacional (PEN) elaborado bajo el liderazgo del Consejo Educativo Nacional (CEN) un espacio de representación ciudadana. El Art. 7° dice:

*El Proyecto Educativo Nacional es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad, a través del diálogo nacional, del consenso y de la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. Su formulación responde a la diversidad del país.*

Por su parte, el PEN al 2035 enfatiza en la necesidad de enfocarnos en una visión en los próximos 15 años estableció 4 ejes fundamentales en respuesta a la problemática educativa y a las necesidades de desarrollo del país: vida ciudadana; inclusión y equidad; bienestar socioemocional y productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad (CNE, 2020).

#### 4.3. Marco político y normativo de la educación técnica y profesional

La educación, entendido como un derecho humano que debe ser garantizado por los Estados, tiene un fuerte soporte de marcos normativos y políticos nacionales en los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales. Sin embargo, de manera específica, los marcos políticos y normativos en apoyo a la educación técnica, la formación profesional y la educación rural tienen variaciones en los países, pese al acuerdo de varios de ellos sobre su valor como una intervención de política clave para dar “mayor rédito para una economía atrapada en un equilibrio de baja productividad” particularmente la orientada a “nuevos entrantes laborales, a mujeres y a cadenas de valor dinámicas que compiten por calidad y no necesariamente por precio”<sup>30</sup> (Grey Molina, 2011 citado en Crespo (2021, p. 62). A modo de ejemplo se mencionan los casos de Bolivia, Ecuador y Perú.

En **Bolivia**, la Educación Técnica Tecnológica Productiva (ETTP) es una política implementada por el Estado Plurinacional con el foco en la población joven y adulta. El Art. 14 de la ley Avelino Siñani habla sobre la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, orientada a la “formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico (BTH), y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional” (inc. II).

En **Colombia**, destaca el marco normativo que regula el funcionamiento del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, creado en 1957 y cuya reconocida trayectoria ha sido impulsada y respaldada por un conjunto de leyes y reglamentos que han promovido distintas estrategias institucionales como SENA Emprende Rural o programas con especial atención a municipios afectados por la violencia, mujeres en condiciones de vulnerabilidad, entre otros.

En el **Ecuador**, los Planes Nacionales de Desarrollo desde el 2009 en adelante analizados por Robles-Pillco, Tobar y Almeida (2021)<sup>31</sup> aluden a la educación como un tema relevante y han

<sup>30</sup> Grey Molina, 2011: XIII.

<sup>31</sup> Este estudio analizó los siguientes planes nacionales de desarrollo: Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013 (SENPLADES, 2009), el Plan Nacional

establecido políticas y metas aunque con un alcance y un nivel de concreción variables.<sup>32</sup> En diferentes momentos los planes levantan temas como los siguientes: importancia de la capacitación y la formación continua; mecanismos de certificación y acreditación; creación del Comité Interinstitucional de Capacitación y Formación profesional y la Secretaría Técnica de Capacitación y Formación Profesional; promoción de la profesionalización y la capacitación para el trabajo asociadas al Sistema de Inclusión y Equidad Social para el fortalecimiento de la economía popular y solidaria, entre otros aspectos.

Pese a lo anterior, las políticas institucionales educativas revisadas del 2012 al 2020 no consideran políticas específicas dirigidas a la educación técnica. De acuerdo con el estudio realizado por Robles-Pillco, Tovar y Almeida (2021) aparece mencionada en los Informes de Rendición de Cuentas del MINEDUC<sup>33</sup> como la sucesión de estrategias, acciones y decisiones, no siempre articuladas entre sí, incluso a lo largo del periodo revisado se proponen dos reformas a la educación técnica sin evidencia que exista relación entre ellas. Sin embargo, el estudio realizado en Ecuador identificó un documento de Formulación de políticas públicas para bachillerato técnico realizado en el 2015 por el MINEDUC para avanzar en un marco de políticas que oriente y establezca una línea de continuidad en el país. Al parecer, este aporte no trasciende los límites de un documento técnico.

En Perú, de acuerdo con Troncos y Peña (2021) la educación técnica y tecnológica no ha tenido una prioridad en la agenda educativa del país.

*La Secundaria Técnica recién la ha retomado el Ministerio de Educación en el 2020, la ley salió en el 2018. A partir de este año se vienen creando secundarias técnicas en diversas regiones del Perú y se prevé que se incremente la cantidad de secundarias técnicas para los próximos años. La formación técnica es modular y se desarrolla de 1ero a 5to de secundaria. Las principales limitaciones de la secundaria técnica es no contar con docentes especializados y no tener equipamiento. (p.114)*

Sin embargo, la promulgación de la Ley de Institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) en el 2016, entre las cuales están los Institutos Tecnológicos Superiores, abrió un espacio para debate, consulta e intercambios y puede representar una oportunidad para promover el fortalecimiento de este nivel educativo. De hecho, la Ley se promulga "... a fin de que brinden una formación de calidad para el desarrollo integral de las personas, que responda a las necesidades del país, del mercado laboral y del sistema educativo y su articulación con los sectores productivos, que permita el desarrollo de la ciencia y la tecnología"<sup>34</sup>. (Art. 1). La Ley orienta los IES al desarrollo productivo y a la inserción laboral de los egresados."

Por otro lado, se destaca que el Proyecto Nacional de Educación al 2036, un instrumento político, antes mencionado, hay un interés especial por revalorizar la educación superior y Técnico-Productiva. Se busca superar los prejuicios frente a este tipo de educación y "fortalecer la oferta de educación técnica, tecnológica y artística en todas las etapas de la educación e implementar

---

para el Buen Vivir 2013 - 2017 (SENPLADES, 2013), y el Plan Nacional de Desarrollo 2017 - 2021 - Toda una Vida (SENPLADES, 2017).

32 El Informe completo presenta información sobre objetivos, políticas y metas vinculadas con la educación, formación y capacitación, con énfasis en aspectos relacionados a lo rural y su inserción laboral.

33 Documentos realizados por el MINEDUC con el apoyo de la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo (VVOB).

34 Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior. Ver: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/#:~:text=La%20presente%20ley%20regula%20la,las%20personas%2C%20que%20responda%20a>

mecanismos transparentes y pertinentes para el tránsito entre todas las modalidades de acuerdo con la trayectoria elegida" (CNE, 2020, p. 120).

#### 4.4 La gestión de la educación técnica y profesional: entre la responsabilidad gubernamental y la presencia creciente de proveedores privados.

La gestión de la educación técnica y la formación profesional se encuentra bajo la responsabilidad normativa de organismos gubernamentales, en particular de los ministerios de educación cuando se trata de modalidades escolarizadas, junto con una presencia fuerte de proveedores privados en particular en algunos países como muestran los diagnósticos levantados en los cinco países.

En **Bolivia** el sector educación está a cargo del Ministerio de Educación, el cual tiene cuatro viceministerios. La educación técnica está bajo el Viceministerio de Formación Profesional en la Dirección General de Educación Superior Técnica Tecnológica, Lingüística y Artística (Lizárraga, 2011, p. 43). La implementación se realiza a través del Subsistema de Educación Superior (Institutos Técnico Tecnológicos Superiores, ITS), el Subsistema de Educación Alternativa (CEA's), Centros de Educación Especial (CEE) y Centros de Educación Permanente (CEP) y en el Subsistema de Educación Regular hacia la consolidación del Bachillerato Técnico Humanístico (BTH) plenos.<sup>35</sup>

Los promotores de la ETP afirman que esta "es una formación más corta, requiere menos inversión económica, permite desarrollar los proyectos de vida de los jóvenes mujeres y hombres, responder a demandas y necesidades del sector productivo, accediendo al mercado laboral, o mediante el desarrollo de emprendimientos que buscan potenciar el desarrollo productivo del país para salir de la crisis"<sup>36</sup>. (Crespo, 2021, p. 62).

Por otro lado, hay un conjunto de competencias y atribuciones de la gestión pública que se localizan en el territorio de acuerdo con la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Art. 80) otorgando responsabilidades de financiamiento y dotación de servicios en las instituciones educativas a los gobiernos departamentales, gobiernos municipales y Autonomías Indígena Originaria Campesinas, éstas últimas además pueden formular, aprobar y ejecutar planes de educación, apoyar la gestión participativa de la educación, y realizar seguimiento a la implementación de los planes y programas curriculares diversificados.

En relación a la oferta de educación técnica, un estudio realizado por Lizárraga (2011) citada en Crespo (2021) mostraba que alrededor del 77% de la oferta de educación técnica y capacitación laboral era impartida por el sector privado, mientras, el 23% era responsabilidad estatal, en general con fórmulas curriculares estándares y prácticas genéricas. Asimismo, el estudio evidenció que la mayor demanda por educación técnica surgía del estrato entre 19 a 24 años de edad. El año 2017, operaban 128 institutos públicos y de convenio, 85 en zonas rurales y periurbanas, esto es el 66%, y 43 en ciudades (37%). Adicionalmente, más de 200 institutos y centros privados, de formación técnica superior y media en todo el país, con cerca de 50 especialidades.

35 Kathleen Lizárraga muestra un caso de ETP, el proyecto "Educación Técnica Productiva con enfoque Territorial para la empleabilidad, el emprendimiento y la inserción laboral", con apoyo de AECID, ejecutado con las organizaciones Fe y Alegría, Fundación IRFA y Entreculturas, en unidades educativas de Chuquisaca, El Alto, Potosí, La Paz, Santa Cruz de la Sierra. La idea es que la oferta formativa sea coherente con la demanda productiva (Lizárraga, 2011).

36 La Educación Técnica Tecnológica Productiva impulsa el desarrollo local de las comunidades (2020)  
<https://eldeber.com.bo/te-puede-interesar/la-educacion-tecnica-tecnologica-productiva-impulsa-el-desarrollo-local-de-las-comunidades.201006>

Un dato importante es que mientras en el 2005 existían 60 institutos fiscales y de convenio en todo el país, 60 % ubicados en zonas urbanas y orientados al sector comercial y de servicios. 12 años después, se había duplicado el número, con ofertas de carreras que superan las 50 (Crespo, 2021, p.63).

En **Colombia**, el sistema educativo está bajo la rectoría del Ministerio de Educación Nacional (MEN) e incluye: educación preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria, educación media, educación técnica profesional, educación tecnológica, educación universitaria profesional y educación posgradual (Patiño, 2021, p.69).

Los programas académicos técnico profesional y tecnológicos (T&T) hacen parte del subsistema de educación superior y, si bien, las instituciones educativas de educación superior tienen autonomía para el diseño y concepción de esta oferta educativa, debe estar en relación con los lineamientos y regulaciones del MEN, instancia que otorga el registro calificado para su implementación.

El subsistema de educación superior incluye el pregrado integrado por: los niveles de formación técnico profesional, tecnológico y universitario profesional; y el posgrado: especializaciones técnicas profesionales, especializaciones tecnológicas, especializaciones profesionales, maestrías y doctorados. La formación técnica, tecnológica y profesional es ofertada por varias instituciones. Ver Gráfico 17.

**Gráfico 17. Oferta de programas académicos por nivel de formación y tipología de la institución, Colombia**



Tomado de Patiño 2021, p.71.

La mayor parte de la oferta educativa T&T está a cargo de instituciones técnico-profesionales y de instituciones tecnológicas. En Colombia destaca el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, es la institución oficial que concentra la mayor parte de la oferta educativa en estos niveles académicos en el país. Las universidades públicas y privadas sólo representan una fracción pequeña de la oferta de los programas T&T, dado que su esfuerzo se concentra en los programas académicos universitarios y de posgrado.

Pese a lo anterior, hay ofertas académicas de nivel T&T en universidades tanto privadas como públicas que han mostrado ser exitosas, en particular aquellos programas académicos que han surgido como respuesta a programas de fortalecimiento de ofertas T&T generados en el gobierno nacional o como iniciativas territoriales, de organizaciones, o de la empresa privada. El programa “Universidad en el campo” es un ejemplo de ello, desarrollado en el departamento de Caldas, que ha sido exportado como modelo hacia otros departamentos y hacia otros países que buscan adelantar procesos de fortalecimiento de la educación T&T dirigida a los jóvenes rurales.

En **Ecuador** hay, por lo menos, tres grandes actores de la educación técnica, la formación profesional y la capacitación: 1) el Sistema Nacional de Educación (SNE) bajo la rectoría del Ministerio de Educación; 2) el Sistema de Educación Superior a cargo de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT); y 3) el Sistema de Cualificaciones. El Gráfico 18 sintetiza la información referida a los entes rectores, las competencias y niveles de los sistemas relacionados con la educación, la formación y la capacitación.

Gráfico 18. Sistemas relacionados con la educación, formación y capacitación, Ecuador



Fuente: LOEI, LOEI, DE 680 (2011), DE 860 (2016), DE 1043 (2020). Tomado de Robles-Pillco y otros, 2021, p.138.

Nivel normativo, el marco jurídico nacional contempla, según lo dispone la Constitución, mecanismos de coordinación entre los sistemas para garantizar su gestión articulada para garantizar: 1) la continuidad entre las distintas etapas de enseñanza y formación; 2) la articulación de la gestión de las entidades a cargo de los diferentes sistemas que garantizan el derecho a la educación en el Ecuador; 3) oportunidades de acceso en condiciones de igualdad a sectores de la población que se encuentran en situaciones de desigualdad y/o vulnerabilidad.

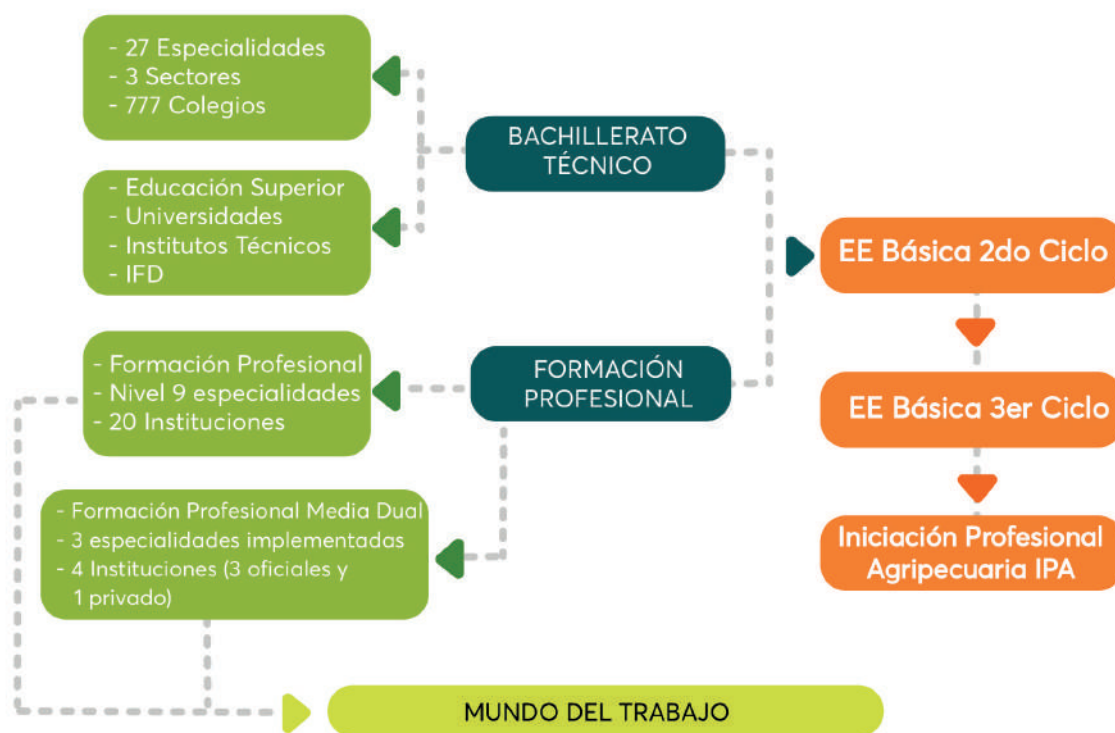
En la práctica, esta articulación ha mostrado debilidades en el cumplimiento de enfoques, objetivos y resultados compartidos. Sin embargo, destacan dos esfuerzos importantes: el diseño en el 2018, de la Estrategia de Fortalecimiento de la Educación Técnica consensuada

con actores del Sistema Nacional de Educación, con apoyo de VVOB, BID y UNESCO; y en el 2020 la concreción del Plan Nacional de Educación y Formación Técnica y Profesional, un esfuerzo interinstitucional del Ministerio de Educación, SENESCYT y la Secretaría Técnica del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales con el propósito de definir objetivos y estrategias que articulen el accionar de las diferentes instituciones con relación a la Educación y Formación Técnica y Profesional -EFTP- con la finalidad de promover la transitabilidad entre el nivel medio y superior.

Por su lado, el MINEDUC emprendió acciones para la articulación y el fortalecimiento de la oferta agropecuaria con el Ministerio de Agricultura a través del “Modelo de Colegios Autosostenibles” en el área agropecuaria con vinculación con el sector productivo.

En **Paraguay** el sistema educativo está, al igual que en los otros países, bajo la rectoría del Ministerio de Educación que tiene a su cargo todos los niveles educativos, incluyendo a la educación técnica que, mayoritariamente, se encuentra a cargo del Ministerio de Educación y que sigue, al menos dos rutas que se muestran en el Gráfico 19.

Gráfico 19. Rutas de formación en Bachillerato Técnico y FP, Paraguay



Tomado de: Cateura (2021, p.17).

Hay un dato importante en el caso de los colegios agropecuarios, el Ministerio de Educación tiene a su cargo 106 colegios y el Ministerio de Agricultura 11. En relación al financiamiento, hay 24 instituciones que son de gestión privada y subvencionada (Cateura, 2021, p.23).

En cuanto a la educación media, 251.824 alumnos se encuentran matriculados, el 74,6% cursa el Bachillerato Científico y solamente el 23,6% cursa el bachillerato técnico que lo prepara para la inserción laboral, ambas opciones permiten continuar al nivel terciario.

En **Perú**, el Ministerio de Educación tiene la rectoría del sistema nacional, incluyendo la educación superior. La educación técnica y tecnológica se encuentra bajo el Viceministerio de Gestión Pedagógica, en diferentes direcciones, dependiendo del nivel y las instituciones.

La secundaria técnica se ubica dentro de la Dirección de Educación Secundaria, la cual a su vez depende de la Dirección General de Educación Básica. Los Centros de Educación Técnica Productiva (CETPROS) y los Institutos Superiores Tecnológicos (IST) están bajo la Dirección de Educación Técnico-Productiva y Superior Tecnológica, la cual, a su vez, se ubica dentro de la Dirección General de Educación Técnico-Productiva y Superior Tecnológica y Artística. En general las instituciones educativas técnicas pueden ser: a) públicas de gestión directa, b) públicas de gestión privada a cargo de entidades sin fines de lucro; y, c) de gestión privada.

#### **4.5. Educación en la ruralidad y la problemática de la educación técnica y profesional**

En **Colombia**, según Patiño (2021) "la educación rural en cualquiera de sus niveles está condicionada por múltiples factores que se manifiestan en menores tasas de cobertura, y, además, en poca calidad y pertinencia. La oferta académica existente no considera en la mayoría de los casos, las realidades locales o la demanda laboral real" (p.6).

Por su lado, Acosta Valdeleón y otros, (2020) anotan que:

*Aunque la oferta académica vigente ha permitido que muchos jóvenes rurales encuentren posibilidades de trabajo y de bienestar de vida, hay consenso en que es insuficiente, adolece en muchos de los casos de condiciones de calidad, y no es pertinente para las realidades locales o para la demanda laboral real". La brecha educativa urbano-rural no es solo una cuestión de cobertura y calidad, sino también de pertinencia. (Acosta Valdeleón y otros, 2020 citado por Patiño, 2021, p.6)*

Asimismo, los programas no están pensados en las y los jóvenes rurales

*Los programas académicos de educación superior, incluyendo los T&T, no se conciben, en general, para poblaciones específicas como los jóvenes rurales, estos son dirigidos a todos los individuos que cumplan con un perfil de ingreso definido, sin consideraciones del lugar de procedencia. La oferta educativa en los niveles T&T es producto de los esfuerzos institucionales individuales que atienden a los intereses propios de las IES, pero que deben necesariamente acatar las mismas políticas de educación concebidas desde los centros urbanos por el gobierno central, y no desde los territorios rurales, los cuales cuentan con sus propias dinámicas, realidades y necesidades, en muchos casos, bastante diferenciadas de las realidades de los centros urbanos. (Patiño, 2021, p.113)*

Por ahora, señala Patiño (2021) a nivel general, la oferta T&T se concentra en las grandes ciudades y en las ciudades intermedias, y en la zona central del país, con una baja cobertura en los centros poblados y rurales dispersos, y en los departamentos alejados del centro del país,

y que han sido, desde siempre, los más azotados por la violencia, la pobreza y el desinterés del Estado.

Son diversas las variables que confluyen para que la oferta de programas académicos de todos los niveles, en particular de los programas T&T, no tenga la cobertura deseada, ni la calidad y pertinencia adecuadas. Están en primer lugar las variables asociadas a la ruralidad misma, y las condiciones de precariedad de las familias rurales, condiciones que se hacen evidentes en las estadísticas oficiales. La falta de infraestructura física y de recursos logísticos de las instituciones educativas rurales es una condición generalizada, lo cual se une a los problemas que rodean a uno de los principales actores en la educación rural, los docentes rurales, quienes en su gran mayoría no cuentan con condiciones laborales que faciliten su trabajo en zonas de difícil acceso, de violencia multicausal, y quienes tampoco han sido formados para las especificidades de la educación rural. Patiño (2021, p.114).

*Muchas de estas falencias estructurales se expresan en que los estudiantes que egresan de la educación media no puedan ingresar a la educación superior, debido a sus bajos niveles académicos, expresados en sus bajos desempeños en las pruebas Saber 11, situación que conduce a que sus alternativas sean el proseguir procesos de formación para el trabajo y desarrollo humano, acceder a ofertas académicas de baja calidad y que no satisfacen sus expectativas y aptitudes intelectuales, o dedicarse a actividades laborales informales que no les ofrecen garantías mínimas de estabilidad o de ingresos adecuados. (Patiño, 2021, p.114).*

En el **Ecuador**, de acuerdo con el MINEDUC (2020) citado en Robles-Pillco, Tovar y Almeida (2021) de la oferta de bachillerato, el 55% de unidades educativas (3.069) ofrecen el Bachillerato en Ciencias; el 12,11% (676) Informática; el 11,85% (661) Contabilidad; solo el 4,96% (277) ofrece la especialidad de producción agropecuaria; y, finalmente, ventas e información turística es ofrecida por un 1,77% de instituciones (99). Las cifras de matrícula, por su parte, muestran que de la totalidad de estudiantes de bachillerato técnico (283.653) el 29,42% (83.461) estudian informática; el 28,95% (82.125) contabilidad; el 8,18% (23.212) Producción agropecuaria; y el 3,13% (8.889 estudiantes) están matriculados en Ventas en Información Turística y Servicios Hoteleros.

Del total de estudiantes de bachillerato técnico en las diferentes figuras profesionales, solo el 23% (66.290 estudiantes) provienen del rural mientras que el 77% (217.363) corresponden al área urbana. Existen figuras profesionales que solo se ubican en instituciones educativas urbanas, como: calzado y marroquinería, chapistería y pintura, climatización, comercio exterior y deportes de equipo, entre otras.

La mayor parte de instituciones de Bachillerato Técnico son fiscales (sostenimiento estatal) incluyendo a las instituciones que tienen oferta en Agropecuaria. El MINEDU (2020) reportó 236 instituciones educativas técnicas en el área agropecuaria. Un dato que resalta es que en la oferta de Bachillerato Técnico Productivo en el período 2019-2020 se matricularon 1.076 estudiantes, 36,2% más respecto al período 2017-2018 cuando se matricularon 686 estudiantes.

Las figuras profesionales con predominio en el área rural son: conservación y manejo de recursos naturales con el 79%, y ebanistería con el 70%. En un nivel intermedio se encuentran



servicios hoteleros y producción agropecuaria con el 53%, cada uno; gestión y desarrollo comunitario con el 47%; ventas e información turística con el 43%; y, cultivo de peces, moluscos y crustáceos, e Industrialización de productos alimenticios con el 40%, cada uno.

Un dato interesante en el caso del Ecuador es que la Ley faculta a las Instituciones educativas que ofrecen el bachillerato técnico a constituirse en unidades educativas de producción. Además, están los bachilleratos complementarios que se considera un nivel para fortalecer la formación obtenida en el bachillerato general unificado y son de dos tipos: Bachillerato técnico productivo. De carácter optativo y dura un año adicional (Robles-Pillco y otros, 2021).

Respecto a la oferta universitaria, de las 3.897 carreras (2.347 de universidades y escuelas politécnicas y 1.350 de institutos tecnológicos) 415 carreras, es decir apenas el 11%, están relacionadas directamente con el ámbito rural, por ejemplo: desarrollo territorial rural, hotelería y gastronomía, medio ambiente, minería y extracción, pesca, procesamiento de alimentos, producción agrícola y ganadera, silvicultura y turismo (SENESCYT, 2020).

Del total de carreras (415) relacionadas con la ruralidad un 46,8% corresponden a carreras vinculadas con turismo y hotelería; un 33,2% a carreras corresponden al área agropecuaria y silvicultura. La oferta académica según regiones presenta la siguiente realidad: el 57% está en la sierra, el 38% en la costa, el 5% en la Amazonía y 0,5% en la región insular de Galápagos.<sup>37</sup>

Tomando como referencia la matrícula correspondiente al primer semestre del año 2019, las carreras con mayor número de matrículas son: tecnología superior en procesamiento de alimentos con un 22%; tecnología superior en producción agropecuaria con un 14%, seguida de agropecuaria; tecnología superior en producción agrícola y agroindustria con 12%, 11% y 9% respectivamente.<sup>38</sup>

Resulta relevante revisar la información relativa a la participación de hombres y mujeres, en el período 2012 – 2020, del total de títulos en las carreras técnicas el 56% (628.178) corresponden al sexo femenino y el 44% (484.734) al sexo masculino. Sin embargo, del total, 2,46% (27.395) corresponde a los campos de Agricultura y Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria y de este porcentaje, el 65% corresponde al sexo masculino y el 35% al sexo femenino, lo que indica que este campo todavía es visto, principalmente, como un área de trabajo masculino.

El Ministerio de Trabajo es el otro gran actor de la capacitación profesional a través de la SETEC, que, en cumplimiento de su objetivo estratégico 1: "Incrementar el acceso a la certificación y capacitación de las/os trabajadoras/es con y sin relación de dependencia, actores de la economía popular y solidaria, grupos de atención prioritaria, servidores públicos y ciudadanía en general" tiene como mandato ofrecer oportunidades formativas a la población juvenil rural. La SETEC (2020) identificó un total de 684 perfiles profesionales, de los cuales, 61 corresponden a actividades comunitarias y 31 corresponden a agricultura y plantaciones, pesca, acuicultura y maricultura y producción pecuaria.

En **Paraguay**, de acuerdo con el diagnóstico realizado por Cateura (2021, p.22) la diversidad del sector agropecuario es extrema. Por un lado, se encuentran los pequeños productores que

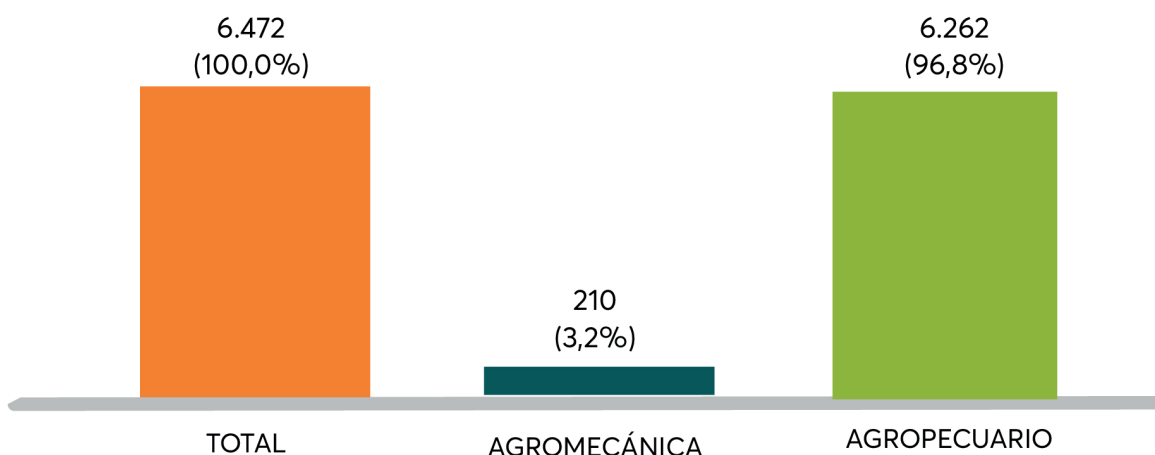
<sup>37</sup> El Informe completo contiene los datos desagregados.

<sup>38</sup> En el Informe completo consta el detalle de las carreras por trimestre considerando además la variable de sexo.

practican una agricultura de subsistencia, y por el otro, fincas especializadas de producción de cultivos para exportación que implementan una agricultura intensiva utilizando una mayor cantidad de insumos, y generando pocos empleos directos pero varios indirectos. El sistema educativo paraguayo también es heterogéneo, con marcadas diferencias entre instituciones públicas y privadas, rurales y urbanas.

El Bachillerato técnico agropecuario surge con la reforma educativa en Paraguay como una alternativa para preparar jóvenes para el mundo del trabajo. El plan de estudios de nivel medio técnico agropecuario tiene una duración de 3 años post ciclo básico y otorga el título de bachiller técnico agropecuario, que habilita para proseguir estudios de nivel terciario. En el bachillerato técnico se encuentran matriculados 59.460 alumnos, de los cuales el 10,9% cursa el Bachillerato técnico Agropecuario que tiene dos especialidades: Agropecuario y Agromecánica. (Gráfico 20).

**Gráfico 20. Bachillerato Técnico Agropecuario, matrícula según especialidad, Paraguay**



Tomado de: Cateura, 2021, p.23.

En relación a la Formación Profesional existe la modalidad profesional dual que tiene 3 especializaciones asociadas directamente al sector agrícola: Mecatrónica Dual, Agromecánica Dual y Máquinas Agrícolas Dual (Cateura, 2021, p.18).

La educación agropecuaria enfrenta una realidad de un mercado laboral cambiante y en continuo crecimiento, principalmente en cuanto a las innovaciones tecnológicas y su implementación en el campo. La educación agropecuaria pública es deficiente. El éxito de algunas instituciones públicas y privadas depende de la gestión individual de los miembros de la comunidad educativa (directores, equipo docente, padres y alumnos, donantes) más que de políticas o estrategias integrales.

## **PARTE 5: AVANCES, BRECHAS, PRINCIPALES DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES, EDUCACIÓN TÉCNICA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y RURALIDAD: UNA MIRADA COMPARADA**

Siguiendo la secuencia de la Parte 4, se abordan a continuación las brechas, temas pendientes y principales desafíos para la educación, en general, la educación en la ruralidad con énfasis en la educación técnica y profesional, los cuales van desde temas relativos a los marcos normativos y políticos hasta las prácticas de aula. Esta Parte cierra con grandes conclusiones y recomendaciones de políticas y estrategias. Esta Parte profundiza el análisis con la información disponible, siguiendo hasta donde resulta posible, las dimensiones del enfoque de derechos.

### **5.1. Reflexiones y retos de la ruralidad**

#### **5.1.1. Atraso y abandono vs las potencialidades y aportes al desarrollo**

Tal como se vio en la Parte 3 de este documento, la ruralidad (territorio y población) enfrentan histórica y constantemente una variedad de situaciones que han mermado sus condiciones, tanto sociales como ambientales. Si bien el componente histórico ha tenido un papel fundacional en este tema (producto de los procesos de conquista, colonización, y marginación de los pueblos originarios), los países tienen ya un recorrido amplio desde su transformación en repúblicas (alrededor de 150 años); no obstante, persiste en el imaginario social y en la concreción de acciones de estado un desmedro de la ruralidad y sus poblaciones.

Así, la falta de políticas concretas sobre la distribución y el ordenamiento de tierras, la dotación de servicios básicos, incluyendo conectividad e internet, los procesos de territorialización (coordinación, planificación, autonomías locales), demuestran como la ruralidad sigue siendo un espacio lejano para las políticas públicas nacionales. Si bien pueden mencionarse un conjunto amplio de normas (leyes, acuerdos, reglamentos, entre otros) que han sido generados en tiempos recientes, aún no hay evidencia suficiente de sus efectos para generar cambios estructurales en la problemática planteada.

Una de las razones para esta situación es la forma que estas políticas (en su mayoría) son desarrolladas: con una mirada desde lo central, desde las ciudades, donde lo rural solo es un espacio alejado que sirve para determinados aspectos del desarrollo de los países.

En este sentido, y partiendo desde la mirada teórica de la nueva ruralidad, es importante generar una comprensión y generación sistémica de soluciones integrales; donde las personas (poblaciones, comunidades, pueblos originarios) tengan un rol protagónico. La coyuntura mundial actual (Pandemia COVID-19) ya ha planteado algunos debates sobre el rol de la ruralidad y la forma de ser entendida y valorada en el imaginario social de los países; este es un primer paso.

Otro tema de importancia es generar procesos de discusión sobre la conexión e interrelación de los diferentes territorios en los países de cara al futuro, yendo más allá de la mirada geográfica, comercial o productiva; debe verse a cada país como un todo en medio de su diversidad, con iguales prioridades y necesidades.

Finalmente, es clave el fortalecimiento de los procesos de participación en los territorios rurales; las políticas públicas (locales, regionales o nacionales) deben contar con la voz de quienes viven en estos espacios, con la presencia activa de sus organizaciones y espacios vitales en el ámbito de la toma de decisiones.

### 5.1.2 Transformaciones en la población rural

Algunas reflexiones se derivan de la información oficial de los países sobre sus procesos demográficos: el rápido decrecimiento de la población rural; el importante porcentaje de población de niños, adolescentes y jóvenes en la actualidad (denominado bono demográfico); y, la tendencia al envejecimiento de la población rural debido a la migración de jóvenes y adultos. Esto supone un importante reto al momento de generar políticas públicas que entiendan y atiendan esta situación específica; pero que, además, sea capaz de proyectar escenarios para lo que pueden significar estos procesos: reducción en las actividades productivas rurales, precarización de las poblaciones (tanto en la ruralidad como de los migrantes en lo urbano), abandono y deterioro de ciertos recursos por falta de cuidado o mantenimiento (por ejemplo, las tierras cultivables).

Adicionalmente, se puede mencionar la problemática que conlleva el autorreconocimiento como campesino o poblador rural, y el efecto que esto tiene en los aspectos estadísticos respectivos<sup>39</sup>: distribución errónea de recursos en función de la población de un territorio, falta de programas para atención focalizada de grupos prioritarios, entre otros. Si bien estas son situaciones que se producen previo a la Pandemia, en la actualidad algunos de ellos se han ido agravando.

Más allá de los efectos que la estadística pueda generar, hay un gran reto con respecto a la visibilización y revalorización de lo rural en el imaginario social; esta sigue siendo una de las grandes tareas a afrontar por los países, los territorios rurales y sus poblaciones. Hay señales que indican que este reto debe ser atendido ya. Un tema que resalta al revisar la condición de las y los jóvenes rurales es su bajo sentido de pertenencia a sus territorios y culturas, la pérdida de las lenguas originarias y el debilitamiento de las identidades culturales y sociales que pueden y deben ser resignificadas a la luz de los fenómenos surgidos de la emergencia sanitaria.

Al respecto, Troncos nota que en el Perú “[...] a raíz de la pandemia existe un fuerte nivel de retorno al campo y recuperación de saberes; se ha fortalecido la conexión entre lo rural y lo urbano” (Entrevista personal, 18 de abril de 2021). En Colombia, de acuerdo a Patiño, se vive igualmente un proceso de revalorización de lo rural y del campesinado: “[...] la gente quiere al campo; la sociedad tiene conciencia de la necesidad del campesino y su producción [...] se debe poner el tema en la agenda política nacional” (Entrevista personal, 17 de abril de 2021).

Las instancias públicas de decisión y de gestión tienen el desafío de “diseñar e implementar políticas diferenciadas por sector y para cada territorio (desde la visión de la gente generando participación); que permitan equilibrios que apunten a la erradicación de la pobreza” (Lasso, 2020, p.4).

---

39 Por ejemplo, en el caso de Colombia se plantea la situación que se da por el autorreconocimiento de las personas como campesinos. Ver: Patiño, 2021.

### **5.1.3. Los retos y las oportunidades de la Pandemia COVID-19**

La pandemia COVID-19 ha visibilizado y profundizado las desigualdades y ha puesto sobre la mesa antiguos y nuevos desafíos asociados directamente al derecho de todos los seres humanos de vivir con dignidad y bienestar. Estos desafíos son urgentes, hoy más que nunca, en cada uno de los países, tanto en los aspectos de salud pública, educación, economía nacional y local, empleo y productividad, acceso a la información y la comunicación, entre otros. Bajo los efectos de la pandemia se puede conseguir una efectiva focalización de esfuerzos y el logro de resultados si dichos procesos se realizan en un ejercicio de coherencia y con la participación de los involucrados en un marco de políticas públicas.

Al mismo tiempo, la pandemia ha generado dos procesos que pueden transformarse en oportunidades en medio de la crisis. Uno de ellos, es la visibilización de realidades (urbanas y rurales) que ganarán más fuerza en la planificación e implementación de políticas públicas: el estado crítico de la provisión de servicios para la población (acceso a salud y comunicaciones); la situación de grupos más vulnerables (por ejemplo, niños y niñas y su educación, mujeres y su sobrecarga de trabajo); y, el impacto real de programas anteriores llamados a mejorar las condiciones de los territorios y poblaciones rurales, entre otros.

El segundo proceso (explicado previamente), está relacionado con la generación (o recuperación en muchos casos) de nuevas relaciones y conexiones entre los territorios urbanos y rurales, así como de sus poblaciones. Como ya se mencionó, un ejemplo de ello es la revalorización en el imaginario social de la ruralidad, vinculada a la provisión de productos para las zonas urbanas, presentándose como una alternativa a los proveedores tradicionales de la actualidad (mercado y supermercados).

## **5.2. Algunos de los grandes problemas de la educación**

### **5.2.1. El financiamiento y uso eficiente de los recursos: condiciones para garantizar la educación en los países**

Dos problemas comunes respecto del financiamiento de la educación aparecen en la mayor parte de los países de América Latina y, de hecho, en los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales, a partir de la situación descrita en la Parte 4. Por una parte, el déficit de inversión respecto de las necesidades y demandas (pese a los incrementos que se observan en ciertos momentos); y, por otro lado, la necesidad de asegurar el uso eficiente de los recursos. En este sentido, invertir más y mejor sigue siendo uno de los grandes desafíos de la región con sus sistemas educativos, junto con la priorización en los ámbitos y poblaciones que requieren el mayor apoyo del presupuesto público.

Bolivia, es el país que muestra el mayor incremento ubicándose, incluso, entre los que más invierten en América Latina en relación al PIB, después de Cuba y Costa Rica, es más, la asignación presupuestaria para educación supera la asignación para gastos de defensa. Colombia ha mantenido estable la participación de la educación en el PIB e incluso hay un descenso en el último año revisado; Ecuador muestra avances y retrocesos durante el tramo del 2002 al 2020, mientras que Paraguay sigue estando entre los países que menos invierten en Educación.

La magnitud de recursos económicos que los países destinan a educación, excepto Bolivia, va en dirección contraria a sus propias normas constitucionales y legales y a los compromisos mundiales, en especial el cumplimiento de las metas del ODS 4. “El cumplimiento de estas metas dependerá, entre otras cosas, de los recursos que se destinen para el financiamiento de la educación pública de la calidad y equidad de su distribución. Como mecanismos para aumentar y mejorar el financiamiento de la educación se recomienda a los países: aumentar la financiación pública para la educación con una asignación de un 15% a 20% del gasto público a educación y de un 4 % a 6 % del PIB; aumentar la eficiencia y la rendición de cuentas; y direccionar el financiamiento a aquellas poblaciones con mayores necesidades de educación” (Juntos por la educación, 2019), p. 18.

### **5.2.2. El analfabetismo tiene rostro de mujer pobre, rural, indígena y afro**

Los datos sobre analfabetismo en los países participantes, por un lado, muestran esfuerzos importantes realizados en Bolivia, Ecuador y Perú en especial en áreas urbanas y con población mestiza, sin embargo, en los últimos años se aprecia también una lenta disminución del número de personas que no saben leer ni escribir e inclusive, en el caso de Paraguay, el incremento del analfabetismo desde el 2015. Los estudios ratifican que el analfabetismo es un problema estructural que tiene una relación directa con la pobreza y la pobreza extrema. Asimismo, en todos los países estudiados, los datos confirman que el analfabetismo afecta de modo más fuerte a las mujeres rurales, población indígena y afro. El analfabetismo, como se ha dicho, es una expresión de la pobreza y la exclusión estructurales.

No se levantan datos en este estudio, sin embargo, se destaca la referencia a la gravedad del analfabetismo funcional, en especial en jóvenes, así como el analfabetismo digital en adultos, una nueva cara de la desigualdad y la exclusión, la cual se ha hecho especialmente explícita durante la pandemia por el Covid 19.

### **5.2.3. Acceso, permanencia, rezago escolar y conclusión en la juventud rural: entre la mejora de algunos indicadores, la persistencia la brecha urbano-rural y el riesgo de exclusión del sistema escolar**

Una importante expansión de la cobertura educativa en todos los tramos y edades se aprecia, por lo menos en las dos primeras décadas del presente siglo, aunque los avances son dispares entre países y al interior de los países entre grupos poblacionales. Incluso en el sector rural la mejora de los indicadores ha sido especialmente importante en todos los niveles educativos y grupos etarios (Cetrángolo y Curcio, 2017, p. 56).

En relación a matrícula, asistencia, permanencia y conclusión saltan algunos puntos comunes entre los países que se revisan en este estudio: 1) se destacan los avances en relación a la tasa de escolarización. Los esfuerzos de los países dirigidos a la universalización de la educación básica se observan en especial en el nivel primario; 2) la matrícula, permanencia y conclusión en el nivel secundario sigue siendo un desafío para los países, en primer lugar hay un quiebre en el paso de la primaria a la secundaria y el abandono aumenta a medida que avanzan los años de estudio; y, 3) la pandemia ha afectado de manera muy fuerte a la asistencia y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, en especial por ausencia y/o limitaciones de conectividad y por la inserción obligada en el mundo laboral debido a la crisis económica de la mayoría de la población.

La situación de los países participantes en el estudio confirma las tendencias que se observan en América Latina, por una parte, niveles de cobertura relativamente elevados en el nivel primario y una importante disminución de las brechas entre el área urbana y rural, y, al mismo tiempo, un crecimiento lento en la escolarización de los segmentos poblacionales que aún permanecen fuera del sistema educativo. Pese al sostenido crecimiento en las últimas décadas de la cobertura de la educación secundaria, el promedio regional no pasa del 75%, una cifra que disminuye sensiblemente en el área rural.

De modo específico, los diagnósticos nacionales muestran desafíos importantes. Por ejemplo, la obligatoriedad de la educación establecida por las leyes nacionales, en relación al mínimo de años de escolaridad, es variable entre los países: en Bolivia y Perú es 14 años; en Ecuador y Paraguay es 13 años, y en Colombia 10 años. Por otra parte, aunque los diagnósticos reportan aumento en el promedio de años de escolarización de la población, existe una distancia entre lo establecido y lo alcanzado, en especial en el ámbito rural. En Bolivia al 2013, se registró 12 años de escolaridad en el área urbana y 6.4 años en el área rural. En Colombia al 2015 se reportó 9.2 años de escolarización en el área urbana y 5.5 años en el área rural. En Ecuador el promedio nacional de años de escolarización (personas de 24 en adelante) fue de 10.18 al 2017, correspondiendo al área urbana 11,32 y a área rural 7,50. Paraguay muestra 10.4 años de escolarización en el área urbana y 6.9 años en el área rural.

Otras estadísticas educativas como: matrícula, asistencia, conclusión, rezago escolar, etc. aún antes de la pandemia ya reflejaban las brechas, sólo por citar unos casos: en Bolivia, 2 de cada 10 adolescentes rurales no asisten a una institución educativa; en Paraguay, 4 de cada 10 niños que ingresan al sistema no terminan el 9no grado; en Perú, la tasa de rezago escolar en los estudiantes rurales supera en más de 10 puntos porcentuales a los estudiantes urbanos.

La tendencia en el acceso a la educación de hombres y mujeres es otro aspecto que merece atención, “la cobertura de educación primaria correspondiente a las mujeres se incrementó por encima de la de los niños varones durante la última década, alcanzando a nivelar el indicador y superando la histórica situación desfavorable. En el caso de la escuela secundaria la inequidad de género opera en el sentido inverso, quedando los adolescentes varones relegados en la cobertura escolar, sensiblemente por debajo de la situación de las mujeres” (Cetrángolo y Curcio, 2017, p. 17).

Las y los jóvenes, como se mencionó antes, son el grupo poblacional más afectado en cuanto a acceso, permanencia y conclusión. Algunos datos solo a modo de ejemplo: 4 de cada 10 adolescentes bolivianos no terminan la educación secundaria (UNICEF, 2020); casi el 30% de adolescentes ecuatorianos no están asistiendo a la educación secundaria; en Perú, menos de la mitad de jóvenes de 17 a 24 años asisten a una institución educativa.

El rezago escolar de 2 o más años, afecta a un amplio segmento de estudiantes adolescentes que va del 16% en Ecuador al 37.8% en Colombia, pasando por el 19.08% en Bolivia, el 20.58% en Paraguay y el 22.51% en Perú (Cetrángolo y Curcio, 2017). Los datos que se presentan ratifican que las y los adolescentes y jóvenes rurales, en especial, son un sector prioritario para la política pública en educación (Cetrángolo y Curcio, 2017).

#### **5.2.4. La conectividad el nuevo factor de la desigualdad**

Las brechas tecnológicas y digitales se han evidenciado y ampliado en el actual escenario y se ha convertido en un nuevo factor de la desigualdad, como muestran informes nacionales e internacionales que han circulado sobre este campo.

La brecha urbano-rural es marcada en todos los países del estudio. Los datos disponibles al inicio de la pandemia ya mostraban grandes carencias. En Bolivia, en el área rural, solo el 18% contaba con una computadora y el 3% con internet fijo; en Colombia, el total de los hogares la penetración de este servicio es del 51.9%, pero en el caso de los hogares campesinos tan solo es del 29.8%, una brecha de 22.1 puntos porcentuales; en Ecuador, solo el 24,5% de hogares disponían de una computadora de escritorio, apenas el 11,2% tenían computadora de escritorio y portátil; y, el 37,2% a nivel nacional tuvieron acceso a internet, el 46,6% en el área urbana y el 16,1% en el área rural. Es posible que estos datos se modificaron debido, sobre todo, al inmenso esfuerzo de las familias para dotar de condiciones mínimas para que las y los hijos accedan al servicio educativo.

Sin embargo, no dejan de ser alarmantes las cifras reportadas por los propios Ministerios sobre el abandono escolar debido a la carencia de conectividad y equipos. En este contexto el acceso a internet gratuito y de buena calidad junto con la disponibilidad de equipos tanto para estudiantes como para docentes es una condición para el ejercicio del derecho a la educación.

#### **5.2.5. La calidad educativa: un tema pendiente en los países de la región**

Los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales siguen la tendencia latinoamericana de utilizar mediciones estandarizadas a nivel nacional e internacional para recolectar información sobre calidad educativa, aun cuando ésta se limita a medir logros de aprendizaje en algunas áreas: lengua, matemática y ciencias y en algunos niveles educativos. Todavía no se cuenta con estrategias para medir la calidad educativa en toda su amplitud e integralidad. Aun así, los estudios estandarizados dan cuenta que niñas, niños y jóvenes no están logrando aprender lo que corresponde de acuerdo a las definiciones curriculares y la mayor parte de países de la región se ubica bajo la media latinoamericana. La información disponible en los países participantes así lo confirma.

Otro elemento fundamental a considerar en el Proyecto Jóvenes rurales es que los datos numéricos, por sí solos, no bastan, interesa conocer los factores que explican los resultados. Los estudios de factores asociados impulsados por la UNESCO (2016) en paralelo a las mediciones de logro confirman que los factores extraescolares son los que tienen el mayor peso en los aprendizajes (condición socioeconómica y educativa de las familias, lugar de residencia, pertenencia étnica, lengua materna, etc.). Asimismo, los estudiantes que trabajan y estudian obtienen resultados más bajos.

Mientras que los factores intraescolares que tienen mayor influencia en el logro de aprendizaje son: asistencia, puntualidad y retroalimentación de los docentes, clima de aprendizaje de la escuela y del aula, las prácticas pedagógicas, la disponibilidad de textos escolares, entre otras.



Es decir, si bien los factores extraescolares son determinantes en el aprendizaje, las instituciones educativas pueden hacer la diferencia, si son inclusivas, aseguran buen trato y respeto, valoran y atienden las diversidades, adaptan los contenidos y las metodologías y tienen docentes comprometidos con el aprendizaje. La mayoría de estos factores hoy están ausentes de la cotidianidad escolar y aún no es posible conocer la magnitud del impacto de la pandemia en los aprendizajes (Robalino, 2020).

En síntesis, la revisión levantada por los diagnósticos nacionales muestra que los indicadores educativos más bajos están asociados a condiciones socioeconómicas precarias, ubicación en la ruralidad, género, población indígena y afrodescendientes. Esta situación ha sido agravada por la pandemia en todos los países. Más aún, los organismos especializados alertan que los avances registrados en los últimos años podrían retroceder fuertemente debido al paso de la educación a la modalidad a distancia, mayoritariamente virtual, el incremento del trabajo infantil y adolescente, la migración forzada, etc. (UNESCO, 2020; Banco Mundial, 2020; Save the Children, 2020).

### **5.3. El Rol del Estado en la garantía del derecho a la educación**

La casi totalidad de países latinoamericanos, como se mencionó en el apartado correspondiente, y de modo específico en los países participantes en el estudio, cuentan con marcos políticos y normativos para garantizar el acceso a la educación de sus ciudadanos. La educación está reconocida como un derecho de toda la población que debe ser garantizada por los Estados.

Es importante destacar la existencia de Constituciones, leyes, reglamentos, planes y, en general, un conjunto de instrumentos de planificación e implementación que garantizan la obligatoriedad y la gratuidad y constituyen un soporte para el cumplimiento y exigibilidad del derecho a la educación y, por otro lado, que guían o deben guiar la acción pública de los gobiernos nacionales y sus representaciones en el territorio y demás actores involucrados.

En todos los países participantes en el estudio, los marcos políticos y normativos coexisten con las tensiones derivadas de las limitaciones en el cumplimiento del mismo que, en ocasiones, pueden quedarse en el nivel declarativo.

### **5.4. La educación técnica y profesional en la ruralidad: 10 desafíos para la priorización, la continuidad, la articulación intersectorial, la territorialización y la calidad**

Hay coincidencia en los países en relación a la problemática y a las temáticas prioritarias asociadas, en general a la educación técnica y profesional y, en específico a la atención a la ruralidad, dos campos que no van separados. Por ello, a continuación se identifican 10 grandes desafíos en las que, en ciertos momentos, se cruzan ambos campos: 1) Prioridad en las agendas educativas y en las agendas del desarrollo; 2) Gestión en los niveles centrales; 3) Continuidad de los procesos, reformas, políticas y programas; 4) Articulación y coordinación intersectorial y entre actores; 5) Información para la articulación, coordinación y toma de decisiones 6) Calidad educativa, relevancia, pertinencia con foco en el territorio; 7) Inclusión de la perspectiva de género; 8) Preparación y condiciones de trabajo de los docentes; y, 9) Reconocimiento del valor de las experiencias educativas en los territorios para las políticas; y, 10) Participación de los sujetos sociales. A continuación, una breve ampliación sobre los temas propuestos.

#### **5.4.1. Prioridad y visibilización de la ETFP para la ruralidad en las agendas educativas y en las agendas del desarrollo**

Los marcos políticos y normativos en apoyo a la educación técnica, la formación profesional y la educación rural no tienen la misma potencia declarativa, e inclusive en algunos países se asocia, sobre todo, al impulso de la productividad y a la formación de profesionales para cumplir la demanda de empleo de las empresas; más que una valoración de la ETFP como una opción válida y de calidad para la formación y el desarrollo de las y los jóvenes en el marco de proyectos de vida.

Acciones importantes se han emprendido para fortalecer la educación técnica, la formación profesional y la capacitación. Sin embargo, los datos demuestran que en relación a los otros campos de educación y formación universitaria, no tienen una presencia significativa y menos, prioritaria. Por otro lado, dentro de la educación técnica y la capacitación, las especializaciones asociadas al desarrollo de la ruralidad tienen todavía un menor peso específico.

Al mismo tiempo, dos aspectos importantes se resaltan 1) la generación de condiciones de acceso a nuevas tecnologías de la información y comunicación para garantizar cobertura del servicio de internet en las instituciones educativas; y, 2) la mención a partir del 2013, de la interacción entre educación, sector productivo y la investigación científica y tecnológica para la transformación de la matriz productiva, diversificación productiva, la sustitución de importaciones, mejora constante de la productividad y competitividad sistémica, temas asociados directamente a la educación técnica y productiva en la ruralidad, este es el caso del Ecuador en particular.

#### **5.4.2. Gestión de la ETFP en los niveles centrales**

La gestión de la educación en los cinco países está a cargo de los Ministerios de Educación con variaciones derivadas de las reformas del Estado y las reformas educativas que han promovido, en algunos casos, procesos descentralizadores y de participación local, aunque ha significado, en ocasiones, la delegación de la obligación del Estado central de garantizar el derecho a la educación generando desigualdades y exclusiones, como es el caso de Colombia con una amplia transferencia de competencias y responsabilidades a los municipios, o de Perú donde los gobiernos regionales tienen la potestad de organizar el servicio educativo en el regiones, con resultados que en algunos casos han provocado cuestionamientos y controversias. En ambos ejemplos, la falta de recursos económicos, la variable voluntad política y las insuficientes capacidades técnicas, aparecen como factores determinantes.

La gestión de la educación técnica y la formación profesional, de modo específico, también se encuentra bajo la responsabilidad normativa de organismos gubernamentales, en particular de los ministerios de educación cuando se trata de modalidades escolarizadas; y de las universidades e institutos tecnológicos para la educación superior. Paraguay y Colombia, muestran dos especificidades interesantes: en el caso de Paraguay, la responsabilidad directa del Ministerio de Agricultura en la gestión de 11 de los 106 colegios; y en Colombia, la presencia del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA como un actor público con un amplio reconocimiento, adscrito al Ministerio de Trabajo, que tiene a su cargo una amplia oferta técnica, tecnológica y complementaria.

En el campo de la gestión se puede identificar cuatro problemas importantes comunes a los cinco países: a) débil institucionalidad de la educación técnica en las estructuras del sector educación y de los actores involucrados y su escasa posibilidad de incidencia y visibilización en la agenda educativa; b) asignaciones presupuestarias insuficientes; c) fuerte presencia de proveedores privados en algunos países como muestran los datos levantados en Bolivia, donde el 77% de la oferta de educación técnica está en manos de privados; y; d) Inexistencia de un sistema de información que dé aspectos esenciales como: atención educativa; exclusión y abandono escolar; proveedores, ofertas, trayectorias de los jóvenes egresados del bachillerato técnico y otras opciones técnicas y tecnológicas; demanda efectiva por la ETFP, en especial en el ámbito rural; etc.

#### **5.4.3. Continuidad de los procesos, reformas, políticas y programas**

La continuidad y sostenibilidad de las reformas de la educación técnica es uno de los nudos críticos como se constata en Ecuador y en otros países y, por tanto, es uno de los grandes desafíos. Propuestas de reforma aparecen sin mención a iniciativas anteriores o evaluaciones previas, iniciativas sin conexiones entre sí, problemas agravados por la alta rotación de autoridades, incluso dentro de los mismos periodos gubernamentales, lo cual son manifestaciones recurrentes de la pérdida de oportunidad de la política pública para avanzar y consolidar las transformaciones necesarias.

#### **5.4.4. Articulación y coordinación intersectorial y entre actores**

La articulación y coordinación entre los actores gubernamentales y no gubernamentales de la educación técnica, la formación profesional y la capacitación es el otro desafío sustantivo, en los distintos niveles de los sistemas de educación y formación profesional, empezando por la conexión entre educación básica y educación superior.

Hay experiencias importantes de alianzas entre actores gubernamentales y no gubernamentales en los cinco países del estudio, como ejemplos de estos avances se menciona, en Ecuador, el diseño del Plan Nacional de Formación técnica y profesional como un esfuerzo compartido entre el MINEDUC, la SENESCYT y el Ministerio de Trabajo; y, en Colombia la elaboración del Marco Nacional de Cualificaciones Colombia (MNC) una herramienta que se desarrolló durante dos años con la intervención del Ministerio del Trabajo, el Ministerio de Educación y Agrosavia, consultores externos y expertos académicos para contribuir a la articulación entre el sistema educativo y el mercado laboral y los problemas relacionados con el reconocimiento de los aprendizajes a lo largo de la vida.

Pese a estos avances, existe el reto de pasar de acciones puntuales a políticas intersectoriales que aproveche la experiencia acumulada, genere planes intersectoriales, financiamiento, resultados, etc., asociados a los planes de desarrollo nacionales y territoriales. Persiste un débil involucramiento de instancias que tienen directa relación con la ETFP como son los organismos de trabajo, salud, ambiente, gobiernos locales, sector privado en el territorio, entre otros. La realidad muestra que todavía hay iniciativas, estrategias y acciones que avanzan por caminos separados (Robles-Pillco, Tovar y Almeida, 2021).

La relación entre la oferta de ETFP en todos los niveles (ministerios, universidades, institutos, etc.) no está pensada en las condiciones de la ruralidad, no reconoce la diversidad y heterogeneidad de los territorios, requiere un cambio sustantivo para responder a las potencialidades, demandas, necesidades, expectativas en los ámbitos locales. En primer lugar, en todos los países la oferta se concentra en los centros urbanos, desconoce la realidad del campo. En segundo lugar, no siempre tienen las condiciones técnicas, físicas y pedagógicas para ofrecer una educación de calidad, son recurrentes las limitaciones en: infraestructura y equipamiento, docentes suficientes y bien preparados, organización adecuada de las prácticas, vínculo con las comunidades y los diversos actores del territorio, oferta educativa que siga las trayectorias de los estudiantes y egresados, entre otras. A esto se suma, las dificultades de la juventud rural de acceder a la educación superior por los requisitos establecidos que excluyen a un sector fundamental para el desarrollo local y nacional.

#### **5.4.5. Sistema de información de la ETFP para la articulación, coordinación y toma de decisiones**

Los diagnósticos nacionales muestran la necesidad de contar con información relevante, actualizada y accesible que contribuya a los procesos de articulación, coordinación y toma de decisiones de los diferentes actores responsables. Un sistema que organice la información que se deriva de las fuentes oficiales ya establecidas, y que se nutra de otras fuentes como estudios, investigaciones y evaluaciones. Un sistema que dé cuenta de las cifras, las estadísticas, es decir de la información básica, ordenada y completa, y que también permita monitorear los resultados y conocer los impactos de las políticas y los programas. Este sistema puede ser un apoyo importante para establecer sinergias, evitar duplicación de esfuerzos y articular los esfuerzos e iniciativas gubernamentales, no gubernamentales y de la cooperación internacional.

#### **5.4.6. Calidad educativa, relevancia, pertinencia con foco en el territorio**

La calidad educativa es otro de los grandes desafíos globales de los países y de modo específico en el ámbito de la educación técnica y la formación profesional. Si bien los diagnósticos nacionales valoran la mejora de diversos indicadores educativos, hay consenso en que es insuficiente, adolece en muchos de los casos de condiciones de calidad, y no es pertinente para las realidades locales o para la demanda laboral real". La brecha educativa urbano-rural no es solo una cuestión de cobertura y calidad, sino también de equidad, relevancia, pertinencia (Acosta Valdeleón y otros, 2020 citado por Patiño, 2021)". Adicionalmente, como se dijo antes, todos los indicadores educativos: acceso, permanencia, conclusión, rezago escolar, etc. muestran la persistencia y, en ocasiones, la profundización de las desigualdades y exclusiones.

Los diagnósticos de los cinco países coinciden en señalar algunos aspectos cruciales relativos a la pertinencia y relevancia de la educación en la ruralidad, en particular la educación técnica. Las ofertas de ETFP tienen énfasis en lo urbano, se aprecia una descontextualización de las ofertas para el ámbito rural, al margen de las diversidades de los territorios, las culturas, los conocimientos tradicionales y locales, las lenguas, etc. Esta falta de pertinencia de la oferta de educación técnica se expresa en figuras profesionales no adecuadas para los territorios, desactualización de contenidos, metodologías inapropiadas, déficit en los programas de prácticas, etc.

La educación agropecuaria pública es deficiente. El éxito de algunas instituciones públicas y privadas depende de la gestión individual de los miembros de la comunidad educativa (directores, equipo docente, padres y alumnos, donantes) más que de políticas o estrategias integrales (Cateura, 2021).

La contextualización y las respuestas a las demandas y expectativas locales es una condición imprescindible para establecer el nexo entre la educación técnica, las expectativas de la juventud y las demandas del desarrollo en el territorio. (Acosta Valdeleón y otros, 2020, citado en Patiño, 2021). La educación agropecuaria, dice Cateura (2021) enfrenta una realidad de un mercado laboral cambiante y en continuo crecimiento, principalmente en cuanto a las innovaciones tecnológicas y su implementación en el campo.

La pérdida de sentido para los estudiantes tiene origen en la descontextualización de las ofertas, las mallas curriculares, las oportunidades empleo y desarrollo profesional, la implementación de un modelo educativo homogéneo y único que no considera las diversidades de los territorios, imposibilitado de establecer trayectorias estudiantiles flexibles que den alternativas reales de desarrollo a las y los jóvenes para contribuir al desarrollo de sus territorios en conexión con los otros mundos productivos, culturales, sociales.

#### **5.4.7. Inclusión de la perspectiva de género en la ETFP**

Aun cuando la inclusión con perspectiva de género sigue siendo un desafío, hay que destacar el acceso cada vez mayor de mujeres a la ETFP aunque su presencia aún sea minoritaria en especializaciones asociadas directamente al desarrollo agropecuario. Se requiere un gran esfuerzo para diseñar e implementar estrategias sostenidas para que la ETFP contribuya a romper el círculo de pobreza, desigualdades y exclusiones que mantienen a las mujeres rurales relegadas del desarrollo.

La educación debe entrar en diálogo con las problemáticas territoriales de las mujeres y favorecer su acceso en modalidades escolarizadas y no escolarizadas, ampliar y diversificar la oferta, promover culturas escolares sensibles al género y capaces de asegurar la retención y la conclusión de las mujeres en los distintos programas educativos. La educación técnica y la formación profesional puede ser una herramienta poderosa para erradicar los estereotipos y las barreras de diverso tipo que afectan el derecho de las jóvenes rurales a acceder a una educación de calidad pertinente a las potencialidades de los territorios.

#### **5.4.8. Preparación y compromiso de los docentes**

El tema docente y, en general, el personal profesional en la ETFP, constituye otro gran nudo crítico en varios aspectos: hay déficit de docentes técnicos y asignación de docentes sin la preparación necesaria para laborar en instituciones técnicas; inestabilidad laboral, faltan programas de formación en servicio que aborden tanto el campo disciplinar como pedagógico. Este tema adquiere especial importancia en el contexto de la pandemia, debido al rol de las y los docentes en el sostenimiento del vínculo de la juventud con la educación para evitar la migración forzada al trabajo, en la contención socioemocional, en la búsqueda de alternativas para sustituir los espacios presenciales y las prácticas y lograr mantener el interés en la continuidad de los estudios.

#### **5.4.9. Reconocimiento del valor de las experiencias educativas en los territorios para aportar a las políticas y programas nacionales**

Los estudios realizados en los países participantes en el Proyecto Jóvenes Rurales, muestran las grandes potencialidades que tienen las iniciativas desarrolladas en los territorios rurales con la participación, alianzas y corresponsabilidad de los actores locales.<sup>40</sup>

Estas iniciativas ofrecen a las y los jóvenes rurales, experiencias educativas de calidad, pertinentes, relevantes e inclusivas y muestran su capacidad de responder a las demandas y expectativas de la juventud rural y a las necesidades de los ámbitos locales; abren oportunidades para su inserción en el mundo del trabajo mediante procesos formativos integrales para dotarlos en condiciones adecuadas y capacidades para aportar al desarrollo de sus familias, localidades y organizaciones.

Hay la necesidad de reconocer el valor educativo y pedagógico de estas experiencias, apoyarlas poniendo al frente las lógicas de cambio y mejora permanentes; aprovechar sus aportes, innovaciones y enseñanzas para impulsar otras experiencias y programas de mayor alcance, para repensar y mejorar los modelos pedagógicos; para nutrir a las políticas y programas nacionales con las contribuciones de las experiencias educativas contextualizadas a los territorios y establecer un diálogo permanente entre el nivel nacional y los niveles locales para enriquecerse mutuamente de los aspectos significativos de la educación y la formación, ese finalmente es el gran aporte del enfoque territorial a una educación que tenga sentido para los sujetos individuales y sociales.

#### **5.4.10. Participación de los sujetos sociales**

La participación de los actores en el territorio es otro tema central al hablar de la educación en la ruralidad. En este punto, hay que destacar la importancia de la participación de los gobiernos locales para realizar seguimiento en el acceso y contribuciones para asegurar la pertinencia y la relevancia de la educación, aunque en algunos casos ha significado dejar la responsabilidad del financiamiento y la gestión en manos de los gobiernos locales con los consiguientes problemas derivados de la voluntad política, la disponibilidad de recursos económicos y las capacidades técnicas para la gestión educativa y pedagógica.

Un desafío especialmente importante, es la visibilización de las y los jóvenes como sujetos y actores de políticas públicas, pese a su lugar protagónico en el desarrollo de los países, no son tomados en cuenta en la propuesta y ejecución de políticas y proyectos de país y menos del mundo rural. Gran parte de esta problemática nace de la ausencia de aproximación a la realidad de los jóvenes y de la inexistente conducción de sus demandas. (Trivelli y Urrutia, 2019). Una prioridad para un nuevo modelo de desarrollo es la formulación de políticas públicas diferenciadas sensibles a la diversidad de las juventudes.

En contraste con la problemática de la educación en la ruralidad, los diagnósticos dan cuenta del potencial que tienen las iniciativas educativas locales impulsadas por las organizaciones sociales, las instituciones académicas y educativas, actores privados, fundaciones, etc. Su

---

<sup>40</sup> El Proyecto Jóvenes Rurales coordinado por AVSF ha emprendido diversos estudios, entre ellos la sistematización de experiencias educativas en los territorios en: Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú. Los estudios están mostrando, a la vez, el gran valor de estas experiencias, en conjuntos y, los múltiples aspectos significativos que cada una de ellas puede aportar.

relevancia radica en que se configuran desde los actores, desde las expectativas y demandas del territorio y constituyen respuestas a la formación y educación de la juventud rural.

### **5.5. Recomendaciones de políticas y estrategias para la atención a la educación en la ruralidad con énfasis en la educación técnica y profesional.**

Este documento cierra con la mención de algunas recomendaciones de políticas y grandes estrategias relacionadas con la problemática y los desafíos.

#### **5.5.1. Políticas de Estado, integrales e intersectoriales para la educación en el territorio rural y para la educación técnica y formación profesional con foco en la eliminación de las barreras y factores de exclusión.**

Los diagnósticos nacionales y los informes especializados coinciden en colocar como tema prioritario la formulación y sostenibilidad de políticas, programas y procesos articulados e integrados, más allá de los periodos de gobierno y las gestiones ministeriales. Procesos y compromisos que sean asumidos, en corresponsabilidad, por los diferentes actores involucrados (gubernamentales y no gubernamentales, a nivel nacional y en el territorio.

La articulación entre educación, empleo e inclusión social, económica y cultural, es uno de los grandes desafíos de las políticas para la juventud rural, por ello deben enfocarse en el conjunto de factores de exclusión (Robles-Pillco y otros, 2021) que incluyen: factores estructurales (pobreza, desempleo, etc.); factores educativos que los dejan fuera del sistema; factores derivados de las brechas urbano-rural.

En el ámbito de la educación, es urgente un conjunto de políticas para asegurar el acceso, la permanencia y la conclusión de los estudios de las y los jóvenes rurales en un proceso formativo en el cual tenga un lugar central la formación ciudadana de las y los jóvenes, su inserción en el mundo del trabajo en condiciones adecuadas asociada a los procesos de desarrollo inclusivo en la ruralidad.

#### **5.5.2. Impulso de estrategias, planes y/o programas nacionales de ETFP con enfoque territorial que incluyan una oferta educativa para integrar las potencialidades, demandas y oportunidades de los ámbitos locales con las expectativas de las y los jóvenes rurales, la inserción en el mundo del trabajo y el desarrollo inclusivo nacional y territorial**

Un tema crucial es pensar la educación como un motor del desarrollo en el ámbito rural, que tengan las condiciones para ofrecer a las y los jóvenes una oferta con calidad y pertinencia que los motive a estudiar en sus propias zonas, sin tener que migrar. Esta oferta debe incluir modalidades para la reinserción educativa de las y los jóvenes que por diferentes motivos han dejado de estudiar; nuevas posibilidades para la diversificación productiva, que incorpore y valore las culturas, los saberes, las lenguas, los aprendizajes previos que se expresan en los procesos formativos escolarizados y no escolarizados, tanto en relación a las temáticas, las estrategias educativas, las dinámicas pedagógicas y los recursos didácticas.

La ETFP no ha de limitarse a los campos de preparación para la inserción laboral, la formación para la ciudadanía global es un tema crucial, lo cual significa incluir de modo prioritario en

los contenidos y prácticas en estrecha relación con la cotidianeidad, temas esenciales como: liderazgo y participación juvenil, educación para la sexualidad integral, protección del ambiente, convivencia e interacciones humanas, fortalecimiento de la identidad cultural, la valoración y reapropiación de los saberes tradicionales, etc.

La incorporación y desarrollo del enfoque STEAM es un tema central asociado a toda la oferta educativa, y en particular, a la educación técnica y la formación profesional para una educación pertinente y de calidad que considera la transversalización de las disciplinas de las ciencias, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas y que promueve la igualdad de género. Asimismo, la juventud rural ha de tener múltiples posibilidades formativas que les permita aportar al desarrollo en sus territorios aprovechando su diversidad, su patrimonio, su riqueza cultural y natural y abriendo nuevos caminos para el desarrollo sostenible.

Políticas y estrategias para apoyar la transición de la escuela al trabajo, una etapa crucial en la vida de las y los jóvenes, especialmente de sectores vulnerables, constituyen una herramienta poderosa para lograr una sociedad menos desigual al debilitar la transmisión intergeneracional de la pobreza. Estas intervenciones son fundamentales tanto desde el nivel nacional, como desde el territorio y las instituciones educativas.

En conjunto, es esencial establecer un diálogo y un vínculo permanente entre la educación, la cultura y los jóvenes en los territorios que reviertan las cifras de no autoreconocimiento étnico y cultural y que, por el contrario, fortalezcan su empoderamiento y actoría integrando los varios mundos en los que se mueven en un marco de identidades culturales y sociales revaloradas, enriquecidas y fortalecidas.

### **5.5.3. Políticas y estrategias para la formación y desarrollo profesional de los equipos docentes de la ETFP en la ruralidad.**

La preparación de las y los docentes es un elemento clave en la educación en general y en el caso de la ruralidad más aún en la medida en que se requiere incorporar en su formación temas centrales asociados al reconocimiento, manejo y aprovechamiento de las diversidades, la incorporación de las culturas, los saberes tradicionales y las lenguas; el aporte a la revaloración del campo como un territorio privilegiado para el desarrollo nacional incluyendo la transformación de las condiciones de vida propias, de sus familias y comunidades.

Las y los docentes de la ETFP en la ruralidad requieren desarrollar sensibilidades por el desarrollo local, por las potencialidades y oportunidades del campo. Necesitan comprometerse con el apoyo para que las y los jóvenes configuren sus proyectos de vida, transiten con las mejores herramientas por los mundos urbano y rural; integren el conocimiento propio con el conocimiento universal y fortalezcan y amplíen su visión del mundo y la sociedad.

### **5.5.4. Políticas y estrategias para el retorno a la presencialidad asegurando el derecho humano a la educación<sup>41</sup>**

---

<sup>41</sup> Este trabajo se realizó cuando aún se mantenía la educación en modalidad a distancia, especialmente virtual y en pocos casos modalidades semipresenciales, debido a las restricciones a causa de la pandemia causada por el Covid 19.



“La educación es un proceso humano que se construye en la relacionalidad y la interacción cotidiana de docentes y estudiantes dentro de los espacios físicos de las instituciones educativas, lo cual no excluye el aprovechamiento complementario y relevante de modalidades a distancia con utilización de tecnologías. Por tanto, el regreso a la presencialidad no está en discusión, lo que está en discusión es la necesidad de que los Estados garanticen las condiciones del retorno para proteger la seguridad, la salud, el aprendizaje y el bienestar de las comunidades educativas y sus familias” (Robalino, Andrade y Larrea, 2020).

En la ruralidad, como en todo el territorio, al menos, se requieren garantizar: toma de decisiones consensuadas entre comunidades, autoridades, familias y equipos docentes para definir tiempos y características del retorno; condiciones mínimas de infraestructura y acceso; acompañamiento pedagógico a los docentes estimulando el trabajo colaborativo; disponibilidad de insumos sanitarios; autonomía a las instituciones educativas para realización de adaptaciones curriculares, organización del tiempo escolar; priorización de contenidos e inclusión de temas de salud, valores y ética, contención emocional, diversificación de ambientes de enseñanza, etc.

El cierre de la brecha digital es una condición para el retorno y para la postpandemia que merece especial atención, políticas intersectoriales y multiactor son emergentes para asegurar a la juventud rural el acceso a la educación y la formación, asegurando acceso gratuito a internet, conectividad y equipos básicos para estudiantes, docentes e instituciones educativas.

Para finalizar, es fundamental reiterar que “la ruralidad requiere políticas específicas de educación, capacitación, formación, que garantice habilidades y capacidades a los jóvenes para que puedan quedarse en sus territorios y vivir dignamente y si deciden migrar como parte de sus derechos lo puedan hacer [...] los jóvenes hombres y mujeres exigen oportunidades y soluciones más justas, equitativas y progresivas en sus sociedades, serán actores del desarrollo, si se les garantiza educación y capacitación de calidad para acceder al mercado laboral y contribuir a una economía más justa” (Lasso, 2020, p.5).

Hay un largo camino para recorrer en la promoción y protección de los derechos humanos. Más aún en el contexto de la pandemia, un tiempo en que la lógica de indivisibilidad e interacción de los derechos humanos, así como la integralidad de los ODS; la condición de bien público de la educación; los principios de gratuidad y obligatoriedad; y su estrecha relación con los derechos a la no discriminación y a la plena participación, han adquirido una importancia sustantiva para las agendas de política pública orientadas a la recuperación de los países con una perspectiva de los derechos de todas las personas, en particular de las poblaciones más vulnerables. (Robalino, Andrade y Larrea, 2020).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., y Cárdenas Sánchez, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Unisalle. Libros en acceso abierto.

Aruquipa, D. (2020). Entrevista en profundidad realizada para el Diagnóstico sobre el derecho a la educación encargado por CLADE.

Ballara, M. (2005). La feminización de la pobreza en el sector rural de la región de América Latina: ¿mito o realidad? Disponible en: <http://www.marcelaballara.cl/genydes/feminizacion.pdf>

Banco Mundial (2020). *Gasto Público en educación*. Disponible en : [https://twitter.com/dw.espanol/status/1215042406833381376?ref\\_src=twsrc%5Etwf%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwter-m%5E1215042406833381376%7Ctwgr%5E%51.&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.dw.com%2Fes%2FcuC3A1nto-invierte-amC3A9rica-latina-en-educaciC383n%2Fa-51940410](https://twitter.com/dw.espanol/status/1215042406833381376?ref_src=twsrc%5Etwf%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwter-m%5E1215042406833381376%7Ctwgr%5E%51.&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.dw.com%2Fes%2FcuC3A1nto-invierte-amC3A9rica-latina-en-educaciC383n%2Fa-51940410)

Banco Mundial. (2020). *Covid 19: impacto en educación y respuestas de política pública*. Disponible en: <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf> Recuperado el 29 de noviembre de 2020.

Baroja, G. y Lasso, R. (2017). *Gobiernos Intermedios entre lo local y lo nacional*. Serie Territorios en debate, Volumen 5. Quito: CONGOPE.

Baudel, M. N. (2001), "A ruralidade no Brasil moderno", ¿Una nueva ruralidad en América Latina?, N. Giarracca (Comp.), Buenos Aires, Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Berdegú, J. (2020). Discurso de apertura sobre los efectos del COVID-19 sobre la situación de las mujeres rurales de América Latina y el Caribe. 18 de agosto, 2020. <http://www.fao.org/americas/representante/speeches/acciones-para-el-empoderamiento-de-las-mujeres-rurales-latinoamericanas-y-caribenas-en-un-contexto-de-pandemia/en/>

CAF - Corporación Andina de Fomento. (2020). *Las brechas de escolaridad en América Latina*. Disponible en: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2020/10/las-brechas-de-escolaridad-en-america-latina-progreso-perdido/>

CAF - Corporación Andina de Fomento. (2011). *Agricultura Familiar Agroecológica Campesina en la Comunidad Andina*. Una opción para mejorar la seguridad alimentaria y conservar la biodiversidad. CAF: Lima. Disponible en: [http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/2011610181827revista\\_agroecologia.pdf](http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/2011610181827revista_agroecologia.pdf)

CAN - Comunidad Andina de Naciones. (2011). *Agricultura Familiar Agroecológica Campesina En la Comunidad Andina*. Una opción para mejorar la seguridad alimentaria y conservar la biodiversidad. Lima: CAN. Disponible en: [http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/2011610181827revista\\_agroecologia.pdf](http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/2011610181827revista_agroecologia.pdf)

Cardona, J. C. (2008). La agricultura latinoamericana y sus posibilidades de adaptación a los cambios climáticos globales. En Revista IDeAS, v. 2, n. 1, p. 53-75, jan.-jun. 2008.

Castellano, F., Castro, J. y Durán, A. (2019). El Concepto de Medio Rural: Dificultades y Perspectivas. *Revista ESPACIOS*, 40(14), pp.16-25.

Cateura, L. F. (2021). *Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Paraguay*. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

CENAISE. (2020). *Propuesta técnica presentada a AVSF para la ejecución de la consultoría*.

CEPAL. (s/f). *Definición de población urbana y rural utilizadas en los censos de los países latinoamericanos*. Disponible en: [https://www.cepal.org/sites/default/files/def\\_urbana100%rural.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/def_urbana100%rural.pdf)

CEPAL. (2020). *"El desafío social en tiempos del COVID-19"*, Informe Especial COVID-19, N° 3, Santiago, mayo 2020.

CEPAL Colombia. (2019). *Vínculos rurales-urbanos y tejidos territoriales para el desarrollo inclusivo*. Disponible en: [https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/proyecto\\_tejidos\\_territoriales\\_0.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/proyecto_tejidos_territoriales_0.pdf)

CEPAL/OIT (2017). *La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral*. Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. Octubre de 2017. Disponible en: [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/42250/S1700893\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/42250/S1700893_es.pdf)

Cetrángolo, O. (2020). *Ecuador, jóvenes, empleo y protección social*. Oficina de OIT Países Andinos. Disponible en: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_000751943.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_000751943.pdf)

Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Serie Macroeconomía del desarrollo, 192. Santiago de Chile: Ediciones CEPAL. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42403-financiamiento-gasto-educativo-america-latina>.

Chacaltana, J. (2012). *Transiciones juveniles y trayectoria laboral: El caso peruano*. Lima: Organización Internacional de Trabajo.

Confederación de Empresarios Privados de Bolivia, CEPB. (2013). *Inversión y crecimiento en Bolivia: Desencuentros recurrentes*. Documento de trabajo - UAL. s/e. 21 pp. Recuperado de: <https://www.cepb.org.bo/wp-content/uploads/2017/01/InversionCrecimientoBoliviaDesencuentrosRecurrentes.pdf>

Crespo, C. (2021). *Educación, ruralidad y jóvenes en Bolivia. Un estado de situación*. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

DANE. (2020). *Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia*. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf>

De Beco, G. (2009). Right to Education Indicator based on the 4 A framework. Concept Paper. Right to Education Project. Recuperado de <http://www.right-toeducation.org/>

Díaz, V. y Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Serio Documentos de Trabajo. Documento N° 228, Grupo de Trabajo: Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Santiago de Chile: RIMISP.

Durston, J. (1998). *Juventud y Desarrollo Rural: Marco Conceptual y Contextual*. Santiago de Chile: NNUU - CEPAL.

FAO (2014). *Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe: Recomendaciones de Política*. Santiago de Chile: Publicaciones FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/uploads/media/Family%20Agriculture%20in%20Latin%20America.pdf>

FAO (1996). Enseñanzas de la revolución verde: hacia una nueva revolución verde. Documentos técnicos de referencia. En: Cumbre Mundial sobre la Alimentación, del 13 al 17 de noviembre de 1996, Roma. Disponible en: <http://www.fao.org/3/w2612s/w2612s06.htm>

FIDA (s/f). ¿Por qué la población rural? <https://www.ifad.org/es/investing-in-rural-people>

Fundación Milenio (2019e). Informe Nacional de Coyuntura. Coy 419 – Transición demográfica y mercado laboral en Bolivia. <https://fundacion-milenio.org/coy-419-transicion-demografica-y-mercado-laboral-en-bolivia/>

Gaudín, Y. (2019). Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición. Documentos de Proyectos, (LC/TS.2019/45-LC/MEX/TS.2019/9), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/44665/S1900508\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/44665/S1900508_es.pdf)

Gestión Legislativa y Gobierno. (2020). Mercado laboral y empleo a julio 2020. <https://gestionlegislativa.com/analisis-economico/796-mercado-laboral-empleo-y-desempleo-julio-2020>

Gobierno del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.

Congreso de la nación paraguaya. *Ley N° 426*. Poder Legislativo.

Gontero, S. y Weller, J. (2015). ¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes de América Latina. Santiago de Chile. CEPAL

Guiskin, M. (2019). "Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe", serie Estudios y Perspectivas. Sede subregional de la CEPAL en México, N° 181 (LC/TS.2019/124-LC/MEX/TS.2019/31), Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Hernandes, B. (2014). *Cuando la agricultura familiar es campesina*. En: Hidalgo, F.; Houtart, F. y Lizárraga, P. (Editores). *Agriculturas campesinas en Latinoamérica. Propuestas y desafíos*. Quito: Editorial IAEN, 2014. Pp. 19-34.

<https://www.kavilando.org/images/stories/documentos/agriculturacampesinaamericalatina.pdf>

Houtart, F. (2014a). El desafío de la agricultura familiar campesina en el Ecuador. Publicado en la página web Agropecuaria.org. Disponible en:

<https://agropecuaria.org/2014/11/el-deafio-de-la-agricultura-familiar-campesina-en-ecuador/>

Houtart, F. (2014b). El carácter global de la agricultura campesina. En: Hidalgo, F.; Houtart, F. y Lizárraga, P. (Editores). *Agriculturas campesinas en Latinoamérica. Propuestas y desafíos*. Quito: Editorial IAEN, 2014. Pp. 11-16.

<https://www.kavilando.org/images/stories/documentos/agriculturacampesinaamericalatina.pdf>

ICANH. (2017). Elementos para la conceptualización de lo "campesino" en Colombia. Documento técnico. Disponible en:

<https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/11/Concepto-t%C3%A9cnico-del-Instituto-Colombiano-de-Antropolog%C3%ADa-e-Historia-ICANH.pdf>

INEC. (2019). *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Encuesta Multipropósito*. Disponible en:

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas-Sociales/TIC/2019/201912-Principales-resultados-Multiproposito-TIC.pdf>

INEVAL. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito: INEVAL. Disponible en:

<https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE-ResultadosEducativos18-20190109.pdf> Recuperado: 26 de noviembre de 2020.

INEVAL. (2018). *La educación en el Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito: INEVAL. Disponible en:

<https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE-ResultadosEducativos18-20190109.pdf>. Recuperado: 26 de noviembre de 2020.

INDAP - Instituto de Desarrollo Agropecuario de Chile. (s/f). *Agricultura Familiar Campesina*. Disponible en: <http://www.indap.gob.cl/te-recomendamos/agricultura-familiar-campesina>

IPS (2020). *La recuperación de América Latina necesita a las mujeres rurales*. Disponible en:

<https://ipsnoticias.net/2020/10/la-recuperacion-america-latina-necesita-las-mujeres-rurales/>

Juntos por la Educación. (2019a). *Financiamiento público de la educación en el Paraguay*. Notas para el debate y construcción de políticas públicas. Observatorio Educativo Ciudadano: Asunción, Paraguay.

Juntos por la Educación. (2019b). *Financiamiento público de la educación en el Paraguay*. Notas para el debate y construcción de políticas públicas. Observatorio Educativo Ciudadano: Asunción, Paraguay. P. 45.

Krawczyk, N. y Vieira, V. A. (2008). *Reforma Educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico - sociológica*. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.

Lasso, R. (2020). *Educación, capacitación, formación-técnica o profesional de jóvenes rurales, tres alternativas diferenciadas y complementarias*. PROYECTO: "Apoyo a la juventud en Sudamérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso y formación en zonas rurales" Documento de Reflexión Interna.

Lasso, R. y Robalino, M. (2021). *Brechas y desafíos de la educación técnica y profesional de las juventudes rurales y el desarrollo en el territorio*. Artículo en proceso de publicación.

Londoño, L., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICNK.

López Ramírez, L. R. (2006). *Ruralidad y educación rural*. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana de Educación.

Mikkelsen, C. (2013). *Debatiendo lo rural y la ruralidad: un aporte desde el sudeste de la provincia de Buenos Aires; el caso del partido de Tres Arroyos*. Cuadernos de Geografía, Revista Colombiana de Geografía, 22(2), pp. 235-256.

Ministerio de Agricultura de Colombia. (2020a). Las exportaciones agropecuarias y agroindustriales crecieron a septiembre de 2020. Disponible en:

[https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Las-exportaciones-agropecuarias-y-agroindustriales-sumaron-US\\$5-713-millones-y-crecieron-3,6-a-septiembre-de-2020.aspx/](https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Las-exportaciones-agropecuarias-y-agroindustriales-sumaron-US$5-713-millones-y-crecieron-3,6-a-septiembre-de-2020.aspx/)

Ministerio de Agricultura de Colombia. (2020b). Las exportaciones agropecuarias crecieron entre enero y julio de 2020. Disponible en:

[https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/LAS-EXPORTACIONES-AGROPECUARIAS-TOTALIZARON-US\\$4-483-MILLONES-Y-CRECIERON-2,9-ENTRE-ENERO-Y-JULIO-DE-2020.aspx/](https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/LAS-EXPORTACIONES-AGROPECUARIAS-TOTALIZARON-US$4-483-MILLONES-Y-CRECIERON-2,9-ENTRE-ENERO-Y-JULIO-DE-2020.aspx/)

MINEDUC Ecuador (2020). Rendición de cuentas 2019. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/rendicion-cuentas-2019/> Recuperado el 25 de noviembre de 2020.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018). *Plan Especial de Educación Rural*. 150 pp.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. 84 pp.

Ministerio de Finanzas del Ecuador. "Ejecución Presupuestaria para el segundo trimestre del año 2020". Circular Nro. MEF-VGF-2020-0003-C (Alcance en Circular Nro. MEF-SP-2020-0002).

Murad, R. (2003). Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia. CEPAL. Serie Población y Desarrollo No. 48. CELADE / CEPAL / UNFPA: Santiago de Chile.

<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7186/1/S0311812.es.pdf>

OIT. (2020a). *Informe anual del Panorama Laboral presentado por la Organización Internacional del Trabajo*. (OIT) el martes 28 de enero del 2020 en Lima.

OIT. (2020b). Los jóvenes y la Covid-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Informe de la encuesta 2020. Disponible en:  
<https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed-emp/documents/publication/wcms.753054.pdf>

OIT. (2020c). Sector rural y desarrollo local en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.ilo.org/americas/temas/sector-rural-y-desarrollo-local/WCMS.713607/lang--es/index.htm>

OIT ECUADOR (2020d). *Jóvenes, empleo y protección social: Insumo para la discusión*. Perú: OIT / Oficina de la OIT para los Países Andinos, 2020. 45 seguridad social, jóvenes, empleo, protección social, Covid-19, Ecuador. ISBN: 9789220327333 (versión web pdf).

OIT (2020e). Panorama Laboral en tiempos de la Covid 19. Efectos de la Covid 19 en la economía rural de América Latina. Noviembre 2020.  
<https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms.760656.pdf>

ONIMIAP. (2020). Resultados de los censos 2017 confirman profundas brechas de etnicidad y género. Ver:  
<http://onamiap.org/2018/12/resultados-de-los-censos-confirman-profundas-brechas-de-etnicidad-y-genero/#:~:text=La%20tasa%20de%20analfabetismo%20de,16.3%25%2C%20alrededor%20del%20triple>

ONU. (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

ONU. (2019) ¿Quiénes son los jóvenes? Disponible en: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/youth-0/index.html>

ONU MUJERES Ecuador (2020). Mujeres rurales, indígenas y afrodescendientes: Agentes claves para estrategias efectivas de recuperación post-pandemia. Disponible en: <https://ecuador.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2020/10/mujeres-rurales-indigenas-afrodescendientes-agentes-covid-19>

Ormachea, E. (2009). *Soberanía y seguridad alimentaria en Bolivia: políticas, estado de situación*. La Paz: CEDLA.

Patiño, C. (2021). *Exposición realizada en el evento virtual "Presentación de resultados diagnósticos, Colombia. Jóvenes rurales, territorio, educación y nuevos desafíos"*, organizado por AVSF, 2 de junio de 2021.

Patiño, C. (2021). *Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Colombia*. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

Penagos, A. (2020). Una mirada al mercado laboral rural colombiano y un acercamiento a los posibles efectos de la pandemia. RIMISP/FIDA. Disponible en:  
<https://www.rimisp.org/wp-content/uploads/2020/12/2020-11-30-MERCADO-LABORAL-RURAL-ANALISIS-VF-1-logo.pdf>

Plan V. (2020). Más de 100 mil estudiantes no volvieron al sistema educativo. Disponible en: <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/mas-100-mil-estudiantes-no-volvieron-al-sistema-educativo>

PNUD (2020). Nota Técnica: Los impactos económicos del Covid-19 y las desigualdades de género. Recomendaciones y lineamientos de políticas públicas. Disponible en: [http://americalatinagenera.org/newsite//images/cdr-documents/2020/04/PNUD\\_GENERO\\_COVID19--ESP--FINAL-ok-5.pdf](http://americalatinagenera.org/newsite//images/cdr-documents/2020/04/PNUD_GENERO_COVID19--ESP--FINAL-ok-5.pdf)

PNUD Ecuador. (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI Nota informativa para los países acerca del Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Ecuador. Disponible en: <http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr-theme/country-notes/es/ECU.pdf>. Recuperado el 25 de noviembre de 2020.

PNUD LAC (2020) Todo depende del entorno con que se mire. El impacto del Covid sobre las comunidades rurales. Disponible en: <http://americalatinagenera.org/newsite/index.php/es/informate/informate-noticias/noticia/4824-todo-depende-del-entorno-con-que-se-mire-el-impacto-del-covid-19-sobre-las-comunidades-rurales>)

Robalino, M. (2016). *Políticas Educativas y la valorización de la profesión docente*. [Tesis de Doctorado]. Repositorio digital de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Brasil.

Robalino, M. (2020). *Estado y situación actual de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el País Ecuador*. Informe de consultoría preparado para la DVV Internacional.

Robalino, M., Andrade, P. y Larrea, D. (2020). *Diagnóstico de la situación del derecho humano a la educación en tiempo de pandemia*. Estudio encargado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE.

Robles-Pillco, J. (2020). *Estudio de demanda y territorialización*. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Disponible en: <https://www.unicef.org/bolivia/educaci%C3%B3n>

Robles-Pillco, J., Tobar, M. y Almeida, A. (2021). Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Ecuador. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

Romero, J. (2012). *Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1), pp.8-31.

Ruíz, M. (2012). *Derecho a la educación. Política y configuración discursiva*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(52), enero-marzo.



Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Revista Sinéctica*, 43, versión On-line ISSN 2007-7033. Disponible en: jul./dic. 2014. Recuperado: 15 de septiembre de 2020. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1665-109X2014000200006>

Ruiz-Bravo, P. y Castro, M. (2011). *Mujer Rural. Cambios y persistencias en América Latina*. Lima: CEPES. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55681>

Save the Children. (2020). 10 millones de niños podrían no regresar a la escuela. Disponible en: <https://www.msn.com/es-xl/noticias/mundo/unos-10-millones-de-ni%C3%B1os-podr%C3%ADAN-no-regresar-a-la-escuela-advier-te-ong/ar-BB16EzYw?li=AAgh0dF&ocid=mailsignout>

SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2017). Perfiles de país. Estado plurinacional de Bolivia. Disponible en: <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/5/estado-plurinacional-de-bolivia>

SITEAL-UNESCO. (2019). Perfil del país. Bolivia [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit-informe\\_pdfs/siteal-ed-bolivia-20190422.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit-informe_pdfs/siteal-ed-bolivia-20190422.pdf)

Soliz, L. y Fernández, A. (Coord.). (2014). *Jóvenes rurales. Una aproximación a su problemática y perspectivas en seis regiones de Bolivia*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. Cuadernos de Investigación.

Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.

Trivelli, C. y Urrutia, C. (2019). *Geografías de la resiliencia: La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales*.

Troncos, J. y Peña, O. (2021). *Diagnóstico de la Formación técnica y profesional agrícola en Perú*. Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Informe de Consultoría encargada por AVSF.

UNESCO Lima (2018). *Presentación ODS, documento de referencia interna*.

UNESCO. (2007). *Educación de calidad: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO

UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>

UNESCO. (2020). *Declaración: Alerta, solo la mitad de estudiantes volverán a la escuela*. Disponible en: <https://www.larepublica.ec/blog/2020/09/01/la-unesco-alerta-de-que-solo-la-mitad-de-los-alumnos-volvera-a-clase/>

UNESCO/OREALC. (2014). *Primera entrega de resultados TERCE*. Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>.

UNESCO/OREALC. (2016). *Informe de resultados TERCE*. Logros de aprendizaje. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>.

UNESCO/OREALC. (2019). *Reporte por el día Mundial de Alfabetización 2019*. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC. Disponible en: <https://www.dw.com/es/unesco-dos-de-cada-diez-personas-en-am%C3%A9rica-latina-no-tienen-los-niveles-m%C3%ADnimos-de-compresi%C3%B3n-de-lectura/a-50333467>

UNESCO/UIS. (2015). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Montreal: UIS. Disponible en: <https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2013/219369s.pdf>

UNICEF Bolivia. (2020). *Programa de Educación, Desafío*. Disponible en: <https://www.unicef.org/bolivia/educaci%C3%B3n>

UNICEF Ecuador. (2020). *Monitoreo del sistema educativo*. Agosto 2020. Documento de trabajo.

UNICEF. (2020). *Educación. Garantizar que todos los niños y adolescentes desarrollen su potencial*. Disponible en: <https://www.unicef.org/bolivia/educaci%C3%B3n>

Yarasca, C. (2019). El problema de la distancia. Las plataformas multisectoriales “tambos” como una oportunidad proyectual sistemática para el territorio rural peruano. En la revista Rita N° 11. <http://ojs.redfundamentos.com/index.php/rita/article/view/429/383>



# Jóvenes rurales

Territorio, educación y nuevos desafíos

## PROYECTO

"Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales"

## **Experiencias educativas: voces y aportes desde los territorios rurales**

Carlos Crespo Burgos  
Magaly Robalino Campos  
Daniel Larrea  
Paúl Coral



---

“Experiencias educativas: voces y aportes desde los territorios rurales” es una publicación del Proyecto: “Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales”

#### **COORDINACIÓN DEL PROYECTO**

Renata Lasso  
Telmo Robalino  
Charles Gendron

#### **Autores**

Carlos Crespo Burgos  
Magaly Robalino Campos  
Daniel Larrea  
Paul Coral

#### **Para citar:**

Crespo, C.; Robalino, M.; Larrea, D.; y Coral, P. (2022). Aportes de conocimiento para las políticas públicas y la juventud rural: Territorio, educación, trabajo, empleo y experiencias educativas. Publicaciones AVSF: Quito.

#### **AGRADECIMIENTO**

Los autores, integrantes del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, CENAISE, expresan un especial reconocimiento a las contribuciones del equipo a cargo de la coordinación del Proyecto Jóvenes Rurales promovido por Agrónomos y Veterinarios Sin Fronteras, AVSF: Renata Lasso, Charles Gendron y Telmo Robalino, por su total disposición para compartir reflexiones, experiencias y sugerencias para este trabajo.

Esta publicación puede ser reproducida total o parcialmente citando los créditos respectivos.

ISBN: 978-9942-7007-1-1

Quito - Ecuador. Enero 2022

## ÍNDICE

LISTADO DE SIGLAS.....	118
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	118
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	118
1. INTRODUCCIÓN.....	119
2. IDENTIFICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS.....	122
2.1. Experiencias seleccionadas.....	122
2.2. Ubicación y destinatarios.....	123
2.3. Diversidad de la oferta formativa.....	123
2.4. Actores: Gestión y apoyo a las experiencias.....	124
2.5. Alcance.....	126
3. ASPECTOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS.....	128
3.1. Adaptación curricular.....	128
3.2. Aportes metodológicos.....	137
4. PERTINENCIA Y SUSTENTABILIDAD.....	143
4.1. Pertinencia y relevancia.....	143
4.2. Sustentabilidad.....	146
5. TENDENCIAS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS.....	150
5.1. Antecedentes y aportes para una tipología de las experiencias educativas analizadas.....	150
5.2. Tendencias en las propuestas educativas y curriculares.....	152
5.3. Desafíos.....	156
5.4. Recomendaciones.....	158
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162

### LISTADO DE SIGLAS

BTA	Bachiller Técnico Agropecuario. Paraguay
CEAs	Centros de Educación Alternativa. Bolivia.
CECTEC	Centro de Estudios, Capacitación y Tecnología Campesina. Paraguay
CETPRO	Centro de Educación Técnico Productivo. Perú
CEFOP	Centro Experimental de Formación Profesional, Trujillo, Perú
CETHA	Centro de Formación Técnica, Humanística y Agropecuaria. Bolivia
CINOC	Colegio Nacional Integrado Oriente de Caldas. Colombia
CIPCA	Centro de investigación y Promoción del Campesinado, Piura. Perú
CNOF	Catálogo Nacional de Oferta Formativa
DMQ	Distrito Metropolitano de Quito. Ecuador
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
FECAPP	Federación de Escuelas y Centros Agrícolas de Capacitación Privados del Paraguay
FENATRAHOB	Federación Nacional de Trabajadoras Asalariadas del Hogar. Bolivia
GAD	Gobiernos Autónomos Descentralizados. Ecuador
IAEN	Instituto de Altos Estudios Nacionales. Ecuador
IEP	Instituciones educativas públicas. Perú
IEP	Instituto de Estudios Peruanos
IESTP	Instituto de Educación Superior Tecnológico Público. Perú
IST	Instituto Superior Tecnológico. Perú
MAG	Ministerio de Agricultura. Paraguay
MEC	Ministerio de Educación. Paraguay
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONG	Organización No Gubernamental
PAFF	Práctico Administrador de Finca Familiar. Paraguay
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje. Colombia
SEP	Sistema Educativo Plurinacional. Bolivia
THA	Trabajadoras Asalariadas del Hogar. Bolivia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIBOL TK	Universidad Indígena Boliviana Tupak Katari

### ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Experiencias por países según ámbito rural, urbano y urbano/rural.....	123
Gráfico 2. Articulaciones de actores involucrados en las experiencias seleccionadas en Paraguay.....	126
Gráfico 3. Recursos educativos utilizados por las experiencias sistematizadas.....	141

### ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Criterios y dimensiones de análisis de las experiencias.....	121
Cuadro 2. Experiencias por país.....	122
Cuadro 3. Líneas formativas de la oferta CETHA Emborozú, Bolivia.....	132
Cuadro 4. Especialidades técnicas para la pluriactividad del CETHA Emborozú (Bolivia).....	133
Cuadro 5. Oferta formativa del CETEC, Paraguay. ....	135
Cuadro 6. Empleabilidad del Programa Producción Agropecuaria (nivel Profesional Técnico) de Fe y Alegría CEFOP Trujillo, Perú .....	145

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo en clave comparada aporta a la identificación de las enseñanzas, aprendizajes y contribuciones de un conjunto de experiencias educativas en el campo de la educación y la capacitación técnica y profesional en el ámbito rural en Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, a partir de la sistematización realizada con base en los informes elaborados por consultores y consultoras nacionales por encargo del Proyecto “Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales”.

El presente documento está organizado en cuatro bloques. El primero tiene un carácter descriptivo y presenta una fotografía con la identificación de las experiencias, en base a ciertos datos que ayudan a delimitar su perfil. La segunda parte aborda algunas dimensiones educativas, mediante la caracterización interna de sus aspectos curriculares y pedagógicos. El tercer bloque analiza dimensiones de la proyección social de las experiencias, en base a criterios como pertinencia y sustentabilidad. Finalmente, en el cuarto bloque se presentan las conclusiones del estudio comparado y se complementa con un conjunto de aprendizajes de las experiencias, desafíos y recomendaciones en clave comparada, extraídas tanto de las reflexiones producidas por los diversos informes de los cinco países, como de la revisión de literatura sobre las temáticas abordadas.

La pregunta ¿Qué aprendizajes y enseñanzas ofrecen las experiencias significativas seleccionadas de los diversos países? orientó esta sistematización que fue asumida como un proceso metodológico que tiene como una primera función ordenar un conjunto de datos, conocimientos, prácticas o experiencias (Berdegué, Ocampo y Escobar, 2007), en este caso provenientes de distintos informes, para pasar del nivel descriptivo a otra función esencial de la sistematización referida a relacionar los datos, poniéndolos en contexto, para encontrar sentidos más englobantes y comprensiones de nivel más general (Borjas, 2003; Jara, 2014). Esta dimensión cobra mayor importancia en el presente estudio comparado que, en estricto, corresponde a un segundo nivel de interpretación que procura generar un escenario discursivo que permita abordar múltiples y diversas experiencias como un conjunto comparable, atendiendo a un visor de análisis común que se basa en informes heterogéneos elaborados por diversos investigadores en distintos contextos nacionales. (Lankshear y Knobel, 2008).

El conjunto de los informes constituye el corpus de la presente sistematización. Se trata, por tanto, de un macro estudio de fuente documental que, si bien toma como objeto las experiencias educativas seleccionadas, las aborda a través de información secundaria producida en los relatos elaborados por los consultores nacionales identificados por AVSF. Estos informes condensan un grado de conocimiento organizado sobre las experiencias particulares, a la vez que muestran diversas perspectivas o formas de abordarlas y explicarlas (Gorostiaga, 2009).

Los consultores nacionales responsables de los informes nacionales son: Mario Quintanilla con el apoyo de Silvia Bovarín; y Vilma Gamboa de Bolivia. Carlos Patiño de Colombia. Magdalena Herdoíza de Ecuador. El equipo del CECTEC, Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina de Paraguay. Joel Troncos y Omayra Peña; y, Anyi Días, Enrique Rivera y Mónica Rubinos de Perú.

Este trabajo asume la opción metodológica de “dejar hablar” (Flick, 2004) a las experiencias, las mismas que se muestran mediante textos-informes que enuncian

realidades y contextos situados en territorios específicos. Se trata de experiencias educativas tejidas en medio del aprendizaje social compartido por sus actores, que han adquirido significación social para la vida de los participantes, sus familias y comunidades. En esta perspectiva, el desarrollo del conocimiento se inserta en una dinámica de acción cultural / participación / involucramiento (Crespo, 2005).

La investigación se ha movido en la dinámica entre texto, datos y realidad, donde se abren posibilidades para que emerjan rasgos, características y dimensiones de esas realidades constitutivas situadas.

Los criterios centrales y las dimensiones que guiaron el abordaje de la sistematización respondieron al interés del Proyecto Jóvenes Rurales y fueron organizados por el equipo consultor con la finalidad de posibilitar una mirada comparada del conjunto de experiencias de los cinco países. Explicitar estos criterios tuvo, a la vez, el fin práctico de apoyar la selección de experiencias dentro de mapeo nacional realizado en los respectivos países.

El cuadro 1 muestra los criterios establecidos para la sistematización: adaptación curricular, aportes metodológicos, pertinencia/relevancia y sustentabilidad, los mismos que se desdoblan en 16 dimensiones.

En este contexto y con estos criterios y dimensiones, el gran reto de la sistematización ha consistido en captar lo significativo y común de las experiencias seleccionadas de formación técnica y profesional de apoyo a la juventud rural, en función del interés del Proyecto Jóvenes Rurales.



**Cuadro 1. Criterios y dimensiones de análisis de las experiencias**

CRITERIOS	DIMENSIONES	
<b>Adaptación curricular</b>	1) Enfoque en el fortalecimiento de capacidades	En función de las y los jóvenes rurales
	2) Diseños pedagógicos	Que contemplan dimensiones alternativas y/o innovadoras
	3) Mallas curriculares	Que facilitan la multifuncionalidad y la pluriactividad.
	4) Metodologías/contenidos	Que dialoguen con saberes locales
<b>Aportes metodológicos</b>	5) Modalidades flexibles	En función de la diversidad de contextos, condiciones y niveles
	6) Procesos formativos	Aplicados al contexto local
	7) Recursos pedagógicos	En función del uso y del tipo de recursos utilizados
	8) Acompañamiento pedagógico	Estrategias o mecanismos implementados
<b>Pertinencia Relevancia</b>	9) Necesidades de formación.	Que responden a las necesidades específicas de los jóvenes rurales
	10) Empleabilidad (empleo, autoempleo).	Que contribuyen a la empleabilidad
	11) Diversidad cultural y lingüística.	Que incorporan estas dimensiones
	12) Pertinencia ambiental	Que incorporan esta dimensión
	13) Ejes productivos y necesidades del contexto	Que interactúen con los ejes productivos del territorio y las necesidades del contexto social.
<b>Sustentabilidad</b>	14) Efectos y resultados logrados	En función del desarrollo rural
	15) Continuidad	Atienden la formación de formadores y líderes
	16) Financiamiento	Costo – beneficio

Fuente: Propuesta técnica consensuada entre CENAISE y AVSF.  
Elaboración propia.

## 2. IDENTIFICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

En este primer bloque se realiza un acercamiento de nivel descriptivo que busca trazar el perfil de las experiencias educativas sobre la base de los siguientes criterios: identificación, ubicación, oferta educativa, actores y alcance.

### 2.1. Experiencias seleccionadas

Dieciocho experiencias educativas han sido seleccionadas para esta sistematización: 5 de Bolivia, 5 de Colombia, 5 de Perú, 2 de Paraguay, y 1 de Ecuador<sup>42</sup>, como puede verse en el cuadro 2.

Cuadro 2. Experiencias analizadas por países

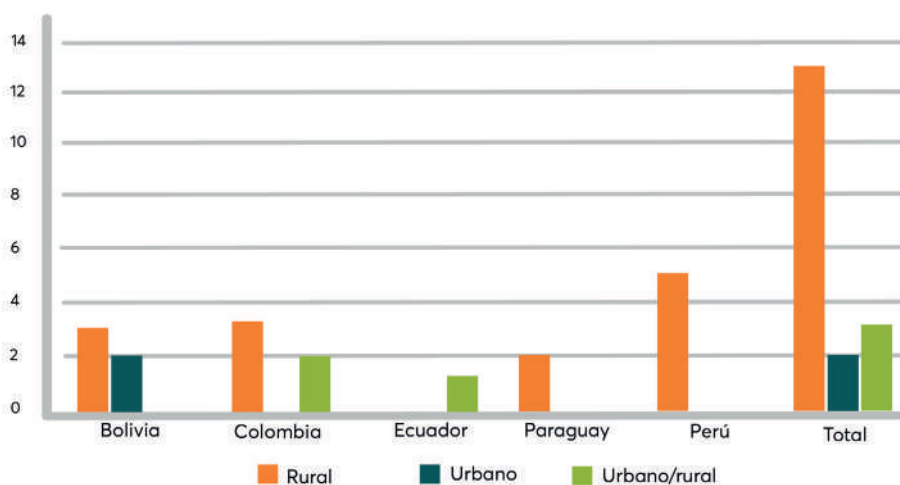
N.º	PAÍSES / EXPERIENCIAS ANALIZADAS
<b>BOLIVIA</b>	
1	Bachillerato semipresencial para trabajadoras asalariadas del hogar.
2	UNIBOL TK. Universidad indígena Tupak Katari, Warisata.
3	Propuestas de Formación integral apícola.
4	CETHA-Emborozú. Experiencia formativa del Centro de Educación Alternativa y Universidad Alternativa.
5	Manq'a. Formación técnica en agricultura urbana y periurbana agroecológica.
<b>COLOMBIA</b>	
6	Universidad en el Campo. Técnico profesional en Producción Cafetera de la U. de Caldas.
7	SENA. Programa de Tecnología en Gestión de Empresas Agropecuarias.
8	Proyecto Utopía. Pregrado Universitario en Ingeniería Agronómica.
9	Uniminuto. Programa de Ingeniería Agroecológica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.
10	CINOC. Técnico Profesional en Producción Forestal por Ciclos Propedéuticos.
<b>ECUADOR</b>	
11	Bachillerato Técnico Agroecológico y Ecoturístico para la Mancomunidad Nor Central, del Municipio Metropolitano de Quito.
<b>PARAGUAY</b>	
12	Escuela agroecológica de Pirapey. Itapúa. CECTEC.
13	Escuela agroecológica Ybytymi. Caazapá. CECTEC.
<b>PERÚ</b>	
14	Centro de Formación Binacional Catamayo-Chira (Sullana).
15	CETPRO CIPCA Loyola, Centro de Formación Técnica Productiva Loyola-Piura.
16	Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo, Estrategia formativa de articulación de Educación Superior Tecnológica con Educación técnica productiva.
17	CETPRO Jesús Obrero. Centro Técnico Productivo Jesús Obrero.
18	Horizontes, Programa de Secundaria Rural, UNESCO.

<sup>42</sup> En Ecuador, por interés de los objetivos del Proyecto Jóvenes Rurales, se seleccionó una propuesta de construcción participativa de un proyecto educativo, desde el territorio, el mismo que se encuentra en la fase de diseño y aún no ha iniciado su implementación; por ello, tendrá un tratamiento especial en el presente estudio.

## 2.2. Ubicación y destinatarios

El gráfico 1 permite identificar la ubicación de las experiencias según ámbito: rural, urbano y / urbano/rural.

Gráfico 1. Experiencias por países, según ámbito rural, urbano y urbano/rural



Fuente: Informes nacionales de consultoría.  
Elaboración propia.

La mayoría de las experiencias (13 de las 18) tienen su ubicación geográfica y atención en el ámbito rural; 2 atienden población en el ámbito urbano; y, 3 corresponden al tipo urbano/rural porque actúan en ambos ámbitos.

## 2.3. Diversidad de la oferta formativa

La información sobre la oferta formativa de las diversas experiencias se detalla con datos referidos al tipo, nivel y modalidad.

En **Bolivia**, la oferta se ubica predominantemente en el nivel técnico y presenta una gama amplia y diversificada, que oscila desde la educación no formal comunitaria, la educación formal de nivel bachillerato, hasta la oferta del nivel técnico básico y técnico superior.

En Colombia, todas las experiencias se ubican en el nivel de la educación superior, que operan bajo la regulación del Estado. Tres ofertas corresponden al nivel técnico o tecnológico y dos ofrecen títulos a nivel de pregrado en ingeniería Agronómica (Proyecto Utopía) e Ingeniería Agroecológica (Uniminuto). Las de nivel tecnológico ofrecen oportunidades de cualificación técnica para estudiantes del nivel medio, así la Universidad del Campo busca adaptarse a la condición de los jóvenes rurales, ofreciéndoles a quienes están cursando 10° y 11° de secundaria, la posibilidad de realizar paralelamente una carrera técnica y alcanzar el nivel tecnológico con 1 año más de estudios. La oferta oficial del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), por su parte, ofrece la doble titulación, permitiendo a los estudiantes de la Educación Media graduarse con 2 títulos, que le acreditan como bachilleres y técnicos del SENA.

En **Paraguay**, las dos experiencias corresponden a Escuelas agroecológicas del CECTEC, que forman parte de la política de Educación Agraria, regida por el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), y que contempla en su oferta tanto la modalidad de educación formal como la no formal.

En **Perú**, las experiencias, semejante a Paraguay, son programas específicamente orientados y adaptados al sector rural, con ofertas de tipo técnico y niveles que fluctúan entre la secundaria técnica y el técnico superior, incluyendo el nivel de auxiliar técnico.

Tres aspectos destacan en relación a la oferta. En primer lugar, la mayoría de las ofertas formativas analizadas en los cinco países están orientadas y adaptadas al ámbito rural, aun cuando varias pueden tener públicos que provienen del área urbana, en particular aquellas que tienen alcance nacional, como se verá después.

En segundo lugar, en relación a los niveles, las experiencias muestran una gran diversidad: ofertas no formales y comunitarias como en el caso de Bolivia; ofertas de formación técnico profesional y bachillerato como Bolivia, Ecuador, Perú y Paraguay; ofertas formativas de educación técnica de nivel medio y superior (Ecuador, Perú y Paraguay); y, ofertas formales de nivel universitario como ocurre con todas las de Colombia y una de Bolivia.

En tercer lugar, respecto de las modalidades formativas también se observa una amplia diversidad que intenta responder a distintas demandas y a necesidades de las y las poblaciones rurales. Así, las experiencias de Perú contemplan diversas modalidades combinadas: dual y alternancia, regular e itinerante. En este mismo país destaca también la oferta de articulación educativa del nivel de Secundaria-CETPRO-Instituto Tecnológico Superior en dos experiencias que ofrecen oportunidades para la transitabilidad y continuidad de los estudios. Por otro lado, resalta la especificidad de la modalidad de internado, que ofrece el Centro Binacional en Perú, el proyecto Utopía en Colombia y el CECTEC de Paraguay.

#### **2.4. Actores: Gestión y apoyo a las experiencias**

En cada país se observan señales de una particular configuración de la función, participación o articulación de diversos actores sociales en la gestión e impulso de las experiencias. Estas características se comprenden mejor en el marco del modelo de desarrollo y la estructura socioeconómica y política vigentes, así como por las especificidades de los territorios y el tipo de instituciones u organizaciones sociales que promueven o auspician la experiencia.

Es importante destacar que en todas las experiencias analizadas concurren los aportes, de diferente naturaleza, de múltiples actores involucrados, por medio de alianzas, cogestión y participación, con responsabilidades y funciones específicas.

**Bolivia** muestra un menú diversificado respecto a la modalidad legal y de gestión institucional de las experiencias: dos programas (innovadores) de carácter privado; dos casos de organizaciones sociales con financiamiento de la cooperación internacional (europea) y un caso de institución pública con administración de la Organización de Pueblos Indígenas.

En **Bolivia** se muestra la presencia del Estado como responsable de la Educación pública y regulador de las ofertas. A la vez, destaca el protagonismo de organizaciones sociales (indígenas, campesinas, de mujeres trabajadoras), a nivel nacional (UNIBOL TK) o departamental (Cochabamba, Santa Cruz y Tarija).

La cooperación internacional, por su parte, está presente con proyectos de incidencia territorial (Bachillerato semipresencial y Propuestas de formación apícola).

**Colombia** muestra experiencias con la intervención, auspicio y articulación de diversos actores institucionales, entre los que destaca la empresa privada con el protagonismo de empresarios, como es el caso prototipo de la Universidad del Campo auspiciada por la Federación Nacional de Cafeteros. Paralelamente, las congregaciones religiosas intervienen en la oferta educativa de nivel superior (Proyecto Utopía y Programa Uniminuto). También está presente la amplísima oferta del Estado a través del SENA<sup>43</sup> o la oferta de alcance regional del CINOC.

En **Colombia** destaca la modalidad de articulaciones entre entidades promotoras, auspiciadores y socios, especialmente el programa de la Universidad del Campo de la Federación Nacional de Cafeteros, que recoge la estrategia educativa y pedagógica Escuela Nueva, una de la más exitosas en la educación rural en Colombia y que se amplió a varios países latinoamericanos. Esta experiencia opera en alianza con Universidades (U. de Caldas, U. Manizales y U. Católica), la Gobernación departamental de Caldas, alcaldías municipales, la Central Hidroeléctrica de Caldas, empresas, el Banco Agrario e institutos como el CINOC (Patiño, 2021). El caso del SENA resulta significativo puesto que en la actualidad cuenta con más 3.600 alianzas en todo el país, suscritas con alcaldías, gobernaciones, empresas e instituciones gubernamentales y académicas. El proyecto Utopía también cuenta con apoyo de la empresa privada, personas particulares y el mismo Estado (a través de becas), que aportan a la sostenibilidad.

En el caso del **Ecuador** la experiencia en construcción del Bachillerato Técnico, Agroecológico y Ecoturístico en la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero, resulta innovador porque vincula un Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD), en este caso el Municipio de Quito, la cooperación internacional representada en AVSF y la Mancomunidad Nor Central de parroquias del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ), organización territorial que integra a la población de un territorio, con sus organizaciones sociales e instituciones educativas.

En **Paraguay** (CECTEC, 2021a) las Escuelas Agrícolas están presentes en el medio rural con el liderazgo del MAG<sup>44</sup> en alianza con gobernaciones, organizaciones nacionales como el FECAPP, organizaciones especializadas como el CECTEC, congregaciones religiosas, entre otras. En el gráfico 2 se representan estas articulaciones.

43 El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), es una entidad pública de Colombia, con más de seis décadas, que nació mediante decreto-Ley 118, el 21 de junio de 1957. A partir del año 2000, priorizó el emprendimiento empresarial, la innovación tecnológica, la cultura de calidad, la normalización, la certificación de competencias laborales y el servicio público de empleo. En 2014 contaba con 9,8 millones de estudiantes con oferta en Pregrado (Técnicos y tecnologías) y en post grado (de profundización técnica y Especialización Tecnológica).

44 Una de las principales funciones del MAG es apoyar al Sector Agropecuario en general, y a la Agricultura Familiar Campesina en particular. Una estrategia importante del MAG ha sido la formación de técnicos de mandos medios para el campo, impulsando la creación de Escuelas Agrícolas Públicas y alentando y apoyando la participación de Congregaciones Religiosas e Instituciones privadas para la apertura de Escuelas y Centros Agrícolas de Educación y Formación profesional (CECTEC, 2021a).

**Gráfico 2. Articulaciones de actores involucrados en las experiencias de Paraguay**

Los actores de la propuesta se visualizan a continuación:



Tomado de CETEC (2021b).

En Perú la modalidad predominante de gestión es mixta con la intervención privada y pública. Las experiencias del CETPRO CIPCA Loyola en Piura, Fe y Alegría 57 CEFOP en Trujillo y el CETPRO Jesús Obrero en Quispicanchis en Cusco, son gestionados por instituciones de la sociedad civil, regentadas por comunidades religiosas, que mantienen convenios con instituciones públicas. Estas comunidades religiosas tienen larga trayectoria (entre dos y cuatro décadas), en servicios sociales para poblaciones rurales y amplia experiencia en formación técnica.

El Centro Binacional, por su parte, ha transitado a la gestión pública en el año 2021. Mientras que el Programa Horizontes de Secundaria Rural constituye una experiencia impulsada por la Oficina de UNESCO en Perú, en estrecha relación con el Estado (Ministerio de Educación) y organizaciones de la sociedad civil<sup>45</sup>.

Una característica significativa de las experiencias de Perú constituye su inserción territorial y la articulación con comunidades, organizaciones de productores y/o empresas locales. Así, el Centro Binacional articula con organizaciones del sector agrario, cooperativas y empresas agrarias. Igualmente, el CETPRO CIPCA Loyola con organizaciones de productores del espacio territorial del alto Piura, mediante convenios y alianzas. Por su parte, la experiencia de Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo ha establecido convenios con empresas y cooperativas.

## 2.5. Alcance

La mayor parte de las experiencias analizadas tienen un alcance regional, pocas se extienden a nivel nacional.

<sup>45</sup> El Programa Horizontes trabaja en alianza con sus socios regionales CIPCA en Piura, Tarea en Ayacucho, Fe y Alegría en Cusco y el Vicariato Franciscano Javier Jaén en Amazonas. Además, en las zonas de intervención, el programa articula con CETPRO y los Institutos Superiores Tecnológicos (ISTP).

En **Bolivia** tres de ellas tienen un alcance territorial bien delimitado, cuya operación se extiende al ámbito de municipios, comunidades campesinas u organizaciones de productores campesinos. La UNIBOL TK funciona en tres unidades académicas situadas en un número semejante de comunidades, dentro de un municipio (Quintanilla, 2021). Las propuestas de formación integral apícola operan en el ámbito de tres organizaciones de productores campesinos, con alcance departamental. Mientras tanto, la experiencia de CETHA Emborozú se extiende a 60 comunidades de cuatro provincias (Avilés, Cercado, O'Connor y Arce) del Departamento de Tarija, en el extremo sur de Bolivia (Gamboa, 2021). Las dos experiencias urbanas también tienen un carácter territorialmente situado porque operan con grupos de beneficiarios de zonas localizadas, como es el caso del Bachillerato para mujeres asalariadas trabajadoras del hogar y la experiencia de Manq'a.

En **Colombia**, tres experiencias se sitúan en contextos territoriales específicamente rurales: Universidad del Campo, Proyecto Utopía y CINOC; mientras que las dos restantes: SENA y Uniminuto, por su naturaleza institucional, tienen un alcance nacional, con amplio menú de ofertas formativas, entre las que se incluyen algunos cursos con orientación a la ruralidad y que han sido seleccionados en el informe de este país (Patiño, 2021).

El SENA cuenta en la actualidad con 267 sedes de formación y 362 aulas móviles que recorren el país impartiendo conocimientos en los rincones más apartados de Colombia (Patiño, 2021). De modo semejante, Uniminuto constituye una de las Universidades privadas más grandes de Colombia, en términos de cobertura nacional.

La experiencia del Ecuador está proyectada para atender las demandas y necesidades del territorio de la Mancomunidad de parroquias del área norcentral del DMQ, aun cuando debido a su carácter formal dentro del sistema educativo podría extender su oferta a estudiantes de otros territorios cercanos a la Mancomunidad.

En **Paraguay**, las Escuelas Agroecológicas del CECTEC tienen una orientación territorial y contribuyen a la formación de recursos humanos y profesionales para el medio rural, mediante educación básica y técnica para los jóvenes campesinos e indígenas –varones y mujeres– del medio rural, en especial a los que no pueden acceder a la educación formal o que han abandonado sus estudios. (CECTEC, 2021a).

En **Perú**, todas las experiencias tienen un alcance predominantemente zonal y regional, con enfoque territorializado. En el caso de Horizontes, si bien se trata de un programa nacional, con auspicio del Estado, su intervención e incidencia opera en contextos territoriales rurales.

### 3. ASPECTOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS

En el análisis de este bloque se utilizan dos grandes criterios: la adaptación curricular y los aportes metodológicos que comportan las prácticas. En el primero se identifican los enfoques educativos, las características alternativas y/o innovadoras que se destacan en sus diseños pedagógicos, así como la contribución de las mallas curriculares en función de su adaptación y flexibilidad para facilitar la multifuncionalidad y/o pluriactividad de las y los jóvenes rurales.

El segundo criterio referido a las prácticas pedagógicas atiende las dimensiones del diálogo con los saberes locales y/o ancestrales, las modalidades flexibles en función de las condiciones de vida de los jóvenes rurales, los procesos formativos aplicados al contexto local, el uso de recursos didácticos y la presencia del acompañamiento pedagógico.

#### 3.1 Adaptación curricular

Se identifican aquellas formulaciones curriculares que muestran señales de adecuación a las condiciones y necesidades de las poblaciones de los territorios rurales, particularmente de los jóvenes. Son propuestas pedagógico-didácticas que seleccionan y organizan de manera flexible el conocimiento técnico especializado y social, en el marco de las prescripciones legales vigentes, contextualizando y adaptando en función de las necesidades de los territorios.

##### 3.1.1. Enfoque curricular

El análisis curricular de las propuestas muestra el esfuerzo de adaptación a los contextos territoriales, rurales en la mayoría de casos, lo cual otorga un especial valor a las ofertas por la oportunidad de incidir en una formación pertinente para la juventud rural que accede a estas experiencias educativas. A continuación, se revisan aspectos particulares y comunes en relación al enfoque curricular.

En **Bolivia** se aprecian propuestas curriculares con diversas modalidades formativas de nivel y alcance diferenciado, adaptadas a las condiciones y necesidades específicas de determinadas poblaciones o sectores sociales. Dos propuestas con modalidad de educación no formal han sido diseñadas, específicamente, para jóvenes y con atención a la pluriactividad: por una parte, la propuesta de formación integral apícola que tiene un programa modular dirigido a jóvenes campesinos, hombres y mujeres, vinculados a las organizaciones de productores de tres departamentos, para el fortalecimiento de capacidades en el marco de la economía social solidaria (Gamboa, 2021). Por otra parte, el diseño curricular para técnico básico en agricultura urbana y periurbana agroecológica, en la experiencia de Manq'a, orientada a la formación por competencias de jóvenes urbanos en condiciones de vulnerabilidad social y económica, en el marco de la construcción de dinámicas económicas sostenibles alrededor del sistema alimentario local (Manq'a, 2021).

En **Bolivia** resalta el ejercicio sistemático de adecuación curricular realizado para el diseño del Bachillerato semipresencial, adaptado del currículo oficial de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), en función de las necesidades, la mejora de la calidad de vida y de las condiciones de trabajo digno de las trabajadoras urbanas del hogar (Quintanilla, 2021).



Igualmente, las dos propuestas formativas de nivel superior muestran ofertas de especialidad productiva, contextualizadas en la cultura y aspiraciones socio económicas de poblaciones específicas. La UNIBOL TK, fundada en 2008, se ha definido como *“una casa de estudios superiores de referencia que forma profesionales con identidad cultural propia, con vocación productiva y comunitaria, que efectiviza los derechos de la comunidad en armonía con la madre tierra, uniendo el conocimiento ancestral con el conocimiento occidental”* (Quintanilla, 2021, p.39)

En tanto que la propuesta de Educación Alternativa del CETHA Emborozú, fundado en 1993 al servicio del Pueblo indígena Aymara, en comunidades campesinas del sur de Bolivia, se declara como *“un centro de Educación Alternativa, que ofrece formación integral (Técnica, Humanística y Agropecuaria) a jóvenes y adultos campesinos de escasos recursos. La oferta está diseñada a partir de necesidades, intereses y problemas del territorio, con la finalidad de brindar oportunidades para mejorar la Calidad de Vida de las familias campesinas”* (Gamboa, 2021, p.17).

En Colombia dos experiencias ofrecen respuestas formativas específicas adaptadas para jóvenes rurales basadas en el enfoque de competencias, con especialidades productivas y dimensiones formativas de carácter social y personal: 1°) la Universidad del Campo, que oferta el programa técnico en producción cafetera y promueve el acceso de los jóvenes rurales a la educación superior en los niveles técnicos y tecnológicos, basado en el modelo pedagógico de Escuela Nueva y, 2°) el Proyecto Utopía, que propone una formación humana integral para jóvenes de sectores rurales de escasos recursos económicos afectados por la violencia, la pobre educación y la exclusión social.

Destaca como característica importante en estas experiencias, así como en las de Bolivia (UNIBOL- TK y CETHA Emborozú), el hecho de que *“son las universidades las que se acercan a los contextos rurales en los que viven y/o estudian los jóvenes, facilitando su acceso y/o permanencia en la educación superior, lo que favorece el arraigo de los jóvenes en el campo”*. (Patiño, 2021, p.10).

Por su parte, dos ofertas colombianas de alcance nacional se orientan a responder a las necesidades del sector empresarial con la finalidad de *“elevar la productividad”*, en el caso del SENA, o a promover el *“emprendedurismo”*, combinado con la mejora de la productividad, en el caso de la Ingeniería Agroecológica de la Universidad Uniminuto. Son ofertas curriculares en las que el énfasis se orienta a la transferencia de conocimiento técnico profesionalizante (Patiño, 2021).

Perú y Paraguay, por su parte, presentan programas formativos focalizados en territorios rurales orientados por la búsqueda de la pertinencia de las propuestas curriculares para las personas destinatarias de los respectivos contextos sociales. Bajo esta misma característica se ubica la oferta colombiana para formación de Técnico Profesional en Producción Forestal por ciclos Propedéuticos, del CINOC, aterrizada al contexto, con la especialidad agroforestal.

En Paraguay, las experiencias del Centro Agroecológico en Itapúa y la Escuela agroecológica en Tava'i se enmarcan en la oferta del CECTEC (2021a, p.3), con larga trayectoria institucional, que propone una *“educación alternativa e integral dirigida a jóvenes campesinos -varones y*

mujeres- procedentes de comunidades, con la finalidad de desarrollar acciones en el ámbito de la educación, capacitación y organización capaces de modificar la práctica social y las alternativas laborales de los mismos” (CECTEC, 2021a, p.9)<sup>46</sup>.

Del mismo modo que Paraguay, en **Perú** las experiencias cuentan con amplia trayectoria de intervención en el sector rural y brindan respuestas contextualizadas, en algunos casos, específicas para jóvenes, como el del Instituto Tecnológico del Centro Binacional, que ha desarrollado por 17 años un modelo de gestión especializado en carreras profesionales agrarias vinculadas al desarrollo territorial de la cuenca del Chira (Troncos y Peña, 2021, p.19).

El CETPRO CIPCA Loyola presenta un currículo de formación modular actualizada y pertinente que se revisa y actualiza anualmente, “tomando en cuenta para dicho proceso el Catálogo Nacional de Oferta Formativa (CNOF) y la demanda laboral propuesta por el Ministerio de Trabajo y los sectores empresariales y de servicios del espacio local y regional” (Troncos y Peña, 2021, p.18). CIPCA, es una institución con más de 30 años, atiende a la población económicamente activa de la región (entre 15 y 60 años), mediante educación técnica productiva, “con la finalidad de mejorar las condiciones de empleabilidad y las oportunidades de inserción laboral en condiciones dignas de los jóvenes y adultos, en especial de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad por pobreza, ruralidad, riesgo social, género y discapacidad” (Troncos y Peña, 2021, p.12).

Por su lado, Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo, con 23 años de experiencia, se enfoca en poblaciones entre 14 y 40 años, ofreciendo educación técnico productiva y educación superior en el marco del continuo educativo, con base en competencias profesionales demandadas por el mercado laboral<sup>47</sup>: Agricultura de costa (Auxiliar Técnico), Producción agropecuaria (Técnico y Profesional Técnico). (Troncos y Peña, 2021, p.23). Por su parte, el CETPRO Jesús Obrero, con 49 años de experiencia, cuenta con amplia oferta formativa enfocada en el sistema de producción y servicios de la sierra de la región Cusco. El Programa de Secundaria Rural, Horizontes, creado en 2018, se enfoca en los adolescentes de escuelas secundarias públicas de ámbitos rurales, para que puedan implementar sus proyectos de vida y dedicarse a actividades vinculadas al desarrollo de sus comunidades o fuera de su localidad sin perder su identidad.

### 3.1.2. Diseños pedagógicos alternativos o innovadores

El análisis de las experiencias muestra importantes aportes en el desarrollo de estrategias pedagógicas alternativas e innovadoras en función de incidir en transformaciones integrales en las trayectorias de los jóvenes rurales.

En **Bolivia**, hay propuestas de formación con dimensiones innovadoras, por la adecuación a diversos sujetos y territorios. Así, el CETHA Emborozú, implementa una estrategia formativa con sub centros y grupos de estudio, articulando una red de formación permanente en 60 comunidades y procurando un impacto directo en el desarrollo económico del territorio “(...) a través de la generación de conocimiento técnico para el desarrollo de emprendimientos económico productivos que dinamicen la economía local” (Gamboa, 2021, p.17).

<sup>46</sup> La Educación Agraria en el país está a cargo del MAG: busca la formación de varones y mujeres, que conforme a sus potencialidades se califiquen profesionalmente en el área rural, para participar plenamente con su trabajo en el desarrollo productivo del sector, con criterio de competitividad, sostenibilidad técnica, económica y ambiental a fin de mejorar su calidad de vida, de su entorno local, nacional y regional. (MAG, 2021).

<sup>47</sup> Consultado en: Nosotros (fya 57 cefop.edu.pe)

Por su parte, las metodologías del modelo Manq'a se proyectan a la formación técnica de jóvenes en situación de vulnerabilidad social en el área de agricultura urbana y periurbana, tras la implementación exitosa de 10 escuelas de cocina con jóvenes urbanos.

En **Colombia** destaca la propuesta innovadora para jóvenes de la Universidad en el Campo que recoge el modelo pedagógico Escuela Nueva, adaptada al nivel técnico profesional y tecnológico (T&T). Este modelo ha sido reconocido como innovación social probada de alto impacto en la mejora de la calidad educativa, fundamentado en las pedagogías activas, la enseñanza personalizada y la creación de vínculos con la comunidad. Su programa formativo Técnico profesional en Producción Cafetera se desarrolla en un contexto rural y se articula con la educación media en un modelo asociativo. (Patiño, 2021, p. 8).

El Proyecto Utopía desarrolla un modelo de educación rural de jóvenes para la paz y el posconflicto, con una propuesta alternativa para la reinención de la Colombia agrícola. Los jóvenes estudiantes viven permanentemente donde reciben su formación académica, se les proporcionan los medios físicos y tecnológicos requeridos, comparten los alimentos, los deportes y saborean el don de la fraternidad convirtiendo el campus en un verdadero "laboratorio de paz". (Patiño, 2021, p.27).

En **Paraguay**, las dos experiencias implementan el régimen de alternancia, donde los y las jóvenes combinan 15 días de internado en el centro y 15 días en su finca familiar. Esta modalidad permite vincular la escuela a la realidad rural y educar para la inserción y el arraigo en sus familias y comunidades. Ofrece la ventaja de la formación y capacitación intensiva y a la vez permite relacionar los contenidos de estudio con la realidad de las familias y sus fincas. Se basa en la metodología aprender haciendo (práctica - teoría - práctica) y prioriza el aprendizaje sobre la enseñanza (CECTEC, 2021, p. 9).

Perú presenta aportes en los diseños pedagógicos aplicados a contextos rurales. Resalta la formulación de respuestas formativas integrales y articuladas a las demandas del desarrollo regional, como la propuesta del CIPCA en Piura, que recibe soporte técnico del programa Horizontes.

El Centro Binacional desarrolla procesos de innovación tecnológica, articulando el currículo a la innovación del sector productivo. Por ejemplo, la introducción de nuevos cultivos (en Piura, arándanos), el uso de nuevas tecnologías (sistemas de riego, secado de cacao), uso adecuado de recursos naturales (uso de energía solar para instalación de sistema de riego). Además, promueve la ejecución de proyectos de innovación con fondos concursables, los mismos que son articulados al currículo y desarrollados con la participación de estudiantes (Troncos y Peña, 2021, p.20).

El CETPRO CIPCA Loyola, a su vez, ha dado un giro en su política institucional y los procesos de innovación tecnológica, como respuesta a los desafíos actuales, abriendo paso a nuevos enfoques orientadores como sistemas alimentarios sostenibles:

*Como institución formadora de Auxiliares Técnicos, consideramos que en el pasado nuestros esfuerzos se centraron en el fomento de la producción agrícola para producir más alimentos. Los desafíos actuales, entre ellos el cambio climático, exigen un nuevo enfoque y toma de decisiones a nivel de política educativa. Esto implica orientarnos hacia sistemas alimentarios más sostenibles, sistemas alimentarios que produzcan más, con menor costo ambiental. (Troncos y Peña, 2021, p.12).*

Resulta, igualmente, significativo el aporte de Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo, con relación a la articulación de la Educación Técnico Productiva, (entre sus dos ciclos) con la Educación Superior Tecnológica. Esta propuesta se desarrolla desde 2008 por encargo del Ministerio de Educación. La finalidad de la articulación es viabilizar el proceso de transitabilidad de estudiantes de una modalidad a nivel superior. El eje de esta articulación constituye el plan de estudios (Troncos y Peña, 2021, p.23). En esta misma línea, el CETPRO CIPCA Loyola en Piura impulsa desde 2019 un proceso experimental de articulación de la formación técnica para dar una respuesta integral y articulada a las demandas del desarrollo regional con un proceso de transitabilidad y articulación formativa que responda a las políticas educativas de la región y del país en una nueva apuesta normativa y programática.

Varios temas comunes destacan de la información levantada en las experiencias analizadas particularmente asociadas a: la atención a la calidad de vida de las poblaciones participantes, al impulso a la productividad, al desarrollo del territorio, temas que se profundizan en el capítulo final de este documento, para mostrar las coincidencias, especificidades y dilemas en los diseños pedagógicos.

### 3.1.3. Mallas curriculares

El diseño de las mallas curriculares de las experiencias analizadas muestra también diversidades y coincidencias entre los países.

**Bolivia** presenta mallas curriculares que ofrecen oportunidades formativas flexibles, abiertas a la multifunción laboral y la pluriactividad de los jóvenes de áreas rurales. La UNIBOL TK presenta currículos más estructurados a través de carreras de agronomía altiplánica, industria de alimentos, industria textil, veterinaria y Zootecnia (Quintanilla, 2021). Por su parte, el programa modular de formación integral apícola “desarrolla un currículo de fortalecimiento de capacidades para la gestión organizativa y el desarrollo de emprendimientos económico productivos, en equilibrio con el medio ambiente, considerando el potencial productivo del territorio” (Gamboa, 2021, p.10).

Una muestra de la diversificación y flexibilidad constituye la propuesta de CETHA Emborozú, estructurada en cuatro líneas formativas, que se implementan en talleres anuales de especialidades técnicas y especialidades humanísticas, según el detalle que se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3. Líneas formativas de la oferta CETHA Emborozú, Bolivia

LÍNEAS	ÁREAS
1) Educación comunitaria	Alfabetización, postalfabetización, educación Primaria Integral de Adultos. Formación a nivel de operarios calificados en las técnicas de: alimentación, agropecuaria, educadoras de niños y niñas para guarderías y otras en las propias comunidades.
2) Capacitación técnica	Formación y capacitación técnica artesanal, ocupacional y agropecuaria a nivel de auxiliar técnico en el centro.
3) Formación humanística	Formación de Bachilleres Humanísticos, en las modalidades semipresencial y presencial.
4) Especialización: a nivel técnico medio	Especialidades de agropecuaria, mecánica rural, nutrición y carpintería.

Fuente: Gamboa 2021, p. 18. Elaboración propia.

Además, ofrece capacitación técnica superior agropecuaria de tres años con certificación, con el aval de la Universidad Católica Boliviana. En el marco de la formación humanística, la propuesta formativa actual incluye los siguientes niveles de aprendizaje separados por estratos de edad: aprendizajes elementales (edad mínima 15 años cumplidos); aprendizajes avanzados (edad mínima 16 años cumplidos)<sup>48</sup>; aprendizajes aplicados (edad mínima 17 años cumplidos); aprendizajes complementarios (edad mínima 18 años cumplidos) y aprendizajes especializados (edad mínima 18 años cumplidos). El CETHA Emborozú también ofrece especialidades técnicas, según el Cuadro 4 (Gamboa, 2021):

Cuadro 4. Especialidades técnicas para la pluriactividad del CETHA Emborozú (Bolivia)

Nivel técnico básico hasta técnico medio	Bachilleres del área rural (y Educación humanística)
a) Apicultura	a) Apicultura
b) Fruticultura	b) Fruticultura
c) Mecánica industrial	c) Mecánica industrial
d) Carpintería industrial	d) Carpintería industrial
e) Gastronomía – alimentación	e) Gastronomía – alimentación
f) Contabilidad	
	g) Veterinaria y zootecnia
	h) Floricultura
	i) Confección textil
	j) Sistemas computacionales

Fuente: Gamboa 2021, Pp. 18-19. Elaboración propia.

Finalmente, en el caso de Manq'a, un aspecto a resaltar de su modelo de formación es la práctica, que constituye la base de la formación por competencias

En **Colombia**, la educación Técnico Profesional y Tecnológica forma parte del sistema de Educación Superior, el mismo que se encuentra estructurado de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la normativa dispuesta por el Estado<sup>49</sup> en función del control de la "calidad de los programas académicos". En consecuencia, "(...) el componente curricular de cualquier programa académico de educación superior en Colombia sigue estándares dictados por el Estado, y no obedece a elaboraciones y conceptualizaciones propias de las instituciones, aunque éstas pueden incidir en parte, en cuanto son relativamente autónomas en sus filosofías y enfoques institucionales, lo cual puede reflejarse en los currículos particulares de los programas académicos" (Patiño, 2021, p. 7)

48 Concluye con el bachillerato o formación humanística, con componentes específicos.

49 En el decreto 1095 de 2010 resultan de interés dos componentes en relación al tema de la multifuncionalidad: la 'interdisciplinariedad' y las 'estrategias de flexibilización' para el desarrollo del programa (Patiño, 2021, p.5).

En la experiencia de la Universidad del Campo, el Programa Técnico Profesional en Producción Cafetera, “acreditado con alta calidad” presenta una propuesta curricular multidisciplinaria<sup>50</sup> con enfoque en la formación de competencias orientadas hacia el emprendimiento, conocimiento y adaptación frente a los desafíos y oportunidades observadas en los contextos locales, regionales y nacionales. Propone escenarios para que los niños y jóvenes rurales desarrollen competencias formativas que favorezcan la participación, el trabajo colaborativo y en equipo, el respeto por las diferencias, la autoestima y el interés por el estudio.

A su vez, las competencias laborales específicas están asociadas con el sector económico cafetalero, con las diferentes etapas de la producción del café, enmarcadas en las competencias definidas por la Mesa sectorial del café. La formación se organiza por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos). A través de estos se permite que estudiantes rurales, que están cursando los dos últimos grados de educación secundaria (10° y 11°), realicen paralelamente a su ciclo de educación media, una carrera técnica y que puedan alcanzar, con un año más de estudios, el nivel tecnológico. Los contenidos se estructuran en módulos diseñados por expertos de la Universidad de Caldas, a través de un grupo docente interdisciplinar en los conocimientos del café. (Patiño, 2021, pp.16 - 18).

El pregrado universitario en Ingeniería Agronómica del Proyecto Utopía formula cuatro núcleos curriculares en su propuesta formativa, que aluden a un sistema integral de producción agrícola, pertinente y sustentable<sup>51</sup> : “1) ¿Cuáles son los elementos y problemas propios de un *sistema integral de producción agrícola*?<sup>52</sup> ; 2) ¿Cómo gestionar *ideas emprendedoras* en el sector agrícola?; ¿Cuáles son los factores y variables determinantes para una *producción agrícola pertinente y sustentable*?; ¿Cómo lograr que la gestión agrícola genere un *impacto social positivo* en nuestras comunidades de origen?”

En este marco, el proyecto plantea tres retos fundamentales con respecto a las competencias que deben lograr sus estudiantes: a) educativo (bachilleres de zonas rurales formados con nivel de ingeniería); b) emprendimiento (liderazgo); y, c) empresarización del campo (proyectos productivos).

*Cuando un joven entra a Utopía, tienen lugar una serie de cuestiones que, muchas veces, son radicalmente distintas a las que vivía en su cotidianidad. La primera de ellas tiene que ver con la convivencia, la cual requerirá por parte de cada nuevo estudiante, una serie de habilidades como la tolerancia, el respeto, y la conciencia de habitar un espacio de todos; además de esto, procesos como la autorregulación, la disciplina para adquirir y fortalecer hábitos de estudio. (Patiño, 2021, p.27).*

50 “La dinámica del conocimiento moderno, ha abandonado el estilo de trabajo aislado y atomizado con un manejo cerrado del currículo. Los equipos interdisciplinarios conformados por dos o más departamentos, o escuelas, o personas e instituciones con un manejo horizontal son el nuevo estilo. La interdisciplinariedad permite una explicación humana, científica, técnica e integral de la problemática de los fenómenos de la vida, por cuanto intervienen las diferentes perspectivas de las disciplinas y se plantean las posibles alternativas de solución, mientras se abre espacio a la investigación y a la producción colectiva del conocimiento”. (Patiño, 2021, p.17).

51 Patiño (2021) en el informe de sistematización de Colombia refiere al documento oficial del proyecto “Una Utopía Nacional: Hacia un Modelo de Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto, Universidad de La Salle - Mineducación, 2014.

52 La identificación sistemática y sistémica de puntos críticos susceptibles de mejoramiento en los sistemas de producción abre el camino a su solución. La respuesta a esta pregunta requiere de todas las competencias del perfil.

En **Paraguay**, las dos experiencias ofertadas por las escuelas agroecológicas del CECTEC, hacen parte de la Educación Agraria regida por el MAG<sup>53</sup> que contempla en su oferta tanto la modalidad de educación formal como la educación no formal, según muestra el cuadro 5.

Cuadro 5. Oferta formativa del CECTEC, Paraguay

EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN NO FORMAL
<p>1. Educación Media</p> <p>BTA: Bachiller Técnico Agropecuario.</p> <p>BTAM: Bachiller Técnico Agro mecánico.</p>	<p>TA: Técnico Agro mecánico.</p> <p>TMA: Técnico en Mecanización Agrícola.</p> <p>PR: Promotor Rural.</p>
<p>2. Tercer Ciclo - Educación Escolar Básica.</p> <p>IPA: Iniciación Profesional Agropecuaria.</p>	<p>PAFF: Práctico Administrador de Finca Familiar (PAFF).</p>

Fuente: CECTEC, 2021.  
Elaboración propia.

En este marco, el CECTEC oferta 4 modalidades<sup>54</sup> (CECTEC, 2021b):

- Práctico Administrador/a de la Finca Familiar (PAFF) para jóvenes que abandonaron el sistema formal y están en sus fincas (CECTEC, 2021a)
- Nivel Medio a Distancia: adultos que desean culminar la educación media.
- BTA - Bachiller Técnico Agropecuario (BTA)<sup>55</sup> para jóvenes rurales del entorno de la Escuela.
- IPA – Iniciación Profesional Agropecuaria: en alianza con escuelas rurales para el tercer ciclo de la educación básica.

53 P El MAG, a través de la DEA es la encargada de orientar la Educación Técnica Agraria del país, comprometida con el fortalecimiento de la calidad educativa, a fin de que el egresado pueda desempeñarse competitivamente en el mercado laboral del sector y contribuya a la mejora de su calidad de vida, la de su familia, su comunidad y su región. La DEA comparte con el MEC atribuciones que van desde la habilitación hasta la supervisión y funcionamiento de las instituciones educativas agrarias. La DEA es quien plantea la necesidad de los cambios y actualizaciones de conocimientos, tecnologías, prácticas, además acompaña los procesos de desarrollo de los servicios y la capacitación de docentes, directivos y técnicos (CECTEC, 2021b citando el texto de MAG-DEA-2018)

54 Práctico Administrador/a de la Finca Familiar (PAFF): dirigido a jóvenes procedentes de comunidades campesinas que quedaron fuera del sistema educativo tradicional (13 a 18 años). Recibe la colaboración del Ministerio de Educación y Cultura. Abarca 4 semestres de alfabetización y educación agropecuaria. Las asignaturas principales son matemáticas, medio natural, vida social, comunicación, castellano y guaraní. La educación técnica está enfocada en la producción animal (ganado mayor y menor), producción vegetal, horticultura, fruticultura y agricultura. Cuenta con 56 alumnos.

55 El Bachiller Técnico Agropecuario (BTA): es otra de las ofertas de formación, con duración de 3 años y diploma de Bachiller Técnico. Sus asignaturas pedagógicas son las de un bachiller técnico con énfasis en economía y administración rural, ganado, maquinarias agrícolas y agri-fruti-horticultura. La primera promoción de BTA se graduó en 2011. Cuenta con 104 alumnos en esta modalidad.

En el caso de **Perú**, la mayor parte de experiencias presentan propuestas curriculares con amplio espectro de oportunidades que buscan responder a las necesidades formativas de los respectivos contextos rurales. En este sentido, la experiencia del Centro Binacional responde a tres tipos de necesidades formativas vinculadas al desarrollo territorial de la cuenca: “formar para: a) el emprendimiento y el autoempleo en negocios agropecuarios; b) la agricultura familiar y el trabajo en cooperativas de productores; c) la empresa agro industrial de la región” (Troncos y Peña, p.11). Su propuesta curricular está organizada por competencias laborales, en módulos, con indicadores de logro, que se desagregan en capacidades, con sus respectivas unidades y contenidos.

*Esta estructura del currículo permite organizar la formación en función de la empleabilidad, de tal manera que cada módulo técnico responde a un puesto de trabajo. Complementariamente, el currículo tiene competencias generales que permiten desarrollar habilidades y actitudes para el trabajo cooperativo, el liderazgo, la ética y la gestión de emprendimientos. (Troncos y Peña, 2021, p.12)*

La especialidad de Auxiliar Técnico en Agricultura Orgánica del CETPRO CIPCA Loyola tiene un enfoque por competencias y cuenta con 4 módulos técnicos de 240 horas cada uno, totalizando 960 horas. Cada uno de los módulos cuenta con una competencia para el empleo. Los módulos se organizan en Capacidades y Unidades con sus respectivos contenidos y cuentan con competencias para la empleabilidad referido a valores, habilidades socio emocionales, trabajo colaborativo, desarrollo territorial, cultura emprendedora y TICS (Troncos y Pena, 2021, p.28). Del mismo modo, en este caso los planes de formación son trabajados a partir de la necesidad o demanda laboral que presenta el mercado local y regional, lo que exige revisar datos de estudio de mercado (con fuentes del Estado y privadas): “anualmente revisamos y actualizamos la currícula modular, tomando en cuenta para dicho proceso el Catálogo Nacional de Oferta Formativa-CNOF y la demanda laboral propuesta por el Ministerio de Trabajo y los sectores empresariales y de servicios del espacio local y regional” (Troncos y Peña, 2021, p.14).

En este contexto, se recoge “la demanda de garantizar la seguridad alimentaria para la gente del mundo rural, el cual se encuentra en una encrucijada” y frente a ello asume la Educación Técnica Productiva como una oportunidad para promover y desarrollar la agricultura orgánica, comprendida como “una acción concreta para enfrentar la brecha de hambre y la malnutrición existente en la población, situación que se complica con el uso irracional de pesticidas y herbicidas por el pequeño productor agrario, que termina por atentar contra el medio ambiente, en un contexto de crecimiento demográfico; mayor presión sobre los recursos naturales, en especial sobre los suelos y el agua; pérdida de biodiversidad, e incertidumbres relacionadas con el cambio climático”. (Troncos y Peña, 2021 p. 14).

El CETPRO CIPCA Loyola apuesta por fortalecer la agroecología, porque “desempeña un papel importante en el fomento de la resiliencia y la adaptación al cambio climático en nuestra población beneficiaria, toda vez que la agroecología es una contribución positiva para la erradicación del hambre y la pobreza extrema, y un medio para facilitar la transición hacia sistemas alimentarios más productivos, sostenibles e inclusivos” (Troncos y Peña, 2021, p.14).



Por su parte, Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo ha identificado competencias en el sector productivo, como base para el diseño de sus planes de estudio, primero con la metodología de Análisis funcional y desde el 2016 con el Análisis de Situación de Trabajo (AST), mejorado con la identificación de procesos productivos (Troncos y Peña, 2021, p. 30). La producción del entorno productivo está orientada a la exportación o la agroindustria; por ello, la estructura curricular se dirige a potenciar los cultivos agroindustriales del entorno a nivel de empresas y cooperativas. En la especialidad de Producción Agropecuaria, se adopta una organización en cadenas que va de Auxiliar Técnico, Técnico y Profesional Técnico. El enfoque curricular es por competencias y se organiza a nivel de módulos técnicos, promoviendo capacidades para los procesos productivos y de gestión empresarial, así como capacidades para potenciar el trabajo en equipo y cooperación, para fomentar actitudes positivas de responsabilidad con valores.

Las experiencias educativas analizadas ofrecen, una vez más, una importante diversidad de estructuras curriculares, cuyas concepciones están asociadas a la comprensión de los promotores de estas experiencias, sobre el rol y las prioridades de la educación en el desarrollo de las y los participantes y sus familias, las comunidades y/o la atención a las demandas del sector productivo.

### 3.2. Aportes metodológicos

En esta sección se identifican las contribuciones en aspectos como: modalidades flexibles en función de la diversidad de contextos, condiciones y niveles, procesos formativos aplicados al contexto local y el uso de recursos pedagógicos, entre otros.

#### 3.2.1. El diálogo de las metodologías con los saberes locales y su concreción

En **Bolivia**, la experiencia del Bachillerato semipresencial para trabajadoras del hogar “toma como punto de partida la realidad, los conocimientos y experiencias de las propias participantes” (Quintanilla, 2021). Por su parte, la visión de la UNIBOL TK “se orienta a formas profesionales con identidad cultural propia, con vocación productiva y comunitaria, que efectiviza los derechos de la comunidad en armonía con la madre tierra, uniendo el conocimiento ancestral con el conocimiento occidental” (Quintanilla, 2021, p.39)

En **Colombia**, el Programa Técnico en Producción Cafetera diseñado por la Universidad de Caldas, desarrolla su currículo “en la articulación indisoluble entre la teoría y la práctica” bajo el principio de que toda información debe ser para la acción y por consiguiente la transformación de la realidad (Patiño, 2021). Mientras que el proyecto Utopía destaca (con relación al núcleo curricular 2 “¿Cómo gestionar ideas emprendedoras en el sector agrícola?), que el ingeniero agrónomo lasallista puede responder a esta pregunta no solamente a partir del conocimiento técnico sino también con sus conocimientos, actitudes de liderazgo y capacidades para concitar otras voluntades y disciplinas” (Patiño, 2021, p.29).

La propuesta formativa del CECTEC en **Paraguay** parte del saber del sujeto de cada programa. La modalidad educativa empleada contempla tres años de capacitación teórico-práctica, durante los cuales el alumno/a pasa ciertos períodos en la Escuela y otros en su finca familiar, donde comparte y aplica los conocimientos adquiridos y relaciona los contenidos de estudio con la realidad de las familias y sus fincas (CECTEC; 2021a)

Tres experiencias de **Perú** mencionan explícitamente la recuperación de las prácticas ancestrales y saberes locales en sus actividades formativas. La experiencia de CETPRO CIPCA Loyola resulta relevante por el sustento teórico de los enfoques que orientan su gestión institucional, en articulación con el Programa Horizontes: a) Desarrollo Territorial; b) Igualdad de Género; c) derechos desde la educación; d) interculturalidad; e) gestión ambiental sostenible e integral; f) currículo por competencias para la empleabilidad. Esta experiencia del CETPRO CIPCA Loyola muestra una opción epistemológica y metodológica de incorporación de “conocimientos empíricos y populares” tanto en los diseños curriculares, como en la producción de recursos y en actividades de intervención social:

*“...dentro de la planificación curricular modular, así como en la preparación de materiales educativos, y demás instrumentos de gestión institucional, nuestro punto de partida siempre es la contextualización y diversificación de nuestros contenidos curriculares, recogiendo e incorporando los diversos conocimientos empíricos y populares existentes en los sabios de las diferentes comunidades rurales donde intervenimos, así para efectos de la realización de experiencias reales de aprendizaje, recreamos actividades de trabajo social comunitario. (Troncos y Peña, 2021, pp.13-14).*

Las dos experiencias restantes de **Perú** brindan, a su vez, ejemplos específicos en los que se encuentra la incorporación de prácticas ancestrales, así Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo enfatiza en: a) el aprovechamiento del estiércol para fertilizar el campo agrícola; b) la rotación de cultivos temporales (antes para aprovechar las condiciones climáticas), ahora para cortar el ciclo reproductivo de plagas (Troncos y Peña, 2021, p.25). En el mismo nivel de concreción, el CETPRO Jesús Obrero en Cusco señala que “las opciones agropecuarias tienen un sustento en las actividades ancestrales desarrolladas por las familias” y, de manera específica, “las crianzas y cultivos están totalmente articulados con las experiencias de producción en las comunidades” (Troncos y Peña, 2021, p.10).

### 3.2.2. Modalidades flexibles

En **Bolivia**, el programa Manq’a cuenta con la experiencia de formación adaptada a una modalidad totalmente virtualizada, y con una plataforma educativa propia.

En **Colombia**, el programa de formación Técnico profesional en Producción Cafetera se implementa en un contexto rural, articulado con la educación media dentro de un modelo asociativo que involucra a instituciones educativas de los Departamentos de Caldas y Risaralda, las Secretarías de Educación Departamentales, el Comité Nacional de Cafeteros de ambos Departamentos y entidades del sector público y privado en un mismo propósito, la Educación Rural de Calidad. El modelo de Escuela Nueva utilizado en esta experiencia se conforma de cuatro componentes: capacitación y seguimiento, comunitario, curricular y de aula, y gestión.

Las experiencias del CECTEC en **Paraguay** aplican el régimen de “Alternancia” que combina 15 días de clases en internado en el centro y 15 en su finca familiar. Esta modalidad, como se mencionó antes, permite vincular la escuela a la realidad rural y educar para la inserción y el arraigo de las y los jóvenes en sus familias. Ofrece una formación y capacitación intensiva que permite relacionar los contenidos de estudio con sus contextos de vida (CECTEC, 2021a).

Diversas modalidades formativas se presentan en Perú como respuesta a la necesidad de adecuar y flexibilizar la oferta educativa a las condiciones de los beneficiarios de sus programas. El Centro Binacional ha organizado su oferta bajo dos modalidades de estudio: por una parte, la regular bajo un sistema de alternancia donde los estudiantes asisten de manera presencial nueve días continuos y cinco días retornan a donde sus familias para practicar en sus chacras lo aprendido. La otra modalidad es el Sistema Dual, que posibilita a personas ocupadas en empresas y cooperativas de productores el acceso a la formación profesional técnica mediante un sistema formativo combinado: 70% en la propia empresa y 30% en las instalaciones del Instituto Tecnológico (Troncos y Peña, 2021, p.64).

CETPRO CIPCA Loyola desarrolla una modalidad de estudios "itinerante" que permite atender a zonas rurales alejadas, a través de sus programas de agricultura orgánica y ecológica. A esta modalidad se suma la estrategia de articulación formativa con las secundarias rurales para la formación de auxiliares técnicos. Como resultado, al culminar la secundaria, los estudiantes obtienen doble certificación, el bachillerato y un título técnico, lo que les permite potenciar los recursos productivos de su territorio. En caso de migración cuentan, además, con mejores condiciones formativas para el empleo (Troncos y Peña, 2021, Pp.74-75). La estrategia de doble certificación se ha gestado con el apoyo técnico de la experiencia del Programa Secundaria Rural Horizontes. Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo, a su vez, viene aplicando desde 2008 una estrategia semejante de articulación educativa: Secundaria- CETPRO- Instituto Superior Tecnológico (IST) para viabilizar el proceso de transitabilidad de estudiantes hacia una modalidad de nivel superior de estudios.

Este apartado permite apreciar la gran variedad de modalidades y destacar el conocimiento acumulado que existe en relación a la flexibilidad que ofrecen experiencias que se desarrollan a través de: virtualidad, alternancia, itinerancia y formación dual. Hay un campo interesante para explorar en términos de aprendizaje comparado.

### 3.2.3. Procesos formativos aplicados en el contexto local

En **Bolivia**, las líneas educativas de la experiencia de CETHA Emborozú se desarrollan en talleres anuales de especialidades Técnicas y Especialidades Humanísticas, en Sub-Centros y grupos de estudio articulados en una red, con el complemento de módulos técnicos (Gamboa, 2021, p.18). Estos talleres están diseñados e implementados para consolidar la aplicación práctica.

En **Colombia**, la experiencia de la Universidad del Campo "promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, con el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez"<sup>56</sup> (Patiño, 2021, p.12). En el modelo pedagógico, las relaciones de interaprendizaje requieren de un docente facilitador del proceso pedagógico y formativo con claridad frente a lo que se va a enseñar y cómo se va a evaluar. El SENA por su parte, aplica una estrategia de formación orientada a través de proyectos formativos para el desarrollo de competencias específicas y transversales.

<sup>56</sup> Hace poco, Vietnam adoptó el modelo con excelentes resultados en calidad Patiño, 2021).

En **Perú** se aplican diversas estrategias formativas articuladas al currículo, que integran las prácticas como condición para consolidar los procesos de aprendizaje. En la experiencia del Centro Binacional se ejecutan proyectos de innovación con fondos concursables, articulados al currículo y desarrollados con la participación de estudiantes; por ejemplo, proyectos en las comunidades rurales de bosque de donde proceden los estudiantes.

Una estrategia muy significativa en los casos de **Perú** constituye la modalidad de convenios con organizaciones de productores para la formación de técnicos (programa dual en el Centro Binacional), o con empresas para la formación de trabajadores en profesiones técnicas. Igualmente, la articulación con empresas, organización de productores, Municipios, etc., para el desarrollo de prácticas profesionales e inserción laboral. El CETPRO CIPCA Loyola también establece alianzas estratégicas para el dictado temático modular. Se implementan prácticas reales de aprendizaje mediante la recreación de actividades de trabajo social comunitario. La experiencia formativa de Fe y Alegría 57 cada CEFOP se convierte en una escuela–empresa, lo que permite el logro de las competencias profesionales<sup>57</sup>. Con ello, se busca la sostenibilidad de todos sus programas de estudio y unidades operativas, mediante la implementación de proyectos productivos (PP) como estrategia de formación, y como fuente de ingresos.

En **Paraguay**, una característica central de las experiencias constituye el carácter participativo de los procesos. En esta perspectiva, se promueven mecanismos simples de investigación-acción que contemplan el autodiagnóstico, la planificación, la operacionalización y auto evaluación de la experiencia, en aspectos referidos a la producción agroecológica, la salud, la mujer, el crédito, la organización, la comercialización, la tecnología campesina y la cultura popular (CECTEC, 2021a, p.17). Existen, a la vez, diversas estrategias empleadas en apoyo a los procesos productivos y socio organizativos<sup>58</sup>, entre otras: visitas a las familias; reuniones comunitarias; seguimiento y/o acompañamiento al trabajo realizado en las prácticas agroecológicas en las fincas; consejo de padres y madres integrados a la escuela; plan productivo; proyectos productivos; inserción en las organizaciones comunitarias; involucramiento en programas sociales en la comunidad y servicios comunitarios.

La atención a las prácticas, es decir a la aplicación permanente de los aprendizajes, destaca en todas las experiencias educativas analizadas a través de diferentes formatos y, en casos como Paraguay, además, el impulso a la participación como parte de las aplicaciones concretas.

#### 3.2.4. Recursos pedagógicos

Las experiencias utilizan una variedad de recursos pedagógicos de los cuales se destacan en este estudio, seis tipos de recursos que han sido mencionados con mayor frecuencia, según se detalla a continuación y consta en el gráfico 3.

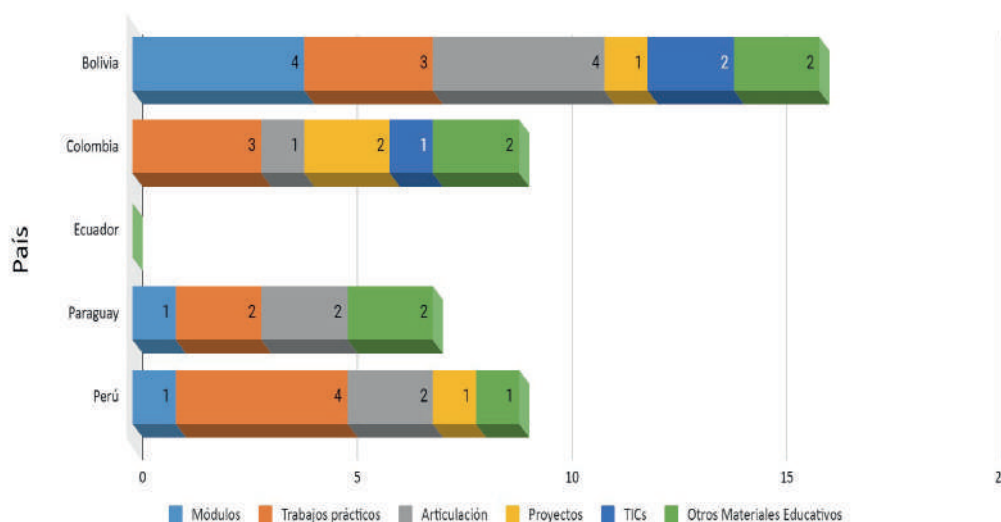
- 1 Módulos: como recurso curricular y pedagógico, de uso generalizado.
- 2 Materiales de apoyo complementario: destacan guías didácticas para el refuerzo y el autoaprendizaje.

<sup>57</sup> Consultado en: Nosotros (fya57cefop.edu.pe)

<sup>58</sup> CECTEC – Paraguay. ¿Qué es la Educación técnica, perspectivas desde el territorio? La cercanía entre escuela y comunidad. Experiencia del Centro Agroecológico Pirapey en Paraguay. Andrés Wherle. Presentado en Taller virtual AVSF. Quito, enero 21- 2021.

- 3 Actividades y trabajos prácticos: también de uso generalizado por tratarse de educación con especialidades técnicas.
- 4 Escenarios formativos y campos experimentales: en articulación con empresas y diversos actores sociales.
- 5 Proyectos: productivos.
- 6 Tecnologías de comunicación (TICs): para procesos educativos virtuales sincrónicos y asincrónicos.

**Gráfico 3: Recursos educativos utilizados por las experiencias sistematizadas**



Fuente: Informes nacionales de sistematización de experiencias.  
Elaboración propia.

En relación a la utilización de TICs, desde el 2020 hasta el momento, la pandemia causada por e Covid 19 ha generado retos a la mayor parte de instituciones y programas cuya intervención ha sido concebida e implementada de manera presencial con prácticas de aplicación. Pocas instituciones estaban preparadas con plataformas y sistemas tecnológicos que les permitieran reemplazar la modalidad presencial por sistemas de educación a distancia.

Algunos ejemplos ilustran de modo más detallado este apartado. En Bolivia, el Bachillerato semi presencial emplea recursos multimedia para facilitar el proceso de aprendizaje de las trabajadoras del hogar; dada la modalidad semipresencial, el medio maestro constituye el módulo impreso: interactivo, flexible y contextualizado (Quintanilla, 2021, p.24). El CETHA Emborozú opera con talleres educativos que se complementan con módulos técnicos (Quintanilla, 2021, p.17) y las Propuestas de formación apícola cuenta con un plan común modular (5 módulos), que combina aspectos técnicos, administrativos y de gestión organizativa.

Por su parte, Manq'a funciona con cuatro modalidades: virtual (80% de los contenidos); semivirtual (80% virtual y 40% presencial); semipresencial (60% presencial; 40% virtual) y, presencial (Manq'a, 2021).

Los escenarios pertinentes para el trabajo práctico y experimental de los estudiantes se destacan en la propuesta formativa de la Universidad del Campo de Colombia: a) los laboratorios propios de la Instituciones Educativas en los diferentes cursos ofrecidos; b) las granjas de la universidad en los cursos que se desarrollan en campamentos universitarios; c) los espacios urbanos, donde se ubican empresas, industrias, instituciones, que ofrecen especificidades para la realización de prácticas de formación, ya sea bajo la modalidad de convenio de cooperación, prácticas de aprendizaje, empresarios aliados, en las granjas de las instituciones educativas y en las fincas o predios de los estudiantes y familias cafeteras. El componente curricular del modelo Escuela Nueva se dinamiza mediante estrategias como: desarrollo de guías, roles, formas de trabajo, centros de recursos, proyectos pedagógicos productivos y cogobierno, mediaciones que se dimensionan en la Educación Superior para contribuir con el alcance del perfil de hombre y mujer determinado para los proyectos (Patiño, 2021, p.12). Otras experiencias como el proyecto Utopía dan importancia a los proyectos productivos porque constituyen actividades que potencian el desarrollo de las comunidades.

### 3.2.5. Acompañamiento a los participantes y egresados de las ofertas formativas

Sobre esta dimensión existe escasa información en las sistematizaciones nacionales, lo cual podría ser una señal de que se trata de uno de los nudos críticos de estas experiencias educativas y que requerirá atención para su fortalecimiento. Mencionamos algunos datos que aparecen en la revisión realizada.

En **Colombia**, el proyecto Utopía incorpora en el currículo del último año del programa académico, el retorno al lugar de origen para implementar un “proyecto productivo”, cuyo proceso recibe acompañamiento sistemático de los docentes del proyecto.

En **Paraguay**, CECTEC aplica en las escuelas agroecológicas lo que denomina “acompañamiento integral (académico, personal)” (CECTEC, 2021a, p.24) y refiere al “seguimiento y/o acompañamiento al trabajo realizado en las prácticas agroecológicas en las fincas” (CECTEC, 2021b).

En **Perú**, el Centro Binacional destaca la articulación con comunidades, mediante la estrategia del asesoramiento de proyectos.

## 4. PERTINENCIA Y SUSTENTABILIDAD

En este bloque se introduce el análisis de las experiencias en función de su aporte a las condiciones sociales y económicas de las poblaciones destinatarias, a partir de los criterios de pertinencia y sustentabilidad. En relación a la pertinencia se abordan, específicamente, dimensiones relativas a la contribución a la empleabilidad, la interacción con ejes productivos y la pertinencia ambiental y cultural.

La pertinencia conlleva una noción de carga valórica y cultural (CECTEC, 2021a) y en el campo de la educación alude, de acuerdo con la UNESCO (UNESCO/OREALC, 2007, p.9) “a la necesidad de que ésta sea significativa para las personas de distintos estratos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad”.

En relación al criterio de sustentabilidad, se recogen evidencias que refiere a resultados e impactos en el desarrollo local, así como aspectos de la gestión como financiamiento. De manera más general, con el enfoque de la sustentabilidad se marca una diferencia fundamental entre los conceptos de crecimiento económico y calidad de vida, puesto que intervienen relaciones más complejas entre sistema económico, bienestar humano y medio ambiente (Van Hauwermeiren, 1999).

### 4.1. Pertinencia y relevancia

Frente a ofertas nacionales inscritas en el paradigma del desarrollo económico y tecnológico orientado a la competitividad y el incremento de la productividad de las empresas y las regiones, se despliegan diversas experiencias educativas focalizadas al sector rural, enmarcadas en enfoques emergentes como el del “desarrollo endógeno”<sup>59</sup> o del “Desarrollo Humano Sostenible”, en cuyas propuestas se incorporan dimensiones como la agricultura sustentable, la producción agroecológica, el desarrollo comunitario, la seguridad alimentaria. Bajo estas nuevas perspectivas del desarrollo, las intervenciones educativas de los programas también buscan reconceptualizar sus enfoques, readecuar sus estrategias para responder a las realidades locales, lo que las vuelve pertinentes para el contexto social de la región.<sup>60</sup>

#### 4.1.1. Pertinencia de la formación

Se mencionan ejemplos significativos que muestran la atención de las ofertas a las necesidades específicas de las y los jóvenes, de modo que sean significativas para sus planes y proyectos de vida.

En **Bolivia**, la UNIBOL TK constituye una oferta educativa pertinente a la realidad de los pueblos indígenas, originarios campesinos del área rural, que en sí misma es heterogénea y diversa. Esta diversidad está siendo atendida a través de las tres universidades indígenas (Quintanilla, 2021, Pp. 55-57).

<sup>59</sup> El desarrollo endógeno surge en torno al concepto de territorio como elemento central del desarrollo, entendido este no solo como espacio físico soporte de actividades económicas sino con una connotación amplia y multidimensional, entre otras, de apropiación territorial, conformación de región, de espacio acotado en términos geográficos, políticos, administrativos y ecológicos (IICA, 1999).

<sup>60</sup> OREALC, UNESCO ha definido el enfoque de pertinencia y relevancia como dimensiones constitutivas de la calidad educativa.

En **Colombia**, los resultados de la Universidad del Campo, basada en la estrategia pedagógica Escuela Nueva, se explican porque las características del modelo permiten “redireccionar los currículos escolares para que los estudiantes adquieran competencias relacionadas con el emprendimiento, la producción y el desarrollo comunitario” (Patiño, 2021, p.9). Igualmente, en la experiencia del Proyecto Utopía, “las actividades profesionales del ingeniero agrónomo lasallista están orientadas a generar impactos positivos en sus comunidades desde las diferentes competencias de su perfil” (Patiño, 2021). En el caso del CINOC sus programas responden a una región rural con una vocación agroforestal, aterrizada a la realidad y al contexto, lo que les vuelve pertinentes para el territorio y el contexto social de la región.

En **Paraguay**, la propuesta del CECTEC constituye una alternativa viable de formación técnica rural con una propuesta pedagógica y metodológica adecuada al contexto en el cual se desarrolla, que posibilita la inclusión de jóvenes, varones y mujeres del área rural, a un sistema formal de educación, acorde a sus necesidades, capacidades y posibilidades (CECTEC, 2021a, p.3).

En **Perú**, el currículo de Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo es pertinente a las demandas del desarrollo del territorio con alto potencial agroindustrial y de exportación (Troncos y Peña, 2021)<sup>61</sup>. “Los contenidos priorizados tienen relación con el manejo de cultivos de exportación con alta productividad, desarrollo de capacidades para la gestión de riego tecnificado; control de plagas y enfermedades con protocolos fitosanitarios para acceder a certificaciones globales para la exportación. La cadena de contenidos se inicia desde la siembra hasta la cosecha y postcosecha” (Troncos y Peña, 2021, p.30).

El Centro Binacional se ha especializado en carreras profesionales agrarias vinculadas al desarrollo territorial de la cuenca del Chira. Responde a tres tipos de necesidades formativas: a) emprendimiento y autoempleo en negocios agropecuarios; b) agricultura familiar y trabajo en cooperativas de productores; y, c) empresa agro industrial de la región” (Troncos y Peña, 2021, p.29).

El programa formativo de Agricultura orgánica del CETPRO CIPCA Loyola, orientado a la formación de auxiliares técnicos, responde a las demandas del desarrollo local del territorio del Alto Piura, la zona donde se ubica la experiencia formativa agraria. Además, cuenta con un diagnóstico de las potencialidades agropecuarias y turísticas del territorio y se ha identificado demandas de capacidades técnicas para orientar la oferta formativa. De tal manera, que los módulos formativos responden a las demandas del desarrollo agrario del territorio (Troncos y Peña, p.28).

#### 4.1.2. Contribución a la empleabilidad

En **Bolivia**, los procesos de formación técnica y tecnológica de la experiencia de Manq’a responden a un modelo de inserción laboral de jóvenes provenientes de zonas urbanas, periurbanas, provincias y áreas de influencia y emprendimientos productivos en nuevos campos con potencialidades de empleo, como la gastronomía y alimentación.

61 “Según el Diagnóstico de la oferta educativa, a nivel del distrito de Virú, se registraron 631 egresados del 5to de secundaria en 2018. Esta población es una demanda potencial para el programa de Producción Agropecuaria, por lo que, se debe responder con una oferta de calidad y pertinente. Asimismo, de acuerdo al “Diagnóstico de la Oferta Educativa Superior Tecnológica Pública de la región La Libertad” (Pág. 46) que se elaboró en la región La Libertad por el proceso de Optimización de la Oferta Formativa, el programa de estudios de Producción Agropecuaria es considerado pertinente ya que se vincula a la actividad económica relevante (AER) de agricultura, ganadería, silvicultura y pesca. Según el mismo estudio (página 41-42) se detallan los principales indicadores que sustentan la pertinencia de dicho programa de estudios, ya que es la principal actividad económica en términos de absorción de empleo (23.49% en el 2018), la primera actividad en términos de contribución al Valor Agregado Bruto (16%) y cuenta con un amplio tejido empresarial conformado por 37 grandes empresas, 7 medianas, 150 pequeñas empresas y 1796 microempresas”.



En **Colombia**, el caso del proyecto Utopía es significativo por la orientación hacia la reinserción familiar, comunitaria y productiva del egresado del programa, puesto que un requisito es retornar al lugar de origen en el último año del programa académico e implementar un proyecto productivo que impacte positivamente a la familia y sirva de célula demostrativa para la comunidad.

En **Perú**, el Centro Binacional constituye una experiencia demostrativa puesto que presenta un nivel de inserción laboral del 93% de los egresados cuenta con una unidad de egresados<sup>62</sup> que contribuye a la inserción laboral y al seguimiento de los mismos.

Por su ubicación estratégica en un entorno agroindustrial con alta demanda de técnicos agrarios, la experiencia de Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo en Perú, presenta un currículo con enfoque en la empleabilidad de sus egresados, que facilita su inserción laboral y contribuye a la generación de prestigio institucional y captación de nuevos estudiantes (Troncos y Peña, 2021). Es así como su Programa Producción Agropecuaria en el nivel Profesional Técnico, según puede verse en el cuadro 6, presenta datos de empleabilidad entre 2017 y 2019, con resultados superiores al 90%.<sup>63</sup>

**Cuadro 6. Empleabilidad del Programa Producción Agropecuaria (nivel Profesional Técnico) de Fe y Alegría CEFOP Trujillo, Perú**

CONDICIÓN	2017	2018	2019
Egresados	23	25	37
Insertados laboralmente	22	22	34
Empleabilidad (%)	96%	92%	91%

Fuente: Informes nacionales de sistematización de experiencias.  
Elaboración propia.

Asimismo, en Perú, el CETPRO CIPCA Loyola cuenta con información básica de empleabilidad y está en proceso de implementación de una unidad especializada en promoción y seguimiento del empleo. Más necesario aún porque debido a la articulación con secundarias rurales se incrementará el número de egresados, lo que requerirá mayor organización interna para monitorear el tema de la empleabilidad (Troncos y Peña, 2021).

Algunas experiencias, sin embargo, carecen de registros que permitan implementar la medición y seguimiento de la empleabilidad. Este constituye, sin duda, otro nudo crítico en las experiencias analizadas.

62 El Instituto cuenta con una unidad de egresados denominada UNIFLAP, la cual forma parte del Área de Gestión Institucional, cuyos objetivos son: fomentar la inserción laboral y la actualización profesional de los egresados. Esta unidad lleva el registro de los egresados, la vida laboral de cada uno, lo que permite hacer seguimiento a los egresados. Es un soporte de actualización de la demanda laboral y del currículo de cada Programa formativo.

63 El CETPRO La Libertad cuenta con una Instancia institucional para la empleabilidad, el Área de Bienestar Estudiantil y Empleabilidad, que fomenta el desarrollo de los estudiantes de manera integral con asesoría de búsqueda de empleo y preparación para entrevistas de trabajo, en alianzas con los centros de empleo del Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo. Apoya también en la intermediación de los egresados con las empresas. (Troncos y Peña, 2021).

### 4.1.3. Incorporación de la pertinencia ambiental

La propuesta curricular del proyecto Utopía de **Colombia** concibe el desarrollo de proyectos productivos en el marco del núcleo curricular. De hecho, la gran pregunta que se formula es: ¿Cuáles son los factores y variables determinantes para una producción agrícola pertinente y sustentable? Los proyectos productivos se conciben como actividades que potencian el desarrollo de las comunidades, pero que requieren de una alta capacidad de manejo técnico de los agroecosistemas con criterios de sustentabilidad ambiental, económica y social. También las experiencias CETHA Emborozú de Bolivia y CETPRO CIPCA Loyola en Perú buscan una producción agrícola pertinente y sustentable. Esta dimensión requerirá mayor atención y profundización en las experiencias.

### 4.1.4. Interacción con ejes productivos

Prácticamente, todas las experiencias seleccionadas y analizadas en la presente sistematización responden a esta dimensión de pertinencia por su vínculo con dimensiones productivas.

En **Colombia**, la formación profesional especializada que ofrece el programa de la Universidad Uniminuto desarrolla competencias orientadas a: 1) producir y administrar sistemas de producción agroecológica; y, 2) diseñar, crear y poner en marcha emprendimientos orientados a proyectos de agricultura sustentable, desarrollo rural y seguridad alimentaria.”

En **Bolivia** la propuesta alternativa del CETHA Emborozú orienta la generación de conocimiento técnico para el desarrollo de emprendimientos económico productivos que dinamicen la economía local (Gamboa, 2021, p.17). A su vez, las propuestas de formación apícola nacen y se desenvuelven insertadas en el fortalecimiento de los procesos productivos de las organizaciones de productores apícolas. Uno de los aspectos a resaltar del modelo de formación Manq’a es la puesta en valor de la cocina regional, tradicional y ancestral, la utilización de materias primas regionales y también la incorporación de procesos innovadores en técnicas y tecnologías de procesamiento de alimentos, hacia la construcción de dinámicas económicas sostenibles alrededor del sistema alimentario local” (Manq’a, 2021, p.2)

En **Perú**, la experiencia de Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo organiza la formación teórica a partir de los procesos productivos del entorno (con alto potencial agroindustrial). Por ello, la estructura curricular se orienta a potenciar los cultivos agroindustriales a nivel de empresas y cooperativas. Un elemento clave de esta experiencia es el “aprender haciendo”, pues los campos experimentales son también oportunidades de producción mediante la gestión compartida de docentes y estudiantes (Troncos y Peña, 2021).

## 4.2. Sustentabilidad

### 4.2.1. Efectos, avances y resultados en el desarrollo local

Las experiencias de Perú presentan datos significativos de resultados y, en algunos casos, de impacto. Por ejemplo, la experiencia del CETPRO CIPCA Loyola muestra que se duplicaron los egresados en los últimos 3 años (304 en el año 2017 a 766 en el año 2019). La experiencia del Centro Binacional destaca el impacto con 93% de empleabilidad y la del CETPRO Jesús Obrero señala que el 95% de egresados cuentan con sus propias crianzas y están articulados al sector productivo.

En **Bolivia**, los procesos orientados al desarrollo de emprendimientos económico productivos han dado como resultado la creación de asociaciones de productores/as de miel, cítricos, transformación de alimentos, mecánicos, carpinteros, etc., semilla de experiencias de auto ocupación y desarrollo comunitario”, como es el caso de la propuesta del CETHA Emborozú (Gamboa, 2021, p.17).

Desde su creación en 2008, la UNIBOL TK (Quintanilla, 2021, p.40)<sup>64</sup> ha generado un total de 918 profesionales titulados en las cuatro carreras. Muchos de ellos están desempeñándose como funcionarios en algunos gobiernos municipales, en otras dependencias del Estado, organizaciones no gubernamentales y algunos con emprendimientos propios. (Quintanilla, 2021, p.55). La unidad de Post grado ha proporcionado 20 egresados y 18 graduados en el nivel de maestría. Cada año ingresan un total de 190 nuevos estudiantes, por recomendación de las comunidades a través de sus autoridades originarias (Quintanilla, 2021). *“El rendimiento académico satisfactorio alcanza al 70% ya que los estudiantes no tienen otras obligaciones administrativas y dado que viven bajo el régimen de internado, su principal dedicación es estudiar. Este rendimiento es alto y se refleja en una proporción similar en los titulados ya que elaboran sus tesis y sus proyectos productivos en ese porcentaje. El porcentaje de titulación es relativamente menor debido a que no siempre las tesis y proyectos pueden ser concluidos en el tiempo establecido (seis meses)”*. (p.40).

El modelo Manq'a se ha implementado con éxito en 10 escuelas de cocina en los departamentos de La Paz y Chuquisaca. “En ellas se han formado aproximadamente 5000 jóvenes en situación de vulnerabilidad social y económica para convertirse en cocineros/as calificados e insertados en el mercado laboral” (Manq'a, 2021, p.2).

En el caso de **Colombia**, la experiencia de la Universidad del Campo muestra resultados importantes en las 68 instituciones educativas vinculadas, con 1,100 jóvenes participantes (Patiño, 2021, p.7).

En **Paraguay**, los dos Programas de formación tienen reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura y del Ministerio de Agricultura y Ganadería, siendo su oferta valorada porque ofrece ventajas comparativas con escuelas no técnicas y otras escuelas agrícolas, debido a su propuesta de formación integral. De la Escuela agroecológica de Pirapey, Itapúa han egresado en 19 años 15 promociones de varones y 12 promociones de mujeres, con ventajas comparativas respecto a escuelas no técnicas y otras escuelas agrícolas, gracias a la formación integral. Sus programas de Bachillerato Técnico Agrícola (BTA) y Programa Administrador de la Finca Familiar (PAFF) tienen reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura y Ministerio de Agricultura y Ganadería (CECTEC, 2021).

En **Perú**, el Centro Binacional se ha constituido en modelo de gestión educativa reconocido a nivel nacional, porque ha generado impacto en la región Piura, al lograr que Jóvenes, mujeres y varones, que proceden de más de 20 distritos rurales de la cuenca, se formen durante tres años en carreras agrarias, con un nivel de inserción laboral que supera el 93%. El Centro ha realizado un aporte significativo a las políticas de la formación técnica regional con los siguientes impactos alcanzados en los últimos 5 años” (Troncos y Peña, 2021, p.27):

- Conformación de organizaciones productoras de banano en el valle del Chira por parte de egresados del Centro Binacional.

<sup>64</sup> En criterio del Rector de la UNIBOL-TK, desde el 2018 se rompe con el modelo inicial y desde entonces se parecen a las universidades convencionales y lo único que diferencia es el Modelo Sociocomunitario Productivo (MSCP), que está vigente y recrea las posibilidades no de manera profunda. Por ejemplo, están las lenguas originarias, pero no es suficiente. Con estos cambios, la universidad indígena se asemeja a las universidades convencionales públicas y privadas (Gamboa, 2021).

- Trabajadores y productores de banano formados mediante el programa dual, con el efecto de mejoras técnicas introducidas en sus parcelas y organizaciones.
- Un 15% de egresados cuentan emprendimientos propios.
- Participación de más del 30 % de jóvenes mujeres en carreras agraria, en una zona con población de alta vulnerabilidad
- Articulación de la educación básica productiva con la educación superior tecnológica.
- Mejorar en la calidad de vida de jóvenes rurales: Hombres y mujeres de condiciones muy pobres.

Por su parte, la experiencia del CETPRO CIPCA Loyola demuestra que la educación técnica constituye una respuesta a la alta migración juvenil del campo a la ciudad:

*Un resultado importante de la articulación formativa del CETPRO con secundarias rurales es que los estudiantes que egresan de la secundaria obtienen certificados modulares (por cada módulo técnico que aprobaron) y al culminar tres años formativos de tercero a quinto año obtienen el título de auxiliar técnico al haber acumulado 950 horas de estudio. Estos estudios se convalidan cuando quieren continuar los estudios para los siguientes niveles de técnico y profesional técnico (Troncos y Peña, 2021, p. 75).*

En la experiencia del CETPRO CIPCA Loyola se destacan los siguientes impactos en lo académico e institucional (Troncos y Peña, 2021, p. 17):

- Buena imagen institucional, generada por el trabajo en equipo y el perfil de los profesionales especializados en carreras técnicas ocupacionales, de mecánica, turismo, administración.
- Interés y expectativa en la ciudadanía regional y local, por la oferta innovativa y actualizada que desarrolla el CETPRO CIPCA Loyola, como parte de su currícula modular.
- Estudiantes y gestores laborales del mundo rural y urbano periférico demandan formación y servicios de personal especializado en opciones ocupacionales de Agricultura Orgánica, Administración y Turismo, Mecánica de Motos y Administración y Comercio.
- Institucionalización de la propuesta de formación modular itinerante, a partir de la demanda de formación técnica por parte de las poblaciones rurales, trabajo que se sustenta en valores éticos y de emprendimiento asociativo
- Liderazgo en la región Piura, del proceso de articulación y transitabilidad educativa (doble certificación), con estudiantes de Educación Básica Regular y CETPRO, para la formación de Auxiliares Técnicos en mecánica de motos, agricultura orgánica y administración y comercio.
- Cuenta con el expertise para concertar con gobiernos locales, asociaciones de productores, instituciones educativas y ONGS, para la ejecución de paquetes de formación técnica.
- El buen clima y las relaciones humanas institucionales generan posicionamiento y liderazgo, como una institución pioneras de la formación técnica productiva a nivel de Ciclo Básico.

En el caso de Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo, los principales impactos generados en los últimos 5 años de formación técnica, de acuerdo con Troncos y Peña (2021, p. 28), son los siguientes:

- Los egresados se encuentran desarrollando emprendimientos personales o familiares de forma exitosa.
- El desarrollo profesional de los egresados en la actividad productiva, que les permite alcanzar puestos de trabajo de mayor nivel técnico
- La dinamización tecnológica en los pequeños y microproductores, a partir de la presencia de los egresados en la formación técnica.
- Mayor valorización de la formación técnica por parte del sector productivo, que se refleja en la inserción laboral de los egresados.
- Utilización de herramientas tecnológicas para el acceso a mejores mercados a través de la cadena productiva.

#### 4.2.2. Financiamiento: una cuestión esencial para la sostenibilidad

Un aspecto esencial de la sostenibilidad de las experiencias radica en las fuentes de financiamiento. Si bien es una oportunidad el apoyo proveniente de fuentes externas, puede transformarse en una debilidad de las experiencias si se sostienen en total dependencia de los fondos provenientes de fuentes externas, constituyéndose en riesgo para la sostenibilidad de las mismas. Al respecto aparecen señales en las experiencias de Bolivia y Paraguay.

En **Bolivia**, dos experiencias dependen de los fondos de la cooperación externa (Bachillerato semi presencial y Propuestas de formación apícola), con sus plazos de financiamiento; otras dos (CETHA Emborozú y Manq'a) dependen del apoyo de organizaciones no gubernamentales. Finalmente, la UNIBOL TK es la única que cuenta con fondos estatales, aunque según se indica, se redujeron aproximadamente a la mitad del presupuesto originalmente asignado. Su rector señala que "hay limitaciones en el presupuesto y por las normas no se puede ampliar la oferta". Según su información, el presupuesto sale del Fondo de Desarrollo Indígena Originario Campesino. "Inicialmente, el presupuesto de funcionamiento y no de inversión era de 24 millones de bolivianos (aproximadamente 3,45 millones de dólares). Posteriormente, se fue reduciendo y en la actualidad es de aproximadamente 13 millones de bolivianos. No tienen otras fuentes de ingreso excepto la matrícula anual que es de 35 bolivianos por alumno" (Quintanilla, 2021, p.40)

En la experiencia de **Paraguay**, CECTEC destaca las siguientes debilidades respecto al financiamiento: recursos financieros dependientes del Estado, insuficientes y a destiempo; presupuesto limitado; familias transfieren responsabilidad financiera a la institución sobre el mantenimiento de sus hijos (CECTEC, 2021a).

En **Colombia** se presentan casos con situaciones diversas; mientras la Universidad del Campo muestra sustento por parte de la Asociación de Cafeteros, proyectos alternativos como Utopía se enfrentan a desafíos importantes para sostener el financiamiento de becas de permanencia en el centro, puesto que la propuesta se basa en una estrategia de residencia permanente de los jóvenes estudiantes originarios de muy diversos territorios rurales.

## 5. TENDENCIAS, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

En este capítulo se presenta una síntesis de los resultados de la mirada comparada de las dieciocho experiencias provenientes de cinco países de la región: Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú, aun cuando a lo largo de los capítulos anteriores se han colocado comprensiones y perspectivas comparadas.

En primer lugar, se realiza el acercamiento a una tipología de experiencias de Educación Técnica Rural. En segundo lugar, y de manera complementaria, se organizan los hallazgos del análisis mediante la identificación y caracterización de algunas tendencias comunes más relevantes de las propuestas formativas en relación a los aspectos educativos. En tercer lugar, el capítulo concluye con la presentación de los aprendizajes de las experiencias, descritos en forma de desafíos y recomendaciones para la formación técnica y profesional de jóvenes en la ruralidad.

La intención de este capítulo es contribuir con indicios, pistas y señales, provenientes de la mirada comparada de las prácticas educativas e institucionales, relatadas por los técnicos de los cinco países. Por este motivo, en varios momentos se recuperan, literalmente, aportes de los informes nacionales de sistematización de experiencias que confirman la perspectiva comparada elaborada por el equipo consultor a cargo de esta sistematización. Se espera que este documento constituya un aporte a la socialización amplia de las dimensiones significativas de estas experiencias, contribuya a su mejoramiento o al diseño de futuras iniciativas, a la vez que ofrezca orientaciones para la formulación de políticas pertinentes y relevantes para la educación técnica y profesional de jóvenes rurales en la región.

### 5.1. Antecedentes y aportes para una tipología de las experiencias educativas analizadas

Luego de la lectura individual de las experiencias es posible concluir que el modelo socio económico vigente, las condiciones sociales en cada país, la estructura de su sistema educativo y las características de los territorios, inciden en la configuración de las experiencias al delimitar tanto la política de la educación técnica en áreas rurales, su función educativa, así como los alcances curriculares, la dimensión de la participación de los actores sociales y el modelo de gestión en las instituciones ofertantes.

Por otra parte, vale destacar que las experiencias se encuentran condicionadas por las cambiantes transformaciones económicas y sociales en marcha tanto a nivel global, como regional y local. En este contexto cambiante, los sistemas educativos latinoamericanos contemporáneos posibilitaron la incorporación de nuevos sectores sociales (poblaciones rurales, jóvenes, pueblos indígenas y mujeres), lo que abrió las puertas para la llegada al sistema educativo de adolescentes y jóvenes de sectores sociales tradicionalmente excluidos y en situación de vulnerabilidad. Como resultado de la expansión y mejora de los niveles de retención y culminación de la educación primaria, se fue generando una creciente presión en la demanda de educación secundaria y superior. Al respecto, se ha señalado que el efecto de la ampliación de la demanda produjo el cambio no solo en la expansión de la oferta, con cierta diversificación curricular, sino la diversificación del perfil de los estudiantes, debido a la inclusión de grupos poblacionales que antes no tenían acceso (IEP, 2016; Montero y Ucelli, 2016)

Este fenómeno puede apreciarse en el contexto de algunas experiencias educativas analizadas en el presente estudio. Experiencias que, habiéndose concentrado por varias décadas en la oferta para

educación básica rural, se expandieron en la última década a la educación superior, adaptándose a la nueva demanda de jóvenes rurales o de pueblos indígenas con educación básica, como son los casos de la Universidad del Campo en Colombia, la UNIBOL TK o CETHA Emborozú en Bolivia.

A la vez, algunas experiencias extendieron su alcance al ámbito urbano, o surgieron propuestas, en la última década, enfocadas específicamente al ámbito urbano, respondiendo a nuevos fenómenos económicos y laborales, como el caso del Bachillerato para mujeres trabajadoras del hogar o la formación en agricultura urbana agroecológica, en Bolivia. Por su parte, la naciente experiencia del Municipio de Quito (Bachillerato Técnico Agroecológico y Ecoturismo), en Ecuador, muestra desde su diseño un alcance mixto al incluir lo urbano, periurbano y rural.

En función de la característica de la sistematización, que busca relacionar los datos, ponerlos en contexto y generar comprensiones de nivel más general, se han identificado tres tipos de experiencias, entre los diecisiete casos de Bolivia, Colombia, Paraguay y Perú, atendiendo a sus características predominantes. El caso de Ecuador se integra en el análisis de modo más general por la especificidad y la dinámica de una experiencia naciente. Se presentan los rasgos de cada tipo y se ubica brevemente el contexto normativo e institucional en que operan las experiencias con respecto a la regulación y las oportunidades de intervención que ofrecen las cambiantes políticas públicas nacionales.

### **Tipo 1. Ofertas universitarias especializadas.**

Agrupar a las cinco experiencias de Colombia<sup>65</sup>. Este tipo está conformado por ofertas técnicas especializadas de nivel superior y de pregrado universitario, con alto nivel de formalización y regulación por parte del sistema de Educación Superior desde el Estado central. Estas ofertas se encuentran a cargo de Universidades o centros especializados como el SENA, con reconocimiento y prestigio académico de larga data<sup>66</sup>. Forman parte del Sistema de Educación Superior, que se encuentra estructurado de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la normativa dispuesta por el Estado<sup>67</sup>, en función del control de la "calidad de los programas académicos" (Patiño, 2021).

### **Tipo 2: Ofertas territoriales contextualizadas.**

Agrupar a las experiencias de Perú (excepto el Programa Horizontes) y las dos escuelas agroecológicas de Paraguay. Ofrecen programas educativos descentralizados, ubicados en contextos rurales, con alcance territorial delimitado (zonal), específicamente orientadas a poblaciones campesinas y/o pueblos indígenas (Troncos y Peña, 2021, p.3)<sup>68</sup>. La oferta se encuentra a cargo de ONGs, iniciativas de la sociedad civil o de fundaciones de carácter religioso, con amplia experiencia y trayectoria institucional.

65 La sistematización de Colombia da cuenta de los criterios utilizados para la selección de las experiencias fueron la formalidad de los procesos, impactos verificables en las comunidades y regiones, innovación curricular y/o pedagógica, trazabilidad de los procesos, vigencia y eficacia (Patiño, 2021).

66 Por ejemplo, la Universidad de Caldas, de carácter nacional y público, una de las principales Universidades del departamento de Caldas, actualmente reconocida con acreditación institucional de alta calidad, otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Patiño, 2021, p.10).

67 En el decreto 1095 de 2010 resultan de interés dos componentes en relación al tema de la multifuncionalidad: la 'interdisciplinariedad' y las 'estrategias de flexibilización' para el desarrollo del programa (Patiño, 2021, p.5).

68 Respecto a los criterios utilizados para la selección de las experiencias, el informe de Perú señala que: "Las motivaciones principales para la selección de las cuatro experiencias tienen que ver con el carácter social de la propuesta, la relevancia para el sector rural, la formación en especialidades agropecuarias- rurales, las innovaciones pedagógicas, el modelo de gestión que da sostenibilidad y su aporte potencial a las políticas públicas. En el caso del Programa Horizontes, gestionado por UNESCO, se destaca la validación de la propuesta en cuatro regiones del país, la alianza con el MINEDU para validar e institucionalizar las experiencias y su capacidad de articulación institucional para convocar a otros aliados potenciales".

Al interior de este segundo tipo conviene unas distinciones entre Paraguay y Perú respecto a los contextos regulatorios de las políticas de cada país. En Paraguay las escuelas agroecológicas analizadas son de carácter privado y gestionadas por una institución de servicio social, como es el CECTEC. Hacen parte, a la vez, de la estructura estatal regida por el Ministerio de Agricultura (MAG), institución estatal que orienta la Educación Técnica Agraria del país hacia el desempeño competitivo en el mercado laboral del sector y la mejora de la calidad de vida<sup>69</sup>. En Perú, en cambio, la modalidad de gestión de las experiencias analizadas es mixta mediante instituciones educativas públicas de gestión privada por convenio como el caso del Centro Binacional, el CETPRO CIPCA Loyola, Fe y Alegría CEFOP Trujillo y el CETPRO Jesús Obrero. En síntesis, la gestión se encuentra a cargo de organizaciones privadas en convenio con el Estado, a través de instituciones educativas públicas que ofertan educación técnica, de nivel abierto, medio y superior. Si bien las ofertas curriculares y el funcionamiento institucional se encuentran reguladas por el sistema público de educación, muestran mayor autonomía para generar innovaciones y propuestas alternativas.

### **Tipo 3: Ofertas de actoría social y gestión compartida.**

Agrupar las cinco experiencias de Bolivia. Presentan modalidades diversas de participación y gestión compartida de organizaciones sociales (indígenas, campesinas, trabajadoras), con intervención de otros actores como el Estado y/o la cooperación internacional. Responden a una gama diversa de modalidades, tipos de oferta, niveles y trayectorias, no susceptibles de homogeneización bajo una característica predominante. Sin embargo, como se indicó, la característica significativa común constituye la presencia protagónica de organizaciones sociales de nivel nacional, regional y local: indígenas y comunidades en el caso de UNIBOL TK, campesinas en los casos de las propuestas de formación integral apícola y Universidad Alternativa del CETHA Emborozú o de trabajadoras asalariadas del hogar, en el caso del Bachillerato semipresencial. En algunos casos, el Estado interviene como auspiciante y regulador curricular; igualmente, está presente la cooperación de organismos internacionales mediante convenios de asistencia técnica y financiamiento, como es el caso del Programa Horizontes en Perú, que tiene el impulso de la UNESCO con presencia del Estado y organizaciones aliadas en los territorios.

Finalmente, el caso de Ecuador constituye una experiencia novedosa, de construcción participativa de la propuesta curricular de formación agroecológica, insertada en el sistema educativo formal (unidad educativa municipal). Incorpora a varios actores: el Municipio Metropolitano de Quito, la Mancomunidad Nor Central de parroquias del DMQ. La experiencia se encuentra en fase de diseño y próxima a entrar en la fase de implementación con el diseño curricular para una oferta en agroecología y ecoturismo.

## **5.2. Tendencias en las propuestas educativas y curriculares**

La mirada comparada y la contextualización permiten constatar algunas tendencias significativas de las experiencias en tres dimensiones educativas: los enfoques educativos, los modelos formativos y las propuestas curriculares.

<sup>69</sup> El MAG comparte con el MEC atribuciones que van desde la habilitación hasta la supervisión y funcionamiento de las instituciones educativas agrarias. Así mismo, plantea la necesidad de los cambios y actualizaciones de conocimientos, tecnologías, prácticas, y acompaña los procesos de desarrollo de los servicios y la capacitación de docentes, directivos y técnicos (CECTEC, 2021b).



### 5.2.1. Enfoques educativos: convergencias y divergencias

La diversificación de ofertas formativas en la educación rural muestra relaciones con la aceleración de la reconfiguración socioeconómica, ambiental y cultural ocurrida en las últimas décadas en el sector rural de los países latinoamericanos. Un claro ejemplo de los giros que han tenido que hacer las experiencias formativas analizadas frente a los cambios en los contextos globales, regionales y locales, es el del CETPRO CIPCA Loyola con la reconceptualización del enfoque de su política educativa.

Una tendencia de los enfoques se mueve en la perspectiva de la mejora de la productividad del sistema productivo, buscando incidir en el desempeño de la mano de obra del sector. Son los casos emblemáticos de la Universidad del Campo, del SENA y Uniminuto en Colombia. Estas ofertas educativas tratan de acompañar las transformaciones de la economía y sus demandas diversificadas al mercado laboral. Otras experiencias, cercanas al sistema educativo oficial, se orientan al fortalecimiento de la calidad de la oferta de la educación técnica formal en áreas rurales. Mientras tanto, enfoques más alternativos se movilizan por la mejora de la calidad de vida de las familias, comunidades y territorios rurales donde operan, apuntando a generar condiciones dignas de los jóvenes y adultos, hombres y mujeres, en especial de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad por razones de pobreza, ruralidad, riesgo social, género y discapacidad.

Por una parte, las ofertas de alcance nacional (SENA, Uniminuto) muestran su amplia incidencia, inscritas en el paradigma del desarrollo económico y tecnológico, de matriz capitalista, orientado a la competitividad y el incremento de la productividad de las empresas y regiones. Por otra, se despliegan experiencias educativas focalizadas en el sector rural, enmarcadas en enfoques emergentes como el “desarrollo endógeno<sup>70</sup>” o el “Desarrollo humano sostenible”. En estas se incorporan dimensiones como la agricultura sustentable, la producción agroecológica, el desarrollo comunitario, la seguridad alimentaria, la economía social solidaria (Coraggio, 2012). Bajo estas nuevas perspectivas del desarrollo, estas intervenciones educativas se enfrentan a la necesidad de reconceptualizar sus enfoques, readecuar sus estrategias, buscando responder a las realidades locales cambiantes, en búsqueda de la pertinencia para el contexto social de la región<sup>71</sup>.

En este marco, desde Perú se propone “la integración de la educación con la formación integral para el desarrollo, (puesto que) abre la posibilidad de impartir conocimientos para la mejora real de las condiciones de vida y existencia de las comunidades” (Troncos y Peña, 2021b, p.4). Se aspira a dar respuestas oportunas a las demandas locales y a la dinamización social, cultural y económica. En esta perspectiva, se concibe la educación “como una herramienta de transformación para el desarrollo”, como un proceso de contribución a los territorios, “con el despliegue de herramientas para generar responsabilidad social, valores democráticos, respeto humano y participación social” (Troncos y Peña, 2021b, p.3). Bajo distintos enfoques, y en ocasiones hasta contrapuestos, la educación técnica adquiere orientaciones, significados y funciones diversas. La Educación Técnica Productiva se convierte en oportunidad para promover y desarrollar la agricultura orgánica como una contribución local y concreta, que permite enfrentar la brecha de hambre y la malnutrición existente en la población rural y fortalecer los pilares de la soberanía alimentaria.

70 El desarrollo endógeno surge en torno al concepto de territorio como elemento central del desarrollo, entendido este no solo como espacio físico soporte de actividades económicas sino con una connotación amplia y multidimensional, entre otras, de apropiación territorial, conformación de región, de espacio acotado en términos geográficos, políticos, administrativos y ecológicos (IICA, 1999).

71 OREALC, UNESCO ha definido el enfoque de pertinencia y relevancia como dimensiones de la calidad. Esta conceptualización sirve de respaldo para el presente análisis (OREALC-UNESCO, 2007)

Respecto a los jóvenes rurales, experiencias como la del CETPRO CIPCA Loyola han demostrado que la educación técnica constituye una respuesta a la alta migración juvenil del campo a la ciudad. Se espera que los jóvenes rurales, “afiancen su autonomía económica, social y política, se inserten en los procesos de desarrollo económico y sean actores activos de la gobernabilidad” (Troncos y Peña, 2021a, p.12). Por su parte, el Proyecto Utopía de Colombia plantea que, además de formarlos como profesionales, los jóvenes “se transformen en líderes capaces de lograr la transformación social, política y productiva del país, a través de enfoques sostenibles” (Patiño, 2021, p.30). A su vez, en Bolivia, las propuestas de formación apícola y de CETHA Emborozú se orientan a “fortalecer capacidades de jóvenes hombres y mujeres de áreas rurales, considerando el potencial productivo de los territorios, con el objetivo de dinamizar la economía local con la participación activa de la población, evitando la expulsión de ésta y la pérdida de potencial productivo” (Gamboa, 2021, p.22).

### **5.2.2. Modelos formativos: entre modalidades tradicionales y respuestas flexibles**

El análisis comparado permite apreciar tres tendencias en la configuración de los modelos formativos, excluyendo en este análisis a las ofertas altamente formalizadas y especializadas de educación superior, que se mencionaron en el tipo 1. El análisis se refiere a las ofertas descentralizadas focalizadas en territorios rurales. En general, todas coinciden en el énfasis puesto en la parte práctica de la formación, aunque difieren en sus modalidades. En primer lugar, se identifican modelos más tradicionales, basados en el funcionamiento del sistema educativo formal, bajo la modalidad de estudios presenciales, regulares, con horarios fijos y continuados durante la semana. Es el caso de la oferta del CETPRO Jesús Obrero de Quispicanchis en Cusco, que constituye la oportunidad de formación técnica para jóvenes de las comunidades rurales de esta zona andina (Troncos y Peña, 2021a).

El segundo grupo de experiencias son ofrecidas por instituciones de larga trayectoria, que han incorporado diversas modalidades alternativas al sistema formal, adaptadas a las poblaciones rurales, como la “alternancia”, la “formación “dual” o la “itinerante”. Las escuelas agroecológicas del CECTEC en Paraguay aplican la primera modalidad; el Centro Binacional de Perú utiliza las dos primeras modalidades; CETPRO CIPCA Loyola, por su parte, aplica la modalidad itinerante “que le permite atender a zonas rurales alejadas a través de sus programas de agricultura orgánica y ecológica” (Troncos y Peña, 2021a).

En el tercer grupo, por su parte, se ubican respuestas educativas más recientes, de la última década, con la integración de modalidades combinadas y ofertas flexibles, como el Programa Horizontes de Secundaria Rural de Perú que “tiene como propósito contribuir a que jóvenes egresados de colegios de secundaria públicos de ámbitos rurales estén preparados para implementar sus proyectos de vida vinculados con su comunidad” (UNESCO, Lima, 2019, p.3). Otro caso demostrativo es el de Manq’a en Bolivia (Gamboa, 2021), que ha implementado escuelas de cocina en espacios urbanos, en el marco de su programa de agricultura urbana agroecológica.

### **5.2.3. Propuestas curriculares: de la estandarización a las adaptaciones y contextualización.**

Respecto a los enfoques curriculares existe amplia coincidencia en el énfasis puesto en el desarrollo de competencias y capacidades técnicas, con diversos formatos de organización

académica, por ciclos (secuenciales, complementarios, propedéuticos) y estructuras modulares. Una buena parte de las experiencias incorporan en sus diseños curriculares ejes formativos complementarios o transversales relativos a la organización campesina (propuestas de formación apícola de Bolivia), el emprendimiento (Universidad del Campo en Colombia), cooperación y comunicación (Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo en Perú) y liderazgo juvenil (Proyecto Utopía en Colombia); algunas dentro del enfoque de lo que denominan "formación integral".

Tras las propuestas curriculares se encuentra en debate la cuestión de cuáles constituyen las competencias fundamentales que se requieren para responder a los contextos socio económicos de ámbitos rurales y, a su vez, a las necesidades individuales y familiares de los jóvenes rurales. Al respecto, Pérez Gómez (2008) ha señalado que los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades fundamentales serían las siguientes:

*un 'saber hacer' complejo y adaptativo, esto es un saber que se aplica no de forma mecánica, sino reflexiva, que es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimiento, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un 'saber', un 'saber hacer' y un 'querer hacer', en contextos y situaciones concretas en función de propósitos deseados (p. 80).*

A pesar de las convergencias en las propuestas curriculares, existe una clara diferencia entre modelos basados en la homogeneización curricular, sobre todo en los casos de las ofertas nacionales de Universidades o de las provenientes del sistema educativo del nivel central y, por otra parte, propuestas de construcción curricular contextualizada y flexible a los territorios rurales.

Como señalan Troncos y Peña (2021a), las líneas formativas trazadas desde las altas instancias plantean un modelo homogéneo de la educación que representa un límite para la atención de las necesidades de los territorios y las poblaciones. Por su parte, las propuestas descentralizadas para el desarrollo local, parten de la identificación y conocimiento de las necesidades territoriales concretas; continúan con la construcción de una propuesta educativa que genere el desarrollo de competencias, capacidades y la aprehensión de conocimientos direccionados a reflexionar críticamente sobre la realidad y responder activamente al entorno comunitario en el que se desarrollan los estudiantes. Finalmente, buscan articular el quehacer de los distintos actores sociales para la construcción de proyectos educativos colectivos en función de las dinámicas y espacios de las poblaciones y comunidades (Troncos y Peña, 2021a).

En este contexto de intervención territorial, diversas experiencias con trayectoria en la prestación de servicios en el sector rural, se han visto en la necesidad de replantear o actualizar sus enfoques y/o programas, como se ha podido apreciar en casos de Perú o Paraguay. El Centro Binacional de Perú, por ejemplo, actualizó en los dos últimos años los currículos formativos de los programas de estudio a través de las siguientes estrategias: a) atención permanente a las demandas de las empresas, organizaciones de productores del ámbito territorial; b) revisión de la información del sector productivo, a través del Ministerio de Trabajo; c) realización de encuestas a egresados; d) comunicación permanente con el sector productivo; y, e) realización de talleres participativos con docentes y representantes del sector productivo (Troncos y Peña, 2021a, p.27).

Por su parte, el CETPRO CIPCA Loyola destaca el giro en su política educativa, como respuesta a los desafíos actuales, abriéndose paso a nuevos enfoques como los sistemas alimentarios sostenibles: *“como institución formadora de Auxiliares Técnicos, consideramos que en el pasado nuestros esfuerzos se centraron en el fomento de la producción agrícola para producir más alimentos. Los desafíos actuales, entre ellos el cambio climático, exigen un nuevo enfoque y toma de decisiones a nivel de política educativa. Esto implica orientarnos hacia sistemas alimentarios más sostenibles, sistemas alimentarios que produzcan más, con menor costo ambiental”* (Troncos y Peña, 2021a, p.27).

### 5.3. Desafíos

Como se anunció al inicio del presente capítulo la revisión de los aprendizajes expresados por las propias experiencias, toman la forma de desafíos y de recomendaciones para la formación técnica y profesional de jóvenes rurales. A continuación, se recogen aquellos más relevantes en función de los ámbitos priorizados en la presente sistematización. En la última sección se recogen las recomendaciones.

#### 5.3.1. Retos y respuestas en el contexto de crisis

El contexto de la pandemia por el Covid 19 ha puesto en cuestión las ofertas basadas en la modalidad presencial. Se les ha presentado diversos retos, que aún no pueden dimensionarse completamente. Aparece clara la necesidad de repensar la modalidad de las ofertas, la combinación de estrategias pedagógicas, así como el uso de recursos. Pocas instituciones estaban preparadas con plataformas y sistemas tecnológicos que les permitieran reemplazar la modalidad presencial por sistemas de educación a distancia. Los informes nacionales de sistematización de las experiencias en algunos actores de Bolivia, Paraguay y Perú, expresan estos retos y sugieren respuestas:

- En **Bolivia**, en el caso del bachillerato se presentó “la imposibilidad de realizar sesiones presenciales, (por lo que) es importante que el programa se mantenga y los docentes dediquen atención a esta población haciendo las adaptaciones curriculares pertinentes atendiendo las necesidades de aprendizaje y laborales del sector” (Quintanilla, 2021, 33).
- En las experiencias de **Paraguay** “se visibilizó el déficit en la familia para la actualización en el uso de tecnología. Muchos padres se sorprendieron por el bajo rendimiento de sus hijos, producto de las ausencias y/o falta de presentación de trabajos, tareas, etc., siendo que ellos habían hecho la inversión de comprar dispositivos e inclusive conexiones vía Wifi” (CECTEC, 2021a, p.27)
- En **Perú**, una experiencia ha innovado la metodología educativa, debido a la pandemia, con materiales para medios virtuales de manera asincrónica, los mismos que se complementan con clases virtuales de manera sincrónica en su plataforma (Troncos y Peñas, 2021a).

#### 5.3.2 Articulación y transitabilidad en la Educación Técnica

Un desafío fundamental para la educación técnica rural constituye la articulación curricular entre niveles. Al respecto existen aportes significativos de varias experiencias. En Colombia, la Universidad del Campo se articula con la educación media para ofertar un complemento

formativo de nivel técnico, a jóvenes de escuelas rurales. En Perú, las experiencias del CETPRO CIPCA Loyola y de Fe y Alegría 57 CEFOP Trujillo han implementado procesos de transitabilidad curricular. La primera, muestra un ejercicio experimental, desde 2019, de articulación de la formación técnica con un proceso de transitabilidad que responda a las políticas educativas de la región y del país en una nueva apuesta. La segunda presenta una experiencia extendida, desde 2008, de articulación de la Educación Técnico Productiva (entre sus dos ciclos) con la Educación Superior Tecnológica, para viabilizar el proceso de transitabilidad de estudiantes de una modalidad a un nivel superior.

### **5.3.3. Cogestión articulada multinivel con alianzas entre actores.**

La heterogeneidad de la demanda, así como los crecientes requerimientos técnicos para los diseños curriculares y la exigencia de efectividad de las estrategias pedagógicas, han colocado el creciente desafío de generar respuestas multiactor y multinivel. Resulta relevante al respecto el aporte de experiencias sustentadas en modalidades de articulación de diversos actores en múltiples niveles para la gestión eficaz de las experiencias. En Colombia, constituye un caso prototipo la iniciativa privada -con larga trayectoria- de los empresarios del café del Valle del Cauca, que promueven la “Universidad del Campo”, basada en el modelo de la “Escuela Nueva”, que opera con múltiples “actores funcionales”, públicos y privados (Patiño, 2021). Como parte de su identidad y finalidad, el Programa de Secundaria Rural Horizontes, en Perú nació también con la misión de articular proyectos locales exitosos mediante alianzas estratégicas a nivel nacional y en el territorio. (UNESCO, 2019).

### **5.3.4. Seguimiento pedagógico de los procesos formativos.**

La limitada información sobre el seguimiento pedagógico y técnico constituye una señal de la presencia de posibles nudos críticos en las experiencias. En los informes no se profundiza acerca de estos procedimientos y resultados. Aparece, por ello, como un importante desafío. Experiencias flexibles como la modalidad de alternancia o el retorno a la comunidad de origen en el año final de estudios (Proyecto Utopía), podrían presentar limitaciones para obtener resultados eficaces, debido a la complejidad logística y financiera que supone el acompañamiento (supervisión) en la fase de presencia de los estudiantes en el campo. En este sentido, CECTEC (2021, p.17) destaca la necesidad de involucramiento de los egresados y el seguimiento a sus actividades profesionales y/o académicas, ya sea en sus comunidades de origen o a los lugares donde hayan emigrado en busca de oportunidades. Reconoce para ello la necesidad de definición de variables que permitan evaluaciones cualitativas y cuantitativas sobre los logros en el arraigo de los estudiantes o la influencia de los egresados/as en la comunidad.

### **5.3.5. Seguimiento de egresados y empleabilidad.**

Pocas experiencias muestran la práctica del registro de egresados para su seguimiento. Existen carencias en este campo y en algunos casos es una práctica ausente. Resalta positivamente el caso demostrativo del Centro Binacional en Perú a través de su Unidad de Fomento Laboral y Actualización Profesional destinada al seguimiento de egresados y fomento de la empleabilidad.

Esta Unidad se articula con potenciales empleadores y promueve la cultura emprendedora en sus egresados, ofreciendo, además, cursos de actualización (Troncos y Peñas, 2021a).

La estrategia de seguimiento de egresados se relaciona con la actualización de la demanda laboral y del currículo de cada programa formativo. También permite medir la empleabilidad y, por tanto, la eficacia de los procesos formativos. El CETPRO CIPCA Loyola, como se señaló en un apartado anterior, cuenta con información básica de empleabilidad y está en proceso de implementación de una Unidad especializada en promoción y seguimiento del empleo. Más necesario aún porque debido a la articulación con secundarias rurales se incrementará el número de egresados, lo que requerirá mayor organización interna para monitorear el tema de la empleabilidad (Troncos y Peña, 2021).

Se constata la distancia entre experiencias de fundaciones con finalidad social con respecto a programas de inversión privada e interés empresarial, puesto que su finalidad se orienta a la inserción en el mercado laboral y el manejo de procesos sofisticados de seguimiento constituye un requisito obligado, como el caso del SENA en Colombia.

#### **5.3.6. Sostenibilidad y financiamiento de las experiencias.**

La debilidad de las experiencias, como se señaló antes, surge por la dependencia de los fondos de financiamiento, provenientes de fuentes externas, lo que pone en riesgo la sostenibilidad de las mismas. Esta situación se puede anticipar en algunas experiencias de Bolivia. Por su parte, modalidades flexibles innovadoras, podrían presentar limitaciones para su sostenibilidad financiera como la modalidad de Alternancia (15 días de aula; 15 días de campo) o la modalidad del año final de la formación académica de vuelta a las comunidades en el Proyecto Utopía de Colombia.

Sin duda, las especificidades de las experiencias y las fortalezas que cada una muestra en distintos aspectos, pese a las diferencias entre ellas, pueden servir como referencias o inspiración para procesos de mejora, intercambio, aprendizajes compartidos, comunidades de práctica, pasantías, etc. entre las distintas experiencias, por supuesto, sin perder de vista las necesarias contextualizaciones.

#### **5.4. Recomendaciones**

Para concluir el estudio se colocan algunas recomendaciones tanto a nivel de las políticas, como de las estrategias educativas y de las propias experiencias. Varias de ellas han sido tomadas de los informes nacionales de sistematización de las experiencias identificadas.

##### **Enfoque de la educación como contribución a los territorios y al desarrollo**

Este enfoque debe considerarse de manera explícita en la política educativa nacional y en las políticas regionales de Educación. Esta propuesta implica que en la política educativa nacional y local exista como primer componente transversal la educación para la construcción de ciudadanía (Troncos y Peña, 2021).

##### **Sistema de educación técnica**

Las políticas de Estado deben aportar a la construcción de un sistema articulado de formación técnica para que las instituciones formativas y los estudiantes cuenten con rutas claras de transitabilidad desde auxiliar técnico hasta profesional. Este sistema, al

mismo tiempo, ha de incorporar las diversas ofertas y modalidades flexibles, formales y no formales, para dar cabida a las distintas respuestas a la diversidad de las poblaciones y las juventudes en la ruralidad.

### **Participación social y fortalecimiento organizativo**

La participación social y el impulso al fortalecimiento de las organizaciones sociales y comunitarias, como actores centrales de los procesos educativos en el territorio, constituye un reto fundamental. La educación como una herramienta de transformación para el desarrollo necesita el trabajo conjunto de todos los actores sociales para generar consecuencias positivas a nivel personal y colectivo (Troncos y Peña, 2021).

En este sentido, resulta esencial para el fomento de las actividades productivas consolidar a las organizaciones de pequeños productores/as. Asimismo, es crucial la participación de jóvenes como futuros promotores, y de autoridades de las organizaciones, como es el caso de la propuesta de formación integral apícola.

Del mismo modo, la sostenibilidad y efectividad de diversas modalidades, como es el caso de la alternancia, requieren la motivación de las familias y el acompañamiento en casa a los y las estudiantes y una corresponsabilidad con los promotores de las experiencias educativas (CECTEC, 2021).

### **Priorización de campos de formación y atención al desarrollo de iniciativas agroecológicas, de agricultura familiar campesina y acciones por la soberanía alimentaria y la educación en ciudadanía.**

La formación en procesos de agricultura orgánica y de servicios asociados favorece el desarrollo de las comunidades rurales al generar mayores capacidades técnicas para la gestión de la agricultura familiar, organizaciones productivas y promoción de emprendimientos sostenibles. La formación agroecológica brinda “mayor espectro de capacidades en un ambiente dominado por el agronegocio empresarial” (CECTEC, 2021a). Por ello, resulta central la promoción e impulso de la agricultura familiar como pilar de sostenibilidad y de cuidado del autoempleo y el acceso a los alimentos (Troncos y Peña, 2021b).

Por otro lado, resulta imperioso atender, como un componente transversal, la formación para la construcción de ciudadanía, con el desarrollo de competencias y capacidades para la mejora de la convivencia social, en conjunto, la participación, la protección y sostenibilidad ambiental y el empoderamiento social

### **Gestión educativa descentralizada y apoyo a la retención y continuidad de los estudios de la juventud rural**

Es esencial organizar la formación técnica regional a partir de los territorios, descentralizando las competencias educativas hacia las regiones para que estas tengan capacidad de decisión e innovación respecto al currículo formativo y a los catálogos pertinentes.

Paralelamente, se propone la generación y/o activación de instancias de gestión especializada en formación técnica dentro de las instancias regionales del sistema educativo<sup>72</sup> y espacios de concertación territorial que amplíen la participación a todos los actores en el territorio, incluyendo a entidades públicas y privadas y organizaciones sociales.

Los jóvenes rurales, al mismo tiempo, deben tener la opción de acceder a programas especiales de becas para institutos rurales públicos que les permita cubrir sus necesidades de manutención, vivienda (en caso sea necesario), acceso a materiales de estudio y posibilidades de prácticas. Esta es una condición fundamental para asegurar una transitabilidad inclusiva en el sistema educativo y contribuir desde la política nacional y territorial a la inclusión educativa para el desarrollo social y económico en la ruralidad (Troncos y Peña, 2021b).

### **Mejoramiento y desarrollo de los bachilleratos técnicos y los institutos tecnológicos**

Puesto que la formación técnica permite adquirir herramientas prácticas para responder a las necesidades inmediatas y a la innovación futura, los jóvenes rurales deben contar con acceso seguro a este tipo de formación desde la secundaria. Para ello se propone a) construir un currículo pertinente de formación técnica especializada articulada con los territorios; b) articular sistemas de formación técnica (bachillerato) con el entorno productivo, a través de prácticas pertinentes; c) garantizar docentes con formación pedagógica y especialización tecnológica, mediante la complementación de los Institutos Superiores Pedagógicos con los Institutos Tecnológicos; d) implementar módulos de prácticas que aseguren procesos formativos acordes al entorno productivo y de servicios (Troncos y Peña, 2021b).

En la misma línea de las recomendaciones sobre los bachilleratos, para los institutos se demanda una formación pedagógica y especialización tecnológica actualizada de los docentes, con procesos sostenidos de formación aplicada, así como el fomento de la innovación tecnológica articulada al desarrollo territorial y la construcción de proyectos locales para la mejora tecnológica con la participación de diferentes instancias (Troncos y Peña, 2021b).

### **Integración de las estrategias curriculares contextualizadas, las prácticas, el seguimiento y el acompañamiento en la formación técnica**

Los contenidos educativos organizados en las mallas curriculares y en las sesiones de aprendizaje no marchan de manera fragmentada por áreas, sino que apuntan al desarrollo de competencias y capacidades para mejorar la convivencia social. Este tipo de orientación demanda que los procesos educativos se desplieguen de manera contextualizada en función de las necesidades de cada territorio ya que el desarrollo se da en la medida en que se mejoren las condiciones según cada realidad particular.

En este sentido, se requieren procesos organizados y continuos de seguimiento y acompañamiento cercano superando los diseños de procesos aislados de formación. Resulta necesaria la inclusión en las instituciones y programas formativos de un sistema de seguimiento que atienda a los estudiantes mediante asesorías e integre el apoyo a los egresados para mejorar su desempeño (Troncos y Peña, 2021).

<sup>72</sup> Direcciones Regionales de Educación en Perú y Consejos Regionales de Formación Técnica. El informe de Tronos Peña (2021) sugiere que se puede tomar el caso de Piura a modo de orientación.



Se requiere la construcción de módulos curriculares formativos que tengan en cuenta la posibilidad de incidencia en el entorno, asegurando para los jóvenes la realización de proyectos de vida que tengan consecuencia positiva en su futuro y el futuro de sus comunidades, organizaciones, territorios.

Para concluir, es importante destacar el gran valor de la identificación y análisis de las experiencias educativas para la formulación de recomendaciones para las políticas, estrategias y programas nacionales y en el territorio. Los procesos formativos específicos que han sido sistematizados participan en una lectura comparada, adquiriendo así un significado mayor y aportando a la construcción de conocimiento para avanzar en una educación de calidad para las juventudes rurales con pertinencia, relevancia, equidad e inclusión.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVSF (2020). Documento de Proyecto "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales". Términos de Referencia para la consultoría de sistematización de diagnósticos sobre agricultura y educación técnica en cinco países: Bolivia, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú. Documento de trabajo.

Berdegúe, J., Ocampo, A., Escobar, G. (2007). Sistematización de Experiencias Locales de Desarrollo Rural. Guía Metodológica. Versión revisada y aumentada. s/l, FIDAMERICA – PREVAL

Borjas, B. (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas: por las ciudades de Italo Calvino. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

CECTEC (2021a). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Centro Agroecológico en Itapúa. Pirapey 40 Itapúa y la Escuela agroecológica en Tava'i – Dpto. de Caazapá. Sistematización de experiencias. Paraguay, febrero, 2021, 46p. Proyecto, "Apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente: compromiso ciudadano y formación en zonas rurales"

CECTEC (2021b). ¿Qué es la Educación técnica?, perspectivas desde el territorio. La cercanía entre escuela y comunidad. Experiencia del Centro Agroecológico Pirapey en Paraguay. Andrés Wherle. 21 de enero, 2021.

Coraggio, J. L. (ed.) (2012). Conocimiento y Políticas públicas de Economía Social y Solidaria. Problemas y propuestas. Quito: Editorial IAEN.

Crespo, C. (2005). El desafío de aprender. De los legados de la Educación Popular a las nuevas propuestas pedagógicas para la formación de líderes sociales. Quito: CAFOLIS – Grupo Apoyo.

Días, A.; Rivera, E. y Rubinos, M. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Tres sistematizaciones en caso Perú: Centro de Formación Binacional; CETPRO CIPCA en la modalidad itinerante y articulación secundaria-CETPRO; CEFOP Fe y Alegría. La Libertad y Piura - Perú, 19 de febrero de 2021. 155 p.

Flick, U. (2012) Introducción a la investigación cualitativa. (3° ed.). Madrid: Morata.

Gamboa, W. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Identificación, análisis y propuesta de experiencias formativas y educativas de jóvenes hombres y mujeres en el territorio nacional". Informe de consultoría. (Bolivia) s/l, s/f, 23p.

Gorostiaga, J. (2009). La cartografía social. Aportes al análisis crítico del discurso en educación. pp 139-160. En: Pini, Mónica (Comp.). Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico. Buenos Aires: UMSAM EDITA.

Herdoíza, M. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Diagnóstico prospectivo y participativo para el proyecto de bachillerato técnico agroecológico y ecoturístico para la mancomunidad Norcentral. Nivel meso. Provincia de Pichincha y distrito metropolitano de Quito. Febrero 17, 2021. 64p.

IEP (2016). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Documento elaborado para OECD. Coordinador del estudio: Ricardo Cuenca Pareja. Lima, septiembre de 2016.

Jara, O. (2014). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Lima: PDTG, CEAAL, Alforja.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Pesquisa pedagógica. Do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed.

Manq'a Sostenible. (s/f). Resumen del diseño curricular técnico básico en agricultura urbana y periurbana agroecológica. (Bolivia) s/l, s/f, 10 p.

Montero, C. y Ucelli, F. (2016). La secundaria rural en América Latina. Propuestas y experiencias para mejorar su cobertura y calidad, pp. 73-120. En: Cueto, Santiago (Ed). Innovación y calidad en Educación en América Latina. GRADE-ILAIPP. Disponible en: <http://ilaipp.org>

OEI - UNESCO/IIPE - SITEAL (2014). El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Coord. Vanesa D'Alessandre. Madrid. Disponible en: [www.oei.es](http://www.oei.es)

Patiño, C. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Experiencias Colombianas de Educación Superior para Jóvenes Rurales. Revisión del currículo de programas educativos. Documento de Trabajo. (60pp). Ibagué, enero de 2021. 57p.

Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En: Gimeno S. J. (2011). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Quintanilla, M. (2021). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Diagnóstico y sistematización de experiencias educativas en formación secundaria (bachillerato) y nivel superior. Informe de resultados. Documento de trabajo). La Paz, febrero de 2021. 59p.

Troncos, J. y Peña, O. (2021a). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Sistematización de experiencias de formación técnica agropecuaria y rural para el proyecto "Formación técnica y profesional agrícola de apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente" en Perú. Febrero del 2021. 81p.

Troncos, J. y Peña, O. (2021b). Informe de la consultoría encargada por AVSF: Propuestas de acciones y políticas públicas para "La formación técnica y profesional agrícola de apoyo a la juventud en Suramérica para un desarrollo sostenible e incluyente" en Perú. s/l. (Perú), febrero del 2021, 12p.

UNESCO Lima (2019). Horizontes, Programa de Secundaria Rural. Perú, febrero, 2019. Documento de trabajo.

UNESCO/OREALC (2007). Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos. Santiago: OREALC UNESCO.

Van Hauwermeiren, S. (1999). Manual de Economía Ecológica. Quito: ILDIS, IEE, Abya Yala.

Van Zanten, A. (coord.). (2011). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.



[www.avsf.org](http://www.avsf.org)

