

El ingreso a la educación superior en las zonas rurales de Colombia: políticas estatales, retos y barreras persistentes

Uriel Becerra Alarcón¹

<https://orcid.org/0009-0003-8902-9394>

Educación Rural

ubama17@hotmail.com

UPEL – Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio

Recibido 27/03/2025

Aprobado: 17/06/2025

RESUMEN

La educación, al ser reconocida como un derecho fundamental, debe garantizarse de forma efectiva en términos de acceso, permanencia, calidad y continuidad en todos los niveles del sistema educativo. Esta garantía debe estar basada en principios de equidad, inclusión y justicia social, con especial atención a los grupos históricamente marginados o vulnerables. En el caso colombiano, aunque se han logrado avances significativos en cobertura educativa en niveles básicos y medios, la educación superior continúa siendo uno de los ámbitos donde persisten mayores brechas, particularmente para la población rural. Esta población enfrenta obstáculos estructurales que limitan su acceso a este nivel formativo, tales como la pobreza, la falta de infraestructura, la baja oferta institucional en territorios apartados, y la persistencia de imaginarios sociales que desfavorecen la continuidad de los estudios más allá del nivel secundario. Las barreras que enfrentan los jóvenes rurales no son únicamente económicas, sino también sociales, políticas y culturales. Muchas veces, la educación superior es percibida como un privilegio lejano e inalcanzable, condicionado por factores como el desplazamiento a centros urbanos, el costo del sostenimiento, la desconexión entre los contenidos académicos y las realidades rurales, y la escasa presencia de políticas de acompañamiento integral. Si bien se han implementado políticas públicas como el acceso preferencial, los créditos educativos subsidiados y los programas de regionalización universitaria, su impacto ha sido limitado, y una proporción significativa de jóvenes rurales continúa excluida del sistema de educación superior o desertando en etapas tempranas del proceso. Este ensayo académico se propone realizar una reflexión crítica y contextualizada sobre el acceso a la educación superior por parte de la juventud rural en Colombia, problematizando los marcos institucionales que, aunque bien

¹ **Uriel Becerra Alarcón.** Cursante del Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster en Práctica Pedagógica. Licenciado en Matemáticas y Computación. Docente de aula de la Institución Educativa Colegio Integrado Nuestra Señora del Carmen. **Universidad de adscripción:** UPEL – Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio

intencionados, no han logrado superar de manera contundente las desigualdades estructurales que aquejan al campo. A través del análisis del alcance y la implementación de las políticas gubernamentales, se busca visibilizar tanto los avances como las fallas en la ampliación de la cobertura y la permanencia en este nivel educativo. Asimismo, se discutirán los retos y limitaciones persistentes que impiden una inclusión real y transformadora, más allá de la simple matrícula. Desde una visión integral del entorno rural, que reconoce la riqueza cultural, la diversidad territorial y las dinámicas propias de sus comunidades, se concluye que el principal desafío consiste en avanzar hacia una intervención social más profunda, sostenida y territorializada. Esta intervención debe reconocer, apoyar, proteger y dignificar a la población rural, considerando sus particularidades, aspiraciones y derechos. Solo a través de un enfoque intersectorial que articule políticas educativas, sociales, económicas y culturales, será posible garantizar de manera efectiva la restitución del derecho a la educación superior para los jóvenes rurales, entendida no solo como un medio de movilidad social, sino como una herramienta de transformación individual y colectiva.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, contexto rural, Colombia.

ABSTRACT

Education, as a fundamental human right, must be effectively guaranteed in terms of access, retention, quality, and continuity across all levels of the educational system. This guarantee must be grounded in principles of equity, inclusion, and social justice, with special attention given to historically marginalized or vulnerable groups. In the Colombian context, although significant progress has been made in increasing coverage at the primary and secondary levels, higher education remains one of the areas with the most persistent inequalities, particularly for the rural population. This population faces structural barriers that limit their access to higher education, such as poverty, lack of infrastructure, low institutional presence in remote areas, and the persistence of social imaginaries that discourage continuing education beyond secondary school. The obstacles faced by rural youth are not only economic but also social, political, and cultural. Higher education is often perceived as a distant and unattainable privilege, conditioned by factors such as the need to migrate to urban centers, the high cost of living and transportation, the disconnection between academic content and rural realities, and the lack of comprehensive support policies. While public policies have been implemented—such as preferential access mechanisms, subsidized educational loans, and regional university outreach programs—their impact has been limited. A significant proportion of rural youth remains excluded from higher education or drops out early in the process. This academic essay aims to undertake a critical and contextualized reflection on access to higher

education for rural youth in Colombia, questioning the institutional frameworks that, despite good intentions, have not managed to decisively overcome the structural inequalities afflicting rural areas. Through an analysis of the scope and implementation of governmental policies, this essay seeks to highlight both the advances and the shortcomings in expanding coverage and ensuring persistence in higher education. In addition, it will discuss the ongoing challenges and limitations that hinder genuine and transformative inclusion, beyond mere enrollment figures. From a comprehensive perspective of the rural environment—acknowledging its cultural richness, territorial diversity, and the specific dynamics of its communities—it is concluded that the main challenge lies in moving toward a deeper, sustained, and territorially grounded social intervention. Such intervention must recognize, support, protect, and dignify the rural population, taking into account their particularities, aspirations, and rights. Only through an intersectoral approach that integrates educational, social, economic, and cultural policies will it be possible to effectively guarantee the restitution of the right to higher education for rural youth, not only as a means of social mobility but also as a tool for individual and collective transformation.

Keywords. Higher Education, rural context, Colombia.

INTRODUCCIÓN

La educación es reconocida como un derecho fundamental inherente a toda persona, ya que cada ser humano posee, de manera natural, la capacidad de aprender, desarrollarse, adaptarse e interactuar con su entorno en múltiples contextos y situaciones. Esta facultad no depende de condiciones externas como la nacionalidad, el origen étnico, el estatus económico o el género, lo que refuerza su carácter universal e inalienable. Desde esta perspectiva, la educación no puede ser considerada un privilegio reservado a unos pocos, sino un bien público esencial que el Estado y la sociedad deben garantizar de manera efectiva, inclusiva y equitativa. Este carácter universal convierte a la educación en una vía fundamental para el desarrollo intelectual, el crecimiento personal y la formación del pensamiento crítico, además de constituirse en una herramienta esencial para el ejercicio de la autonomía individual, la toma de decisiones conscientes y responsables, y la participación activa y significativa en los diferentes ámbitos de la vida social, cultural, económica y política de las sociedades modernas.

Asimismo, la educación representa un mecanismo privilegiado para la transmisión, transformación y producción de conocimientos, así como para la consolidación de valores que permiten el fortalecimiento del tejido social. A través de ella, las personas desarrollan competencias cognitivas, comunicativas, emocionales y éticas que les permiten interpretar de manera crítica su realidad, cuestionar sus

condiciones de vida, y participar en la construcción de respuestas frente a los desafíos contemporáneos. Esta capacidad crítica es especialmente relevante en un mundo globalizado, interconectado y profundamente desigual, donde los sujetos deben ser capaces de posicionarse frente a temas científicos, económicos, culturales o religiosos, argumentando sus posturas con fundamentos sólidos y aportando sus saberes, experiencias, cosmovisiones y habilidades al desarrollo sostenible, democrático y plural de sus naciones (García-Botero et al., 2023). En este sentido, la educación se convierte en un motor de transformación social, no solo por lo que enseña, sino por lo que permite construir colectivamente.

Bajo este enfoque, garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia, el egreso y la calidad en el sistema educativo, constituye un pilar indispensable para la formación de ciudadanos íntegros, críticos, reflexivos, solidarios y comprometidos con los valores democráticos y los derechos humanos. La educación no solo fortalece el ejercicio pleno de otros derechos fundamentales como la salud, el trabajo, la participación política o la libertad de expresión, sino que también actúa como una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas, equitativas, cohesionadas y resilientes. En este marco, los sistemas educativos deben estar orientados a superar barreras estructurales de exclusión y desigualdad, reconociendo las múltiples diversidades que atraviesan a los sujetos, tales como las culturales, territoriales, de género o capacidades.

Desde esta visión amplia e integral, la educación no puede ser reducida a un proceso meramente instrumental o técnico, orientado exclusivamente a la adquisición de competencias laborales o al cumplimiento de indicadores económicos. Por el contrario, debe concebirse como un proceso transformador que potencia el desarrollo humano en todas sus dimensiones: intelectual, emocional, ética, social y espiritual. Este proceso requiere articular saberes, valores, actitudes y prácticas orientadas a formar personas capaces de convivir en la diversidad, dialogar con el otro, resolver conflictos de manera pacífica, y construir proyectos de vida dignos, éticos y solidarios. Así, la educación se convierte en el fundamento de una ciudadanía activa, crítica y empoderada, capaz de contribuir a la construcción de un mundo más humano, sostenible y democrático.

En consonancia con esta visión transformadora, la educación desempeña un papel central en la disminución de las desigualdades sociales y en la construcción de oportunidades reales de desarrollo humano, tanto a nivel individual como colectivo. Esta función estructural se evidencia especialmente en contextos donde amplios sectores de la población han estado históricamente marginados, ya sea por su origen étnico, condición socioeconómica, ubicación geográfica, género o discapacidad. La educación, al abrir caminos de movilidad social y económica, se convierte en una herramienta estratégica para romper los ciclos intergeneracionales de pobreza y exclusión, permitiendo a las personas acceder a mejores condiciones de vida, ampliar sus horizontes de comprensión del mundo y ejercer con mayor libertad sus derechos fundamentales. En este sentido, el papel transformador de la educación no se limita al

ámbito personal, sino que tiene profundas implicaciones para la justicia social, la cohesión comunitaria y la consolidación de democracias más robustas e inclusivas.

En relación con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], s/f) destaca que la educación cumple una función estratégica en la promoción de valores fundamentales como la inclusión social, la tolerancia, la equidad y el respeto por la diversidad, entendidos no solo como principios éticos deseables, sino como condiciones indispensables para la convivencia pacífica, la estabilidad social y el desarrollo democrático. Esta perspectiva subraya la necesidad de sistemas educativos que no reproduzcan las jerarquías sociales existentes, sino que las cuestionen y contribuyan activamente a transformarlas, ofreciendo a todos los individuos, sin distinción, la posibilidad de desarrollarse plenamente. Diversos estudios e informes internacionales han demostrado que los procesos educativos son clave para la transmisión de valores compartidos, la formación de actitudes cívicas y democráticas, y la construcción de referentes simbólicos comunes que favorezcan la reconciliación y la superación de conflictos históricos.

A través de prácticas pedagógicas inclusivas, contextualmente pertinentes y culturalmente sensibles, la educación también desempeña un rol fundamental en la integración social de comunidades que han sido tradicionalmente invisibilizadas, como las poblaciones indígenas, afrodescendientes, rurales o migrantes. Al ofrecer espacios donde se reconozcan y valoren las múltiples identidades y saberes, los entornos educativos pueden convertirse en escenarios de reparación simbólica, de reconstrucción

de memorias colectivas más amplias y representativas, y de fortalecimiento del tejido social a partir del reconocimiento mutuo. En consecuencia, la educación favorece la creación de ambientes de interacción social positiva, promueve el diálogo intercultural, y estimula la cooperación solidaria entre grupos diversos, contribuyendo así al desarrollo de comunidades más resilientes, participativas y con mayores capacidades de autogestión y transformación de sus condiciones de vida.

A partir de este reconocimiento de la educación como eje articulador del desarrollo sostenible y la equidad social, la comunidad internacional ha ratificado su carácter de derecho humano inalienable, estableciendo como mandato la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica como una responsabilidad indelegable de los Estados. Esta obligación fue consagrada inicialmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), y ha sido reiterada y ampliada en múltiples instrumentos jurídicos y acuerdos internacionales. Hoy en día, esta concepción ha evolucionado hacia una visión más amplia e inclusiva, que demanda no solo garantizar el acceso a la educación, sino también asegurar condiciones que favorezcan la permanencia, la culminación efectiva de los ciclos educativos y la calidad de los aprendizajes.

En esa línea, se exige que los sistemas educativos respondan a las realidades y necesidades de sus comunidades, superando enfoques homogéneos y estandarizados, para convertirse en escenarios que promuevan la equidad, la justicia y la transformación social. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible retoma este compromiso de

manera explícita, reafirmando que la educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad, y que debe ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (ONU, 2015, s/p). Este enfoque reconoce que el aprendizaje no se agota en la escolarización formal, sino que se extiende a lo largo de toda la trayectoria vital de las personas, siendo un proceso continuo, dinámico y transformador. Desde esta perspectiva, la educación se consolida como una herramienta clave para el empoderamiento individual, la transformación colectiva y la construcción de sociedades más justas, sostenibles y resilientes, capaces de enfrentar los desafíos del presente sin dejar a nadie atrás.

Este enfoque implica reconocer, valorar y atender de manera decidida las particularidades, demandas y desafíos de cada sociedad, entendiendo que no existen soluciones educativas universales aplicables indistintamente en todos los contextos. Por el contrario, una educación verdaderamente transformadora debe ser sensible a las realidades históricas, culturales, socioeconómicas y políticas de cada territorio, para garantizar que sus acciones contribuyan efectivamente a la superación de las desigualdades estructurales y a la consolidación de escenarios democráticos, inclusivos y participativos. En este sentido, la educación se convierte en un eje articulador de la equidad social y la justicia distributiva, pues permite que todos los ciudadanos, independientemente de su origen o condición, puedan ejercer plenamente sus derechos, desarrollar sus capacidades y participar activamente en la vida pública.

En el contexto colombiano, esta perspectiva adquiere una relevancia particular, toda vez que el país se rige por un modelo de Estado Social de Derecho, lo que significa

que la garantía de los derechos fundamentales no puede limitarse a su proclamación formal, sino que exige su realización efectiva mediante políticas públicas sólidas, programas pertinentes y acciones institucionales concretas que aseguren su cumplimiento. Bajo este modelo, el derecho a la educación no debe entenderse como una promesa futura o una meta aspiracional, sino como un derecho exigible que debe traducirse en condiciones reales de acceso, permanencia, calidad y pertinencia. La Constitución Política de Colombia establece de forma expresa en su artículo 67 que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple una función social esencial. Además, impone una responsabilidad compartida al Estado, la sociedad y la familia, quienes tienen la obligación de garantizar no solo el acceso, sino también la calidad y la continuidad del proceso educativo para todos los ciudadanos sin distinción alguna (Constitución Política de Colombia, 1991).

Esta concepción jurídica no se agota en el plano normativo, sino que ha sido ampliamente desarrollada por la jurisprudencia constitucional colombiana, la cual ha reafirmado de manera sistemática la naturaleza fundamental del derecho a la educación y su carácter vinculante. La Corte Constitucional, en sentencias como la T-235 de 1995, ha subrayado que el acceso efectivo y adecuado a la educación constituye una obligación ineludible del Estado, que no puede ser postergada, relativizada ni condicionada. En dicha sentencia, se reconoce que el derecho a la educación no es solo un fin en sí mismo, sino también un medio esencial para la realización de otros derechos fundamentales, como la libertad de pensamiento, el derecho al trabajo, la participación

política y el desarrollo personal. Por tanto, su garantía plena es condición indispensable para el fortalecimiento de la democracia, la cohesión social y el desarrollo sostenible.

En coherencia con esta visión garantista, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reafirma la importancia de una educación integral, entendida como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Esta definición reconoce que la educación debe trascender la simple transmisión de conocimientos, para convertirse en una experiencia formativa que dignifique a la persona, fortalezca su identidad, le brinde herramientas para el ejercicio crítico de la ciudadanía y la prepare para convivir en un entorno democrático, pluralista, respetuoso de la diversidad y comprometido con la equidad. La ley, en su artículo 1, establece con claridad que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y la formación de ciudadanos activos y solidarios, con conciencia de sus derechos y deberes.

De este modo, la responsabilidad del Estado frente a la educación va mucho más allá de la simple oferta institucional de programas escolares. Implica la creación de condiciones estructurales que hagan posible el goce efectivo de este derecho en igualdad de oportunidades: desde una infraestructura adecuada y docentes calificados, hasta marcos normativos coherentes, mecanismos de financiamiento equitativos y estrategias pedagógicas inclusivas. Solo así se puede avanzar hacia un sistema educativo que no solo esté disponible, sino que sea accesible, aceptable y adaptable a las necesidades de todas las personas, como lo establece el enfoque de los derechos

humanos aplicado a la educación. En suma, la educación en Colombia debe ser una herramienta real de transformación social y no una mera formalidad legal.

Esta concepción integral y humanista de la educación posiciona al sistema educativo no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un escenario de formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación social, enmarcando así la educación como un motor clave en la construcción de una sociedad más incluyente, equitativa y respetuosa de los derechos humanos. Por otra parte, desde los lineamientos y políticas educativas, en el marco de una educación para todos, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017) se establece:

Igualdad de condiciones de acceso a una educación de calidad, igualdad para mantenerse y avanzar en los diferentes grados y niveles del sistema educativo e igualdad en los logros de aprendizaje en los ámbitos cognitivo, afectivo y social que alcancen los niños y jóvenes, independientemente del contexto familiar y social del que provengan. (p. 13)

Desde esta mirada integradora y garantista, la obligación de los Estados no se reduce únicamente a permitir el acceso formal a la educación, sino que se extiende a asegurar su ejercicio pleno en todas sus dimensiones: acceso, permanencia, progreso y culminación en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Estos componentes son interdependientes y fundamentales para la materialización efectiva del derecho a la educación como condición habilitante de otros derechos. En este sentido,

se vuelve imperativo que dicha educación sea no solo universal, sino también pertinente, inclusiva, equitativa y de alta calidad, en tanto que estas características son las que posibilitan procesos de aprendizaje significativos, emancipadores y transformadores.

En consonancia con este propósito de garantizar el derecho a una educación transformadora, inclusiva y equitativa, Colombia ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas un marco normativo y político que busca orientar, estructurar y regular el sistema educativo nacional, en reconocimiento de su complejidad y de los múltiples factores históricos, culturales, sociales y económicos que lo atraviesan. Este marco responde a una realidad profundamente desigual, marcada por la exclusión sistemática de diversos sectores de la población —como las comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad y víctimas del conflicto armado— y por la persistencia de brechas regionales que reflejan desequilibrios estructurales en el acceso y la calidad de los servicios públicos, entre ellos la educación. A esto se suman las secuelas de décadas de violencia sociopolítica, desplazamiento forzado, y pérdida de capital social y humano, fenómenos que han afectado gravemente la posibilidad de garantizar el derecho pleno a la educación en vastas zonas del territorio nacional, especialmente en las regiones más apartadas y empobrecidas.

Ante este panorama, la formulación de políticas públicas educativas no puede reducirse a respuestas genéricas ni centralizadas, sino que debe partir del reconocimiento de la diversidad territorial y cultural de Colombia, así como de las condiciones particulares que configuran las trayectorias de exclusión y vulneración en

cada región. En este sentido, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 se posiciona como un instrumento clave de planificación a largo plazo, que define lineamientos estratégicos para transformar el sistema educativo en un motor de equidad social, inclusión y desarrollo sostenible. El Plan señala que la educación debe constituirse en una herramienta estratégica y prioritaria para la disminución de los elevados niveles de desigualdad que caracterizan a la sociedad colombiana, promoviendo la justicia social mediante el cierre efectivo de brechas sociales, económicas, culturales, educativas y territoriales que fragmentan la cohesión social y perpetúan la inequidad (MEN, 2017). Esta visión reconoce el potencial de la educación como un medio para fortalecer la democracia, recuperar el tejido comunitario, y ofrecer alternativas de vida digna, especialmente a quienes han sido históricamente invisibilizados.

Para avanzar en la materialización de estos objetivos, es imprescindible concebir y fortalecer la educación no solo como un servicio público, sino como un derecho humano fundamental, indivisible e interdependiente de otros derechos. En este marco, su acceso y disfrute deben ser garantizados por el Estado de manera plena, sin barreras de carácter económico, geográfico, étnico, lingüístico, de género, de orientación sexual, de condición migratoria o de cualquier otro tipo que pueda obstaculizar su ejercicio. Esta concepción de la educación como derecho obliga a los gobiernos a adoptar medidas afirmativas y acciones diferenciadas que garanticen la equidad real y la justicia educativa en todos los niveles del sistema. Supone también el fortalecimiento de mecanismos de participación

ciudadana y comunitaria en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas educativas, como vía para democratizar la toma de decisiones y asegurar que las voces de los distintos actores territoriales sean escuchadas y tenidas en cuenta.

En consecuencia, el Estado colombiano tiene la responsabilidad ineludible de consolidar un sistema de educación pública robusto, universal, gratuito, de alta calidad y con enfoque territorial, que responda a las particularidades socioculturales de las diferentes poblaciones y regiones del país. Esto implica no solo garantizar el acceso a la educación básica, media y superior, sino también generar condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas que favorezcan la permanencia, el egreso, el bienestar integral y el aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida. Este sistema educativo debe promover la equidad sustantiva, entendida como la capacidad de ofrecer oportunidades reales y contextualizadas de aprendizaje para todas las personas, independientemente de sus condiciones de origen o contexto.

Tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2017), solo mediante un fortalecimiento integral y sostenido de la educación pública —que incluya la mejora de la infraestructura, la formación continua y dignificación del magisterio, la ampliación de la cobertura en zonas rurales y marginadas, y el diseño de currículos pertinentes e inclusivos— será posible avanzar hacia la construcción de una sociedad más equitativa, democrática y pacífica. En este horizonte, la educación no solo se entiende como un mecanismo para la movilidad social ascendente, sino también como un espacio privilegiado para la formación de ciudadanía activa, la promoción de la cultura de paz, la

reconciliación, la defensa de los derechos humanos y la consolidación de un proyecto colectivo basado en la justicia social, la solidaridad y la convivencia en la diversidad.

Este marco jurídico respalda la responsabilidad y el compromiso del Estado colombiano con la garantía de una educación de calidad en todos los niveles. Aunque la educación formal obligatoria se extiende hasta la básica secundaria (Ley 115, 1994, Art. 19), se han impulsado medidas que permitan a los jóvenes avanzar en su trayectoria educativa. En este sentido, el objetivo es que todos tengan la posibilidad de acceder a la educación superior, ya que la formación técnica y profesional no solo favorece el desarrollo personal, sino que también impulsa cambios económicos, tecnológicos y sociales. Además, promueve la circulación del conocimiento, el desarrollo de la investigación y la innovación, dotando a los estudiantes de habilidades clave para desenvolverse en un mercado laboral cada vez más dinámico. Así, como lo afirman García et al. (2017), la universidad debe asumir una responsabilidad social frente a un mundo en constante transformación, respondiendo a las nuevas exigencias de las sociedades actuales; y, como institución, debe ser consciente del impacto que generan sus decisiones y acciones en el entorno social.

En este sentido, la educación superior contribuye significativamente a la promoción del desarrollo social y económico de los países al fortalecer la ciudadanía y fomentar la construcción de sociedades más justas y basadas en el conocimiento (Cejas et al., 2019). En virtud de lo anterior, se siguen las palabras de la UNESCO (2023):

La educación superior es un rico activo cultural y científico que permite el desarrollo personal y promueve el cambio económico, tecnológico y social. Promueve el intercambio de conocimientos, investigación e innovación y dota a los estudiantes de las habilidades necesarias para afrontar mercados laborales en constante cambio. Para los estudiantes en circunstancias vulnerables, es un pasaporte hacia la seguridad económica y un futuro estable. (s.p.)

Las medidas adoptadas por el Estado colombiano y los distintos gobiernos en materia de educación superior reflejan una intención clara y sostenida de generar condiciones que permitan a toda la población acceder y transitar por este nivel educativo, entendido como un derecho y no como un privilegio. Esta orientación se enmarca en los principios del Estado social de derecho y en los compromisos internacionales asumidos por Colombia, que conciben la educación superior como un motor fundamental para el desarrollo sostenible, la equidad social, la competitividad y la movilidad social ascendente. No obstante, si bien se reconoce que la política de masificación educativa ha permitido un aumento sostenido y significativo en las tasas de matrícula en la educación superior durante la última década, con un crecimiento especialmente notorio en el nivel universitario (MEN, 2022), dicho avance no ha sido suficiente para superar las barreras estructurales que históricamente han limitado el acceso y la permanencia en este nivel educativo para amplios sectores de la población.

En efecto, la evidencia empírica y los análisis sectoriales confirman que la educación superior en Colombia continúa siendo el nivel educativo con mayores y más persistentes desigualdades, tanto en términos de acceso inicial como de permanencia,

calidad del proceso formativo y culminación oportuna de los estudios. Estas desigualdades no solo son reflejo de brechas históricas no resueltas, sino también de un modelo educativo que, en muchos casos, reproduce y profundiza las jerarquías sociales, económicas, culturales y territoriales existentes. A diferencia de la educación básica y media, donde las políticas públicas han logrado avances considerables en cobertura, la educación superior permanece como un ámbito excluyente para amplios sectores de la población, consolidando barreras de entrada y sostenimiento que afectan especialmente a quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Esta problemática adquiere una mayor complejidad en las zonas rurales, los territorios periféricos y las regiones más apartadas del país, donde confluyen múltiples factores de exclusión. Entre ellos se destacan las limitaciones estructurales en infraestructura educativa, el déficit en conectividad digital, la escasa o nula oferta de programas académicos pertinentes, y la baja presencia de instituciones de educación superior públicas o con financiación adecuada. A ello se suman las condiciones socioeconómicas adversas de las familias rurales —caracterizadas por bajos ingresos, empleo informal, inseguridad alimentaria y acceso limitado a servicios públicos— que obstaculizan la continuidad del proceso educativo y aumentan las tasas de deserción. Esta realidad impacta de manera desproporcionada a poblaciones históricamente marginadas como las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, habitantes de zonas de frontera, y víctimas del conflicto armado interno, quienes

enfrentan una doble o triple exclusión debido a su origen étnico, condición económica y localización geográfica.

A pesar de los esfuerzos institucionales materializados en políticas públicas, programas especiales y disposiciones normativas orientadas a democratizar el acceso a la educación superior —tales como la expansión de la oferta pública, la creación de universidades en regiones apartadas, la implementación de programas de regionalización, y el fortalecimiento de sistemas de crédito y becas como el ICETEX o programas como Generación E—, los resultados siguen mostrando brechas significativas. Estas acciones, si bien importantes, no han logrado revertir de manera estructural los patrones de exclusión, pues muchas veces se concentran en aumentar la cobertura sin transformar las condiciones profundas que determinan la desigualdad educativa.

Por ello, se hace cada vez más evidente la necesidad de avanzar hacia enfoques educativos más integrales, diferenciados y con enfoque territorial, que no se limiten a garantizar el ingreso a las instituciones de educación superior, sino que aborden las causas estructurales que impiden la permanencia y el éxito académico de los estudiantes más vulnerables. Esto requiere diseñar políticas que contemplen la diversidad de trayectorias de vida, saberes previos, lenguas, contextos socioculturales y proyectos comunitarios, reconociendo que no todos los estudiantes enfrentan los mismos obstáculos ni necesitan las mismas condiciones para aprender y desarrollarse.

En este marco, el acceso efectivo a la educación superior debe ser concebido como un proceso complejo y multidimensional, que involucra aspectos materiales — como el transporte, la alimentación, la conectividad o el alojamiento—, pedagógicos — como el diseño de currículos pertinentes y la inclusión de metodologías interculturales—, y culturales —como el reconocimiento del valor de los saberes ancestrales, locales y campesinos en los espacios académicos—. No basta con ampliar cupos o declarar la gratuidad en la matrícula si no se generan condiciones reales de equidad, acompañamiento y bienestar que permitan a los estudiantes de sectores históricamente excluidos no solo ingresar, sino permanecer, participar activamente, concluir con éxito su formación y proyectarse hacia futuros personales y colectivos dignos.

Democratizar la educación superior en Colombia exige una transformación profunda del sistema, que lo haga más justo, inclusivo, flexible y contextualizado, al servicio del desarrollo humano, la equidad territorial y la justicia social. Esto no solo beneficiaría a los estudiantes marginados, sino que enriquecería el sistema en su conjunto, al incorporar nuevas perspectivas, lenguajes, experiencias y formas de conocimiento que hoy permanecen invisibilizadas o desvalorizadas.

En este marco, el presente ensayo académico tiene como objetivo desarrollar un análisis reflexivo sobre la situación actual del acceso a la educación superior para la juventud rural colombiana. Se propone, por tanto, entablar un diálogo crítico acerca del alcance de las distintas políticas gubernamentales, sus efectos en la cobertura educativa

de este nivel, y los retos y barreras que aún limitan su efectividad, todo ello desde una perspectiva comprensiva de las particularidades que definen el contexto rural.

El contexto rural colombiano

La población rural en Colombia ha sido abordada desde diversas perspectivas. En el ámbito económico, se relaciona principalmente con las actividades agrícolas y pecuarias; desde una dimensión geográfica, se define por su localización periférica o distante de los centros urbanos; y en lo cultural, se asocia con un conjunto de prácticas, valores y tradiciones propias de esta comunidad (Lozano, 2012, 2019). Desde un enfoque técnico, el territorio rural se delimita como una zona separada del entorno urbano y presenta las siguientes características:

Zonas rurales o resto municipal: Se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas. (Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE, s/f p. 1).

Sin embargo, en los últimos 50 años, ha surgido una transformación profunda en la manera de comprender la ruralidad, superando visiones reduccionistas que la limitaban a territorios periféricos, aislados y desvinculados de los procesos de desarrollo nacional. Tradicionalmente, la ruralidad fue concebida como un espacio homogéneo, centrado en actividades agrícolas de subsistencia, con poblaciones marginales alejadas de los circuitos económicos, políticos y sociales predominantes. Sin embargo, este enfoque comenzó a ser cuestionado a partir de la segunda mitad del siglo XX, dando

paso a concepciones más amplias y complejas que reconocen a la ruralidad como parte integral de territorios interconectados, en constante interacción y articulación con lo urbano, lo industrial, lo ambiental y lo global. En esta línea, se reconoce que lo rural no se limita a veredas o corregimientos, sino que se inserta dentro de territorios más amplios, como municipios, departamentos o regiones, cuyas dinámicas son determinadas por flujos de población, bienes, servicios, información y cultura que desdibujan las fronteras rígidas entre lo rural y lo urbano.

Desde esta visión funcional y territorial más compleja, autores como Toledo et al. (2009) proponen que la ruralidad debe ser comprendida como una dimensión estratégica para el desarrollo, no solo por su configuración geográfica, ecológica o demográfica, sino por el papel multifacético que cumple como espacio social, económico, político y cultural. Esta perspectiva trasciende la concepción tradicional de lo rural como un escenario atrasado, periférico o meramente agrícola, para situarlo como un territorio activo, dinámico y en constante reconfiguración. En este sentido, la ruralidad es vista como una categoría relacional, ubicada en la intersección entre lo natural, lo urbano y lo industrial, en la cual confluyen múltiples actores, prácticas y discursos que desafían la dicotomía rural-urbano establecida por el pensamiento modernizador del siglo XX.

Así, se reconoce que las dinámicas rurales no operan en aislamiento ni en subordinación a las lógicas urbanas, sino que se articulan en relaciones de interdependencia, complementariedad, tensión, intercambio y redefinición permanente. Lejos de ser espacios estáticos o marginales, los territorios rurales participan

activamente en los procesos de globalización económica, transformación ambiental, circulación de conocimientos, migración interna y transnacional, así como en la producción de nuevos imaginarios culturales. La ruralidad contemporánea, por tanto, no puede ser interpretada como un remanente del pasado o como un espacio desconectado de la civilización moderna, sino como un escenario profundamente imbricado en las dinámicas contemporáneas, donde se negocian procesos de modernización productiva, disputas territoriales, reconfiguración de identidades y resignificación de saberes ancestrales.

Esta nueva forma de entender lo rural ha dado lugar a una categoría analítica clave: la nueva ruralidad. Este concepto surge como respuesta a las limitaciones de las teorías tradicionales del desarrollo rural, que tendían a reducir la complejidad de los territorios rurales a una visión agrícola-productiva centrada en la eficiencia económica y el aumento de rendimientos. En contraposición, el enfoque de nueva ruralidad reconoce la heterogeneidad de los espacios rurales, así como la multiplicidad de actores, actividades y sentidos que los habitan y atraviesan. Se trata de una noción que permite comprender las transformaciones estructurales y simbólicas que han experimentado estos territorios desde la década de los noventa, en el marco de procesos como la descentralización estatal, las reformas agrarias inacabadas, la expansión del extractivismo, el fortalecimiento de las economías familiares y el auge de movimientos sociales campesinos e indígenas.

Según Kay (2009), el concepto de nueva ruralidad ha sido ampliamente utilizado para visibilizar la diversidad de procesos económicos, sociales y culturales que tienen lugar en las zonas rurales, más allá del sector agropecuario, y para abordar problemáticas estructurales que por décadas fueron invisibilizadas o minimizadas. Entre ellas se encuentran la pobreza multidimensional, la desigualdad persistente en el acceso a servicios básicos como salud, educación, vivienda y conectividad, la concentración y acaparamiento de tierras, el deterioro ambiental asociado a modelos extractivos insostenibles, y la exclusión sistemática de poblaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes. Esta categoría no solo permite analizar la fragmentación y complejidad del mundo rural, sino también repensar las políticas públicas desde una mirada más integral, participativa e inclusiva, que reconozca los derechos colectivos, los saberes territoriales y la necesidad de justicia espacial.

En el caso colombiano, el giro hacia la nueva ruralidad adquiere una relevancia crítica y urgente, en un contexto marcado por profundas dificultades económicas, sociales, políticas, educativas y de derechos humanos que afectan de manera desproporcionada a las comunidades rurales. La historia de abandono institucional, la violencia estructural, los efectos del conflicto armado interno, el desplazamiento forzado, la criminalización de los liderazgos sociales rurales y las brechas en el acceso a servicios públicos han configurado un escenario de exclusión persistente que requiere respuestas diferenciadas y profundas. En este marco, la noción de nueva ruralidad ofrece un marco conceptual y político para repensar el desarrollo rural desde una perspectiva más justa,

equitativa y territorialmente situada, que ponga en el centro la dignidad de las poblaciones rurales y el reconocimiento pleno de su agencia social, cultural y política.

Durante la década de los años noventa, Colombia vivió un periodo de intensa movilización social y política protagonizado por actores rurales que, históricamente invisibilizados, comenzaron a articular demandas colectivas en torno al reconocimiento pleno de sus derechos territoriales, el respeto por la dignidad campesina, la reparación de las deudas históricas acumuladas por el Estado, y la formulación de políticas públicas estructurales e integrales que respondieran a las condiciones de marginalidad, exclusión y abandono que caracterizaban (y aún caracterizan) gran parte del territorio rural colombiano. Esta movilización emergió en un contexto marcado por los efectos de las reformas neoliberales, el debilitamiento del Estado en áreas rurales, el avance de actores armados ilegales y la profundización de las desigualdades sociales. Frente a este panorama, las comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y otros sectores rurales comenzaron a organizarse y movilizarse no solo como respuesta reactiva, sino también como expresión de agencia política, identidad cultural y reivindicación histórica.

Como señala Rincón (2006), este proceso de movilización permitió visibilizar las fallas profundas del modelo de desarrollo excluyente e inequitativo que había sido adoptado en el país, el cual promovía una visión de modernización del campo basada en el agronegocio, la concentración de tierras y la mercantilización de los recursos naturales, sin considerar la diversidad de formas de vida, producción y organización presentes en el mundo rural colombiano. Más allá de evidenciar estas fallas, la

movilización rural impulsó transformaciones clave en el debate público y en la agenda estatal, generando compromisos políticos orientados al reconocimiento de la ruralidad como sujeto político colectivo, con derechos específicos y con capacidad de propuesta frente a los modelos de desarrollo y de gobernanza territorial. Asimismo, este proceso contribuyó a consolidar nuevas miradas sobre el campo, en las que se reconoce su complejidad interna, su riqueza cultural y su papel estratégico en la construcción de nación.

Estas transformaciones han dado lugar a una comprensión más plural, dinámica y contextualizada de la ruralidad, que rompe con las narrativas homogéneas que la reducían a un espacio atrasado, dependiente o residual. Hoy se reconoce que en los territorios rurales convergen diversas formas de producción —desde la agricultura de subsistencia hasta la agroindustria—, múltiples formas de organización social —como asociaciones campesinas, cabildos indígenas, consejos comunitarios y cooperativas—, identidades culturales en constante resignificación, y proyectos de vida que dialogan tanto con la modernidad como con tradiciones ancestrales. Este diálogo no siempre es armónico, pues también implica resistencias activas frente a los impactos negativos de la globalización, el extractivismo, la violencia, el despojo y el deterioro ambiental. La ruralidad, por tanto, se expresa como un campo de disputas simbólicas, materiales y políticas, donde se articulan prácticas de resistencia, innovación y transformación social.

Esta visión renovada y más crítica de lo rural ha permeado de forma progresiva la forma en que se entiende y gestiona el desarrollo en Colombia. En la actualidad, las

zonas rurales son reconocidas —al menos desde el discurso institucional— como espacios estratégicos dentro de las agendas nacionales de desarrollo, con especial énfasis en dimensiones clave como la cohesión social, la seguridad y soberanía alimentaria, la sostenibilidad ambiental, la gestión del territorio y la consolidación de la paz. Esta perspectiva ha sido respaldada por trabajos como los de Lozano (2012, 2019), quien argumenta que el desarrollo rural debe trascender las políticas sectoriales y tecnocráticas, para convertirse en una apuesta territorial integral que articule dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales y ecológicas.

Este reconocimiento se ha traducido, en parte, en la incorporación paulatina — aunque aún limitada e insuficiente— de enfoques diferenciales, interseccionales y territoriales en la formulación de políticas públicas dirigidas a la equidad y al cierre de brechas históricas entre el campo y la ciudad. Se han impulsado mecanismos como los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), estrategias de formalización de la propiedad rural, iniciativas de educación rural intercultural, y programas para el fortalecimiento de economías campesinas y familiares. Sin embargo, a pesar de estos avances normativos, institucionales y programáticos alcanzados en las últimas décadas, persisten profundas brechas estructurales que limitan de manera sustantiva el acceso efectivo de la población rural a condiciones dignas de vida.

Entre los desafíos más críticos que enfrentan estas regiones se encuentran la baja inversión en infraestructura básica, la limitada cobertura en salud y educación, la debilidad institucional en zonas periféricas, la inseguridad persistente derivada de

actores armados, y las dificultades para acceder a mecanismos de participación política real. Todo ello contribuye a mantener condiciones de alta vulnerabilidad para amplios sectores rurales, reforzando dinámicas de exclusión social, migración forzada, empobrecimiento y debilitamiento del tejido comunitario. En este contexto, se hace indispensable avanzar hacia una política de desarrollo rural transformadora, que no solo reconozca los derechos del campo, sino que garantice su ejercicio pleno mediante la redistribución de recursos, el fortalecimiento de capacidades locales y la creación de condiciones materiales que dignifiquen la vida en los territorios rurales de Colombia.

Como advierte Lozano (2019), el entorno rural se ha consolidado como el espacio donde las desigualdades sociales no solo persisten, sino que se manifiestan con mayor crudeza, evidenciando la continuidad de problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales que afectan de manera desproporcionada a quienes habitan estos territorios. Entre los principales desafíos destacan la pobreza multidimensional, el deterioro ambiental derivado de prácticas extractivas intensivas y no sostenibles, la violencia estructural y la presencia de actores armados ilegales, el desempleo y la informalidad laboral, así como las precarias condiciones de vida, que incluyen deficiencias en vivienda, salud, transporte, conectividad y acceso a bienes y servicios públicos básicos.

De este modo, el contexto rural colombiano se presenta como un escenario profundamente complejo, caracterizado por la convergencia de múltiples problemáticas estructurales, históricas y emergentes que afectan las trayectorias de vida de sus

habitantes. Esta población ha estado atravesada por situaciones de exclusión, marginación y abandono estatal, que se han expresado en problemáticas como la pobreza crónica, la violencia sociopolítica, el desplazamiento forzado masivo, el arraigo a prácticas culturales tradicionales que en ocasiones limitan el acceso a nuevas oportunidades, el trabajo infantil y adolescente en condiciones precarias, así como la escasa presencia estatal en términos de infraestructura, servicios y programas de atención integral.

Estas condiciones estructurales han tenido un impacto particularmente negativo en los procesos de escolarización y en la calidad de la educación impartida en contextos rurales, afectando profundamente el desarrollo educativo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habitan estas regiones. Las limitaciones históricas en infraestructura física, conectividad, dotación de recursos pedagógicos y presencia institucional han contribuido a perpetuar fenómenos persistentes como la deserción escolar, el analfabetismo funcional, la baja cobertura en educación media y superior, y los pobres resultados en las pruebas estandarizadas del Estado, como las pruebas Saber. Todo esto ha redundado en la ampliación de la brecha educativa entre el campo y la ciudad, tanto en términos de calidad como de oportunidades de aprendizaje, consolidando una desigualdad estructural que trasciende lo escolar y reproduce ciclos de exclusión social y precariedad (Cadavid et al., 2019; Martínez-Restrepo et al., 2016).

En consecuencia, la educación rural no puede ser comprendida únicamente desde una perspectiva pedagógica o institucional, sino que debe ser analizada como un

fenómeno profundamente condicionado por dinámicas territoriales, socioculturales, económicas, políticas y de seguridad. En muchas zonas del país, la violencia armada, el desplazamiento forzado, la presencia de economías ilegales y la débil presencia del Estado afectan directamente la continuidad educativa, la seguridad de docentes y estudiantes, y la posibilidad misma de que funcionen escuelas. Esto configura un escenario de vulnerabilidad extendida, donde el derecho a la educación se ve sistemáticamente restringido, fragmentando no solo el acceso a la escolarización, sino también los proyectos de vida, el tejido social y las capacidades de agencia de las comunidades rurales.

En relación con este panorama, Segura y Torres (2020) subrayan que el ámbito rural colombiano se caracteriza por una altísima diversidad geográfica, cultural y étnica, compuesta por comunidades mestizas, afrodescendientes, indígenas y campesinas, con formas de vida, saberes y cosmovisiones particulares. Esta heterogeneidad constituye una riqueza cultural invaluable, pero también plantea desafíos complejos para los sistemas educativos, que históricamente han sido diseñados desde una lógica urbana, homogénea y centralista, poco adaptada a las realidades del campo. La composición social diversa de las comunidades rurales se ve atravesada, además, por profundas desigualdades sociales y territoriales, que inciden directamente en las condiciones de acceso, permanencia y éxito académico de la población estudiantil rural.

A esto se suma la persistente influencia del conflicto armado interno, cuyas expresiones siguen vigentes en diversas zonas rurales, afectando de manera directa los

procesos de desarrollo integral, la cohesión comunitaria, la legitimidad institucional y las condiciones de seguridad. Las consecuencias de la guerra —como el desplazamiento, el reclutamiento forzado, las minas antipersonales o el control territorial por parte de actores armados ilegales— han impactado de forma significativa la trayectoria educativa de generaciones enteras, generando bajos indicadores de calidad, altos niveles de deserción, debilidad en las trayectorias escolares continuas, y fragmentación en las oportunidades de aprendizaje. Todo ello ha influido también en la pérdida de confianza en las instituciones y en la desarticulación de proyectos educativos sostenibles a largo plazo.

En este contexto, la prestación de servicios educativos en áreas rurales está profundamente condicionada por las realidades socioeconómicas, culturales y de infraestructura propias de estas comunidades. Las escuelas rurales, en su gran mayoría, se enfrentan a condiciones precarias: edificios deteriorados, aulas improvisadas, mobiliario inadecuado o en desuso, falta de acceso a materiales pedagógicos actualizados, y escasez de servicios básicos como agua potable, energía eléctrica o conectividad digital. A menudo, estas instituciones operan con un número reducido de docentes que deben atender múltiples grados simultáneamente, sin apoyo técnico ni formación especializada para trabajar con poblaciones diversas y en contextos multigrado. Esta situación, lejos de haber sido superada, se mantiene pese a las múltiples políticas, planes y programas educativos formulados por los gobiernos

sucesivos, lo que refleja una débil capacidad de implementación y una falta de continuidad en las estrategias públicas.

Además, la distancia geográfica entre los hogares y los centros educativos representa un obstáculo adicional para miles de estudiantes rurales, quienes deben recorrer largas distancias, muchas veces a pie o en condiciones inseguras, para poder asistir a clases. Esta situación incrementa el riesgo de abandono escolar, especialmente en el caso de niñas y adolescentes, que enfrentan barreras adicionales relacionadas con los roles de género, el trabajo doméstico o agrícola y la violencia basada en género. A esto se suma la desconexión entre los contenidos curriculares y las realidades territoriales, lo que disminuye la pertinencia de la educación ofrecida y limita su capacidad de contribuir a la construcción de proyectos de vida viables y significativos.

Frente a este panorama, resulta fundamental analizar y visibilizar las iniciativas gubernamentales que han intentado revertir estas condiciones de exclusión educativa en el campo. A continuación, se presenta un panorama general de dichas políticas y programas, orientados a facilitar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de la población rural, así como a promover una educación contextualizada, inclusiva y de calidad que responda verdaderamente a las necesidades y potencialidades de los territorios rurales de Colombia.

La educación rural colombiana

Durante la década de 1970, Colombia emprendió un proceso orientado a fortalecer la educación en las zonas rurales, enmarcando esta estrategia dentro de una visión más

amplia de reforma estructural del campo. Este proceso se vinculó de manera directa a las políticas de reforma agraria y al impulso del desarrollo rural integral, en un contexto regional en el que diversos países de América Latina buscaban modernizar sus economías y transformar sus estructuras sociales a través de intervenciones estatales dirigidas a sectores históricamente relegados. Bajo esta perspectiva, la educación rural dejó de concebirse únicamente como un instrumento de alfabetización básica o escolarización formal, para pasar a ser entendida como una herramienta estratégica de desarrollo, capaz de contribuir a la transformación productiva, social y cultural del sector rural.

La propuesta educativa de esa época buscaba adaptar los contenidos, metodologías y estructuras organizativas del sistema educativo a las dinámicas productivas y socioterritoriales propias del campo colombiano, considerando las particularidades de las economías rurales basadas en actividades como la agricultura, la ganadería, la pesca artesanal, la recolección y el trabajo comunitario. El propósito de fondo era generar una mayor articulación entre los procesos educativos y los proyectos de desarrollo rural vigentes, entendiendo que la educación podía actuar como un motor de modernización del agro, una vía para aumentar la productividad campesina, y una estrategia clave para reducir la pobreza, mejorar la seguridad alimentaria y cerrar las históricas brechas entre el campo y la ciudad. Esta visión instrumental, si bien limitada en su comprensión integral del derecho a la educación, respondía a un interés de Estado por integrar a la población campesina dentro de la lógica del desarrollo nacional,

reconociendo su rol en la economía, pero sin romper del todo con los enfoques tecnocráticos y asistencialistas de la época.

En este contexto, se impulsaron programas y modalidades de educación rural que buscaban ofrecer una formación adaptada a los saberes locales, las necesidades productivas y los contextos territoriales, aunque en muchos casos esta adaptación se limitó a la enseñanza de técnicas agrícolas o habilidades laborales básicas, sin una transformación real de los marcos pedagógicos, curriculares y participativos. Sin embargo, estas experiencias sentaron las bases para futuras discusiones sobre la pertinencia de la educación en zonas rurales, abriendo paso a nuevas formulaciones políticas y normativas que darían mayor reconocimiento a la diversidad cultural y a los derechos colectivos de las comunidades rurales.

Este enfoque fue posteriormente consolidado con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual, en su artículo 64, establece de manera explícita que el Gobierno Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, debe fomentar un servicio educativo adecuado y pertinente para las comunidades campesinas, rurales e indígenas. Dicha norma reconoce la necesidad de una educación que responda a las características y realidades de estas poblaciones, priorizando una formación técnica y tecnológica vinculada a los sectores productivos clave del ámbito rural, como la agricultura, la ganadería, la pesca, la silvicultura y la agroindustria. Con esta disposición, el legislador buscaba avanzar hacia un sistema educativo más contextualizado y

funcional, que contribuyera no solo al incremento de la producción agropecuaria, sino también al desarrollo humano integral de las comunidades rurales.

El tipo de formación promovido en este marco tenía múltiples propósitos: por un lado, pretendía aumentar la capacidad productiva del campo colombiano, dinamizar la economía rural y reducir la dependencia de importaciones alimentarias; por otro lado, buscaba dignificar la vida del campesinado, mejorar sus condiciones laborales y humanas, fomentar la permanencia de las nuevas generaciones en el territorio y fortalecer los lazos comunitarios. Esta visión integradora de la educación aspiraba a superar la histórica exclusión del mundo rural de las agendas de desarrollo nacional, ofreciendo herramientas concretas para la autogestión, la organización comunitaria, el liderazgo local y la transformación social desde los territorios.

Sin embargo, a pesar de su importancia normativa, la implementación de estas disposiciones ha enfrentado múltiples obstáculos: falta de inversión sostenida, debilidad institucional en zonas rurales, escasa formación docente especializada, fragmentación entre sectores educativos y productivos, y ausencia de un enfoque interseccional y de derechos en el diseño de los currículos. A ello se suma la persistente centralización del sistema educativo colombiano, que ha dificultado la adaptación real de los programas educativos a las necesidades específicas de cada región rural. Por tanto, aunque la Ley 115 de 1994 representó un avance significativo en el reconocimiento del derecho a una educación rural pertinente, su cumplimiento pleno sigue siendo una deuda pendiente del

Estado con las comunidades rurales del país, que continúan demandando una educación transformadora, emancipadora y profundamente enraizada en sus territorios y culturas.

A pesar de ello, los esfuerzos realizados hasta finales del siglo XX fueron insuficientes frente a la persistencia de problemáticas estructurales como la baja cobertura, la deserción escolar, la repitencia, la extraedad, la escasa pertinencia curricular y la baja calidad de la educación impartida en contextos rurales. A mediados de los años noventa, en un escenario de agitación social generado por la crisis agraria, intensificada por el proceso de apertura económica y la profundización de las desigualdades rurales, el gobierno colombiano formuló el Proyecto de Educación Rural (PER), desarrollado en dos fases (1999-2008 y 2009-2015). Este proyecto tuvo como objetivo central contribuir al desarrollo y crecimiento económico del país mediante el fortalecimiento y modernización del sistema educativo en las zonas rurales, reconociendo la educación como un eje articulador de los procesos de desarrollo territorial y construcción de ciudadanía en contextos rurales (MEN, 2013).

Paralelamente al desarrollo de marcos normativos y políticas de educación rural, y como respuesta a las crecientes demandas sociales por una atención educativa diferenciada, pertinente y adaptada a las realidades específicas de los territorios rurales, desde finales del siglo XX Colombia ha venido implementando una serie de Modelos Educativos Flexibles (MEF). Estos modelos surgieron como una estrategia para contrarrestar las limitaciones del modelo tradicional de educación formal, que históricamente ha estado basado en estructuras rígidas, contenidos homogéneos y

esquemas de enseñanza verticales, muchas veces alejados de las dinámicas culturales, productivas y sociales propias del mundo rural. Los MEF, en cambio, buscan ofrecer propuestas pedagógicas más innovadoras, inclusivas, participativas y contextualizadas, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de poblaciones vulnerables, en riesgo de exclusión o que han sido históricamente desatendidas por el sistema educativo convencional.

Estos modelos han priorizado la flexibilidad en la organización del tiempo, los espacios, los materiales y las metodologías, para adecuarse a las condiciones particulares de comunidades rurales, indígenas, afrodescendientes, migrantes o en situación de desplazamiento forzado. La intención es garantizar no solo el acceso inicial al sistema escolar, sino también la permanencia y la continuidad educativa a lo largo de los distintos niveles de formación, reduciendo los índices de deserción, fracaso escolar y analfabetismo funcional. En este sentido, los MEF representan una apuesta pedagógica por una educación centrada en el sujeto, que reconoce sus trayectorias de vida, sus saberes previos y sus contextos de desarrollo, promoviendo un aprendizaje significativo, autónomo y conectado con la vida cotidiana.

Uno de los referentes más emblemáticos y reconocidos de esta línea pedagógica es el modelo Escuela Nueva, diseñado e implementado desde la década de 1970 por la educadora colombiana Vicky Colbert y su equipo, con el propósito de transformar la educación primaria en las zonas rurales mediante el

uso de metodologías activas, participativas y centradas en el estudiante. Escuela Nueva plantea una reorganización profunda del aula multigrado, reconociendo que en muchas escuelas rurales un solo docente debe atender a estudiantes de distintos niveles escolares simultáneamente. Para ello, el modelo propone el uso de guías de aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo entre pares, aprendizaje por proyectos, y una fuerte implicación de la comunidad en la gestión escolar. Su impacto ha sido reconocido tanto a nivel nacional como internacional, siendo replicado en varios países como una alternativa eficaz para mejorar los aprendizajes y la equidad educativa en contextos rurales (Colbert, 1999, 2006).

En articulación con esta filosofía, el Proyecto de Educación Rural (PER), impulsado por el Ministerio de Educación Nacional a partir de inicios del siglo XXI, tuvo como objetivo central no solo ampliar el acceso a una educación de calidad para la población rural desde el nivel preescolar hasta la educación media, sino también garantizar la permanencia efectiva de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. El PER se concibió como una estrategia de inclusión territorial, orientada a reducir las desigualdades entre el campo y la ciudad, y a responder de manera directa a las múltiples dimensiones de la ruralidad, mediante la adecuación curricular, la formación docente contextualizada, el uso de tecnologías apropiadas y el fortalecimiento de la gestión escolar participativa en los territorios.

REFERENCIAS

- Cadavid, A. (2019). *Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Cejas, M., Rueda, M. Cayo, L. y Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1). [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/> [Consulta: 2024, enero 27].
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 107-135
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 186-212.
- Constitución Política de Colombia. (1991) *Gaceta Constitucional No. 116, 20 de julio de 1991 de la República de Colombia*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html [Consulta: 2024, enero 12].
- Corte Constitucional de Colombia. (1995) *Sentencia T-235/95. 26 de mayo de 1995 de la República de Colombia*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-235-95.htm> [Consulta: 2024, enero 27].
- Cuesta, Ó y Cabra, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, (47) 18, 493-518. [Documento en línea]. Disponible: <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886> [Consulta: 2024, enero 13].
- Decreto 2271 (2023) *Por medio del cual se modifica la Sección 5 del Capítulo 3, Título 3, Parte 5, Libro 2, del Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 2307 de 2023 y el artículo 123 de la Ley 2294*

- de 2023. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_78.pdf [Consulta: 2024, enero 14].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (s/f). *Conceptos básicos*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf [Consulta: 2024, enero 4].
- Díaz, C. (2023). *Orientación vocacional en la educación media técnica profesional desde las direcciones de grupo en zonas rurales colombianas*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. [Documento en línea]. Disponible: <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/581/533>[Consulta: 2024, enero 29].
- Echavarría, C.; Vanegas, J.; González, L. y Bernal J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. [Documento en línea]. Disponible: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/2/> [Consulta: 2024, enero 5].
- García-Botero, L., Aguilar, A. y Rincón, G. (2023). La educación como derecho irrenunciable y servicio público en Colombia. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18 (1), 459-479. [Documento en línea]. Disponible: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10280> [Consulta: 2024, enero 17].
- Gómez, V. (2015). *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, (71) 4. [Documento en línea]. Disponible: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000400001 [Consulta: 2024, febrero 14].

- Ley 115 (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.* República de Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292> [Consulta: 2024, febrero 18].
- Ley 2307 (2023). *Por la cual se establece la gratuidad en los programas de pregrado en las instituciones de educación superior públicas del país y se dictan otras disposiciones.* Congreso de Colombia. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-416414_archivo_pdf_2.pdf [Consulta: 2024, enero 11].
- Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 41-66. [Documento en línea]. Disponible: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2237&context=ruls> [Consulta: 2024, enero 22].
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57, 117-136. [Documento en línea]. Disponible: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/761/677> [Consulta: 2024, febrero 21].
- Martínez-Restrepo, S.; Pertuz, M. y Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo.* Compartir – Fededesarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2024). *Educación Superior de calidad para la libertad y la dignidad.* [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Universidad-en-tu-Territorio/415909>. [Consulta: 2024, mayo 17].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2023). *Mineducación lanza 'Universidad en tu territorio', estrategia nacional para impulsar la educación superior como motor del*

- cambio*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/415914:Mineducacion-lanza-Universidad-en-tu-territorio-estrategia-nacional-para-impulsar-la-educacion-superior-como-motor-del-cambio> [Consulta: 2024, febrero 9].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2022). *Matrícula en Educación Superior 2021*. [Documento en línea]. Disponible: https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-401926_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. [Documento en línea]. Disponible: https://mineducacion.gov.co/1780/articles_404773-recursos-01-pdf. [Consulta: 2024, enero 31].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2018a). *Plan Especial de Educación Rural*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf [Consulta: 2024, febrero 22].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2018b). *Plan Rural de Educación Superior*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-374283_recurso.pdf [Consulta: 2024, febrero 17].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. [Documento en línea]. Disponible: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf> [Consulta: 2024, febrero 22].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013a). *Proyecto de Educación Rural PER*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html> [Consulta: 2024, marzo 14].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013b). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf [Consulta: 2024, enero 9].

- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Centros Regionales de Educación Superior (CERES)*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer231375.html#:~:text=Los%20Centros%20Regionales%20de%20Educaci%C3%B3n,comunidades%2C%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la> [Consulta: 2024, marzo 28].
- Ministerio de Educación Nacional. Universidad de la Salle. (2014) *Una Utopía Nacional. Hacia un modelo de educación superior rural para la paz y el postconflicto*. [Documento en línea]. Disponible: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=libros> [Consulta: 2024, abril 14].
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda para el Desarrollo sostenible. Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> [Consulta: 2024, enero 31].
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [Consulta: 2024, febrero 14].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). *Lo que necesitas saber sobre la educación superior*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know> [Consulta: 2024, abril 17].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s/f). *Educación. Manual Metodológico. Indicadores Unesco de cultura para el desarrollo*. [Documento en línea]. Disponible: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Educacion.pdf> [Consulta: 2024, febrero 14].

- Rincón, J. (2006). Movilización social y desarrollo rural en Colombia: del sistema agrícola a la nueva ruralidad (1990-2002). *Revista Colombiana de Sociología*, (27), 63-98. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556292004> [Consulta: 2024, enero 16].
- Sacristán, E. (2022). Aportes del programa Centros Regionales de Educación Superior a la democratización de la educación superior en Colombia. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (54),100. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/5155/515570457007/html/> [Consulta: 2024, abril 14].
- Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97. [Documento en línea]. Disponible: <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020> [Consulta: 2024, febrero 14].
- Toledo, V.; Alarcón, Ch. y Barón, L. (2009). Revisualizar lo rural desde una perspectiva multidisciplinaria. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 22, 328-345. [Documento en línea]. Disponible: <https://journals.openedition.org/polis/2725> [Consulta: 2024, mayo 11].
- Vargas, L. (2018). *La educación media técnica y su articulación con la educación superior en el departamento Bolívar 2010-2015*. [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. [Documento en línea]. Disponible: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7537> [Consulta: 2024, febrero 12].
- Varón, A. (2022). *Trayectorias no lineales de acceso a la Educación Superior de jóvenes rurales: el caso de un proyecto de Educación Superior Rural en Colombia (2014-2020)*. [Tesis Doctoral, Escuela Internacional de Doctorado] [Documento en línea]. Disponible: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-AnaProSoc-Ayvaron> [Consulta: 2024, enero 14].