

La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia

*Natalia Ruiz Rodgers**

Introducción

La educación superior en Colombia, en los últimos diez años, muestra grandes avances en cobertura y calidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016). Sin embargo, un análisis comparativo entre zonas urbanas y zonas rurales dispersa evidencia grandes diferencias en materia de cobertura, años de escolaridad, deserción y resultados en las pruebas Saber 11, entre otros aspectos. Diferencias históricas que resultan principalmente del aislamiento geográfico, la pobreza multidimensional, el conflicto armado y la migración de la población joven.

En este contexto, el problema más grande que se enfrenta para desarrollar la educación en el campo es que el reto es dual. Por un lado, se tienen que superar carencias y desigualdades en el territorio, carencias difíciles de suplir, como una cobertura menor que la de las grandes ciudades, peor infraestructura educativa, dificultad en el transporte escolar y limitaciones en el número de profesores, lo que lleva a una gama limitada en la oferta.

Por otro lado, no basta con superar esas carencias al aumentar cuantitativamente lo que hay hoy. El mundo enfrenta nuevos retos que son cruciales para

* Doctora en Ecología de la Universidad Ben-Gurión del Néguev de Israel. Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: nruizr@unal.edu.co.

proveer una educación superior de calidad y relevante. No es posible que se postergue el abordaje de estos retos hasta que se solucionen los primeros, porque se perpetuará la situación de rezago de la educación rural ante los nuevos cambios sociales y tecnológicos. Entonces, las carencias no se habrán resuelto ni la brecha se habrá cerrado, sino por el contrario, se evidenciarán carencias peores y brechas mayores.

Eso obliga inevitablemente a abordar los dos tipos de retos: hacer crecer en cantidad y calidad lo que se tiene actualmente, y simultáneamente prever las circunstancias futuras y responder a ellas en forma innovadora. Este capítulo pretende hacer una primera aproximación a este reto dual, para lo cual, muestra el panorama actual de la educación en zonas rurales, las diferentes estrategias aplicadas en educación superior y las características que deben considerarse para nuevos modelos de educación superior en el campo, que respondan a las apremiantes necesidades de formación.

¿Cómo están los territorios colombianos en materia de educación?

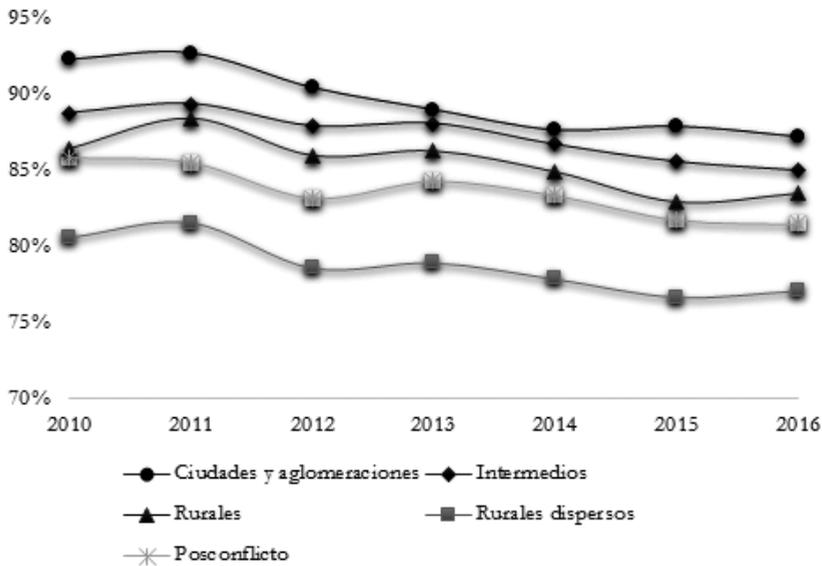
Los principales problemas de las poblacionales en las zonas rurales del país podrían resumirse en la alta dispersión geográfica, la pobreza multidimensional, el envejecimiento y el bajo nivel educativo. Todo esto en un contexto de condiciones de heterogeneidad geográfica y conflicto social, que conlleva dificultades de transporte, carencia de infraestructura, ausencia de Internet y dificultades en el desarrollo productivo.

Las zonas rurales representan más del 80 % del territorio nacional y su población corresponde al 23,28 % de habitantes del país, de los cuales el 34,8 % se encuentra en situación de pobreza multidimensional, según las proyecciones demográficas del DANE para el 2017. Es decir, es una población dispersa que presenta privaciones en sus hogares en materia de acceso a educación, salud, trabajo y condiciones de habitabilidad, tales como los servicios de agua potable y saneamiento básico. Por otra parte, la proporción de personas mayores de 40 años en la población rural aumentó, lo que se evidencia en el índice de envejecimiento, que pasó de 25 a 50 en diez años (2005-2015). A esto se suma que más del 50 % de la población solo alcanzó el nivel de básica primaria o no tiene ningún nivel educativo (DANE, 2014; MEN, 2018a).

De igual forma, el diagnóstico de la Misión para la Transformación del Campo en el 2014 reconoce que nuestra población rural se caracteriza por sufrir reducción y envejecimiento progresivos debido a la migración de la población joven hacia las zonas urbanas; por la baja escolaridad, a causa de la reducida oferta, el desinterés en el estudio y las menores oportunidades para las mujeres, lo que en su conjunto lleva a una baja movilidad social.

Lo anterior, a lo largo del tiempo, produjo diferencias notables en el nivel educativo de la población de zonas rurales cuando se compara con la de zonas urbanas, que se evidencia en las diferencias en la tasa de cobertura neta según el tipo de zona (figura 1), en donde la población rural dispersa presenta las mayores diferencias, de forma general y según el grado de escolaridad, con la menor tasa de cobertura neta a nivel de la Media (24 %) (figura 2). Adicionalmente, las diferencias se incrementan según la edad del grupo; por ejemplo, para grupos de edad entre los 5 y 14, los años de educación para la zona urbana son, en promedio, 2.9 versus 2.7 para la zona rural, para los grupos de 15 años es de 9.6 años versus 6.0 para la zona rural, y para la población mayor a 15 años, la tasa de analfabetismo es de 3.52% mientras que en la zona rural es de 12.13 % (MEN, 2018a).

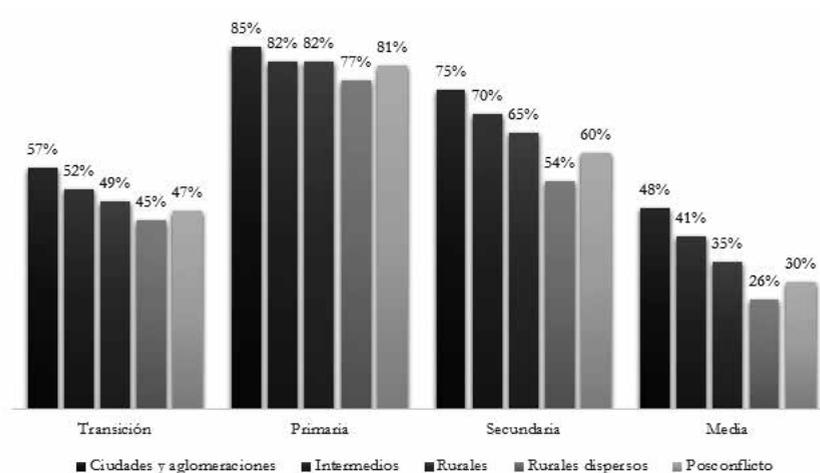
Figura 1. Tasa de cobertura neta, a la educación preescolar, básica y media, por tipo de zona (2010-2016)



Nota: La tasa de cobertura neta es el porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo sin contar los que están en extra edad (por encima de la edad correspondiente para cada grado).

Fuente: MEN, 2018a.

Figura 2. Tasa de cobertura neta, a la educación preescolar, básica y media, en 2016



Nota: La tasa de cobertura neta es el porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo sin contar los que están en extra-edad (por encima de la edad correspondiente para cada grado).

Fuente: MEN, 2018a.

En términos de calidad educativa, las diferencias también son claras; el 25.8 % de los establecimientos en zonas urbanas se encuentran en la categoría de desempeño de mayor calidad (A), mientras que tan solo el 4.8 % de establecimientos en zonas rurales se encuentran en esta categoría y el 80 % se encuentran en las de menor desempeño (C y D) (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de establecimientos educativos según categorías de desempeño en las pruebas Saber y tipo de ruralidad del municipio, 2015

Tipo de ruralidad	Clasificación Saber 11. Categorías de desempeño					
	A	A+	B	C	D	Total
Ciudades y aglomeraciones	17.7 %	15.8 %	29.9 %	25.5 %	11.1 %	100 %
Intermedio	8.1 %	3.2 %	25.0 %	34.6 %	29.1 %	100 %
Rural	3.0 %	0.8 %	20.1 %	40.3 %	35.8 %	100 %
Rural disperso	1.8 %	0.2 %	18.0 %	43.9 %	36.1 %	100 %

Fuente: MEN, 2018b.

Estos resultados en calidad son el reflejo de las múltiples dificultades con las que se enfrentan las instituciones educativas en el sector rural; por ejemplo: bajos niveles educativos en el contexto comunitario que inciden en el imaginario de la necesidad (no necesidad) de contar con educación formal, condiciones de pobreza que afectan decisiones de enviar a los niños a la escuela, falta de herramientas docentes para motivar a los estudiantes y padres de familia, y falta de bibliotecas, acceso a materiales de lectura y otras ofertas culturales (MEN, 2018a).

Actualmente, los ambientes escolares son ajenos a la dinámica comunitaria, por lo tanto, para mejorar las condiciones educativas en las zonas rurales es indispensable: i) la construcción de capital social ligado a la escuela a través de una mayor participación de las familias y otros actores de la comunidad en el direccionamiento de la educación; ii) el fortalecimiento de los padres, madres y otros cuidadores en su rol de apoyo a los aprendizajes y la formación integral de los niños, en particular durante la primera infancia; iii) el diseño de proyectos productivos y de desarrollo, y iv) la promoción de paz, reconciliación y convivencia (MEN, 2018a).

Según el Tercer Censo Nacional Agropecuario CNA-DANE del año 2014, hay alrededor de 740.000 jóvenes residentes de zonas rurales dispersas, de los cuales cerca de 273.000 jóvenes entre 17 y 25 años son bachilleres, de estos, 174.000 reportan no haber accedido a la educación superior. (PRES, 2018b, p. 13)

Adicionalmente, el rezago en oferta, cobertura y calidad a nivel de la educación media tiene un efecto directo en las oportunidades de acceso de los jóvenes rurales a la educación superior. Es por estas condiciones que la tasa de tránsito inmediato a la educación de jóvenes de origen rural es tan solo del 22 % en promedio en el país (tabla 2), y es aún mayor en departamentos que en sus zonas urbanas tienen buena oferta de educación superior, como Antioquia (14 % de la matrícula del país), Atlántico (6 %) y Valle del Cauca (7 %), pero los jóvenes de zonas rurales no acceden a ella (figura 3); lo que evidencia la alta concentración de la oferta educativa en las ciudades grandes o capitales. Es decir, no solo es preocupante la diferencia de oportunidad para los jóvenes de zonas rurales, sino que además tiene un efecto en cadena, porque a menor tránsito inmediato menor posibilidad de retorno al sistema educativo, menor capacidad productiva e innovadora en los territorios o, a la postre, mayor migración hacia las ciudades capitales con un riesgo alto de no retorno a los territorios de los jóvenes formados.

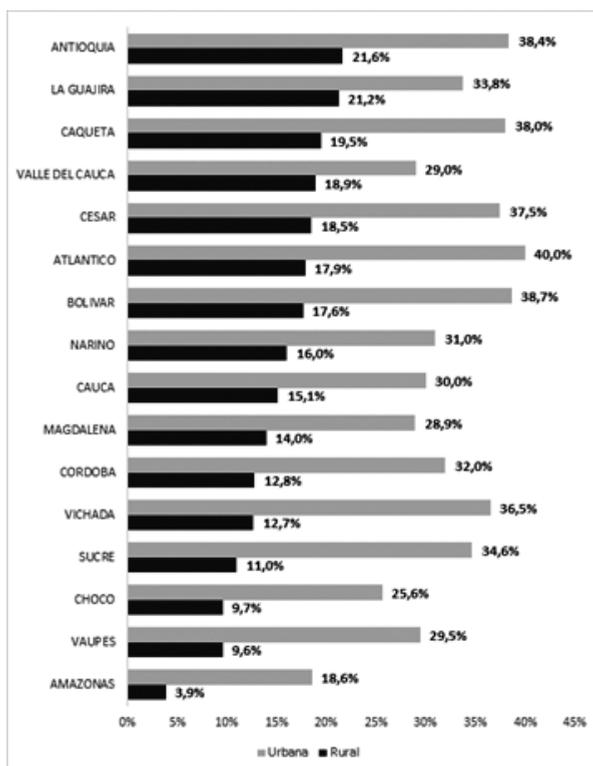
De los bachilleres que hicieron tránsito y no reportan cambio de municipio de estudio, el 35 % (1.924 estudiantes) realizan sus estudios en el SENA, el 37 % (2.004 estudiantes) en Instituciones de Educación Superior (IES) de origen público y el restante 28 % (1,497 estudiantes) en IES de origen privado. (MEN, 2018b, p. 25)

Tabla 2. Tasa de tránsito inmediato a educación superior según la zona de residencia del estudiante, 2015

Estudiantes de grado once de 2014 que ingresan a educación superior en 2015				
Zona de residencia	Ingresaron a educación superior	No ingresaron a educación superior	Total estudiantes grado once	Tasa de tránsito inmediato 2015
Urbana	159,695	223,740	383,435	41.6 %
Rural	23,564	82,371	105,935	22.2 %
Total	183,259	306,111	489,370	37.4 %

Fuente: MEN, 2018b.

Figura 3. Tasa de tránsito inmediato a educación superior por departamento y zona de residencia del estudiante, 2015 para departamentos que están por debajo de la tasa nacional para la zona rural



Fuente: MEN, 2018b.

A lo largo de estos doce últimos años, como lo reconoce la OCDE (2016), el país presenta cambios significativos en la transformación del sistema de educación superior que hacen posible un mayor acceso de los jóvenes a la educación, una menor tasa de deserción y una mayor tasa de graduación, todo esto en el marco de un incremento en el sistema de aseguramiento de la calidad a través de condiciones básicas y de acreditaciones de alta calidad de programas académicos e instituciones. Sin embargo:

La educación superior en Colombia se ha caracterizado por sufrir de profundas brechas centrada en tres limitaciones fundamentales: (1) el acceso a la educación superior en territorios rurales, (2) la limitada oferta de programas e Instituciones de Educación Superior en territorios, no solo rurales, sino con baja densidad poblacional; y (3) la pertinencia de los programas ofertados en territorios rurales, pues es un factor determinante y debe ir en armonía con las dinámicas y contextos propios de cada territorio. (MEN, 2018b, p. 44)

Claro está que estos programas pertinentes deben ir de la mano con altos estándares de calidad, con el fin de asegurar la articulación entre IES, sector productivo y Estado, la autogestión desde el territorio y la sostenibilidad de los programas educativos.

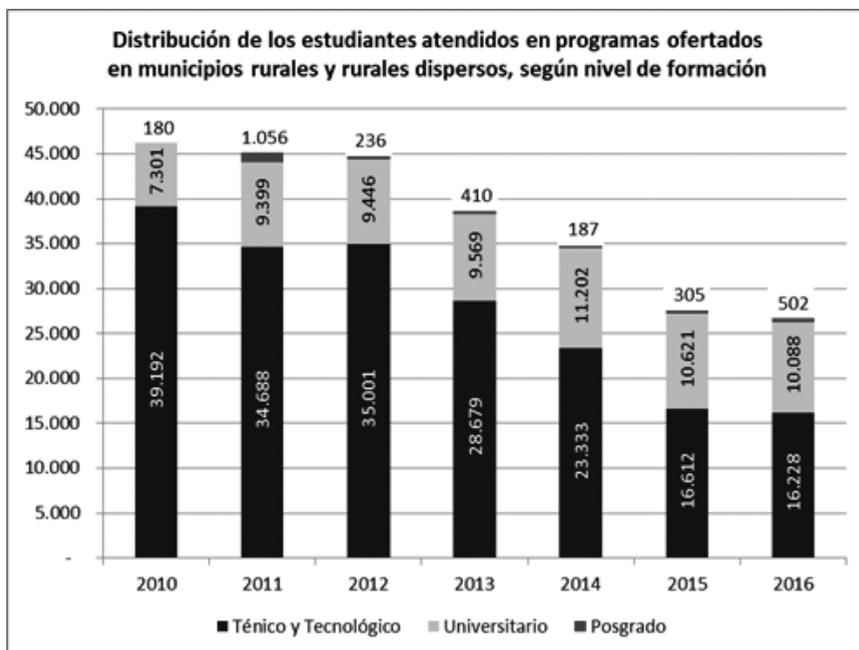
Por lo tanto, las diferencias entre las zonas rural y urbana son evidentes. A nivel de estudiantes matriculados, entre el 2010 y el 2016 se observa en las ciudades un incremento de estudiantes (48.13 %), mientras que en las zonas rural y rural dispersa decrece la matrícula (-77.52 %) (tabla 3). Este decrecimiento se presenta principalmente en la educación universitaria, que pasó de 39.192 a 16.228 estudiantes en siete años (figura 4).

Tabla 3. Evolución de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa

Tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ciudades y aglomeraciones	1,547,625	1,726,318	1,796,098	1,969,967	2,107,572	2,191,826	2,292,531
Intermedio	79,723	88,231	88,806	84,266	78,358	74,184	75,085
Rural	34,850	32,380	32,188	28,979	28,480	23,539	23,570
Rural disperso	11,823	12,763	12,495	9,679	6,242	4,001	3,248
Total	1,674,021	1,859,692	1,929,587	2,092,891	2,220,652	2,293,550	2,394,434

Fuente: MEN, 2018b.

Figura 4. Distribución de los estudiantes atendidos en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación



Fuente: MEN, 2018b.

Adicionalmente, al comparar la tasa de vinculación laboral entre los graduados en zonas urbanas y zonas rurales, se evidencia el bajo porcentaje de vinculación que tienen los graduados en zonas rurales (53,8 %), aunque es importante resaltar el incremento de graduados en las zonas rural y rural dispersa, que fue de 1924 a 5922, del 2010 al 2016 (tabla 4).

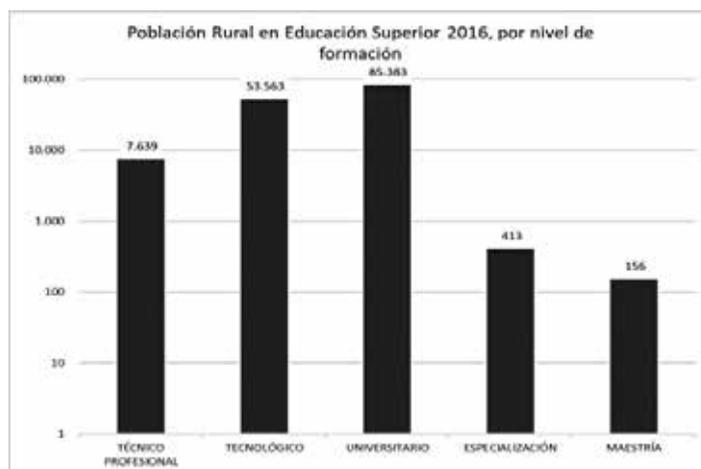
Sin embargo, cuando el análisis se realiza no solo con base en el lugar de oferta del programa (26.818 estudiantes-SNIES), sino con base en el lugar de origen del estudiante (SNIES + SIMAT), se considera la movilidad de la población rural hacia las zonas urbanas donde se concentra la oferta de educación superior. Los resultados, a 2016, muestran que 147.639 estudiantes provienen de zonas rurales, de los cuales el 57.83 % adelantan un programa universitario (figura 5) y tan solo un 6 % estudia un programa del área de la agronomía, veterinaria y afines (figura 6).

Tabla 4. Tasa de vinculación de los graduados de educación superior y tipo de municipio, 2010 y 2016

Tipo de ruralidad	Graduados 2010	Vinculados 2011	Tasa de vinculación 2010-2011	Graduados 2015	Vinculados 2016	Tasa de vinculación 2015-2016
Ciudades y Aglomeraciones	198.115	162.094	81,8 %	344.535	277.752	80,6 %
Intermedio	3.933	2.744	69,8 %	10.884	6.898	63,4 %
Rural	1.743	1.286	73,8 %	4.771	2.565	53,8 %
Rural disperso	181	146	80,7 %	1.151	658	57,2 %
Total general	203.972	166.270	81,5 %	361.341	287.873	79,7 %

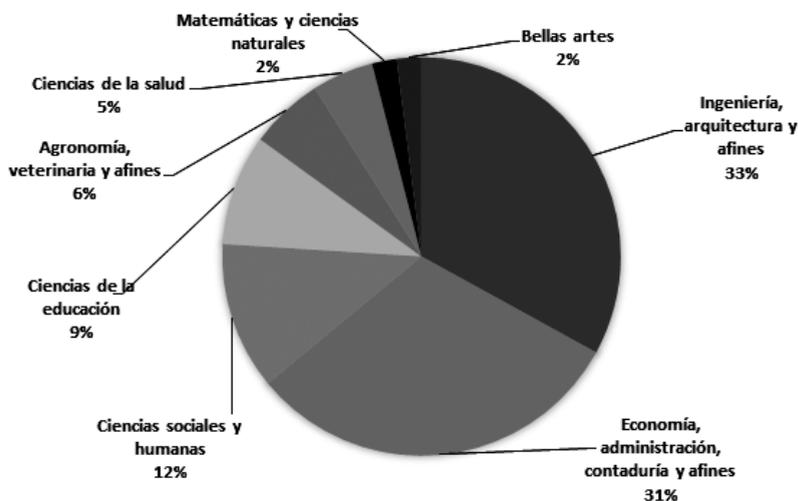
Fuente: MEN, 2018b.

Figura 5. Población rural en Educación Superior 2016, por nivel de formación



Fuente: MEN, 2018b.

Figura 6. Población rural en Educación Superior 2016, por área de conocimiento del programa de formación

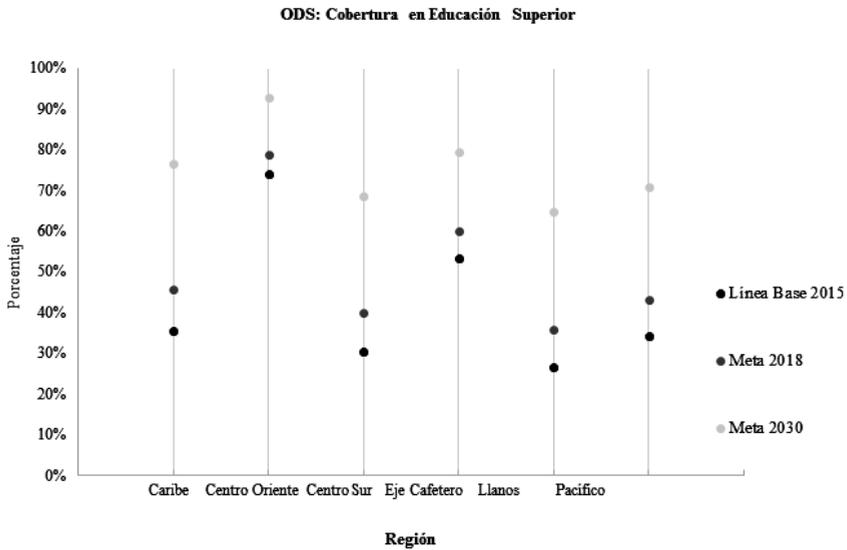


Fuente: MEN, 2018b.

El documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) del 2018, que establece la estrategia de implementación de los ODS en el país acorde con la Agenda de Desarrollo Sostenible, establece que, en relación con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de educación de calidad, el indicador nacional es la tasa de cobertura en educación superior, en donde la línea base (2015) es 49,4 %, la meta nacional a 2018 es 57,0 % y la meta nacional a 2030 es 80,0 %. Sin embargo, las diferencias regionales y las brechas urbano-rurales son muy marcadas para la mayoría de los indicadores. Por lo tanto, las metas propuestas en el CONPES-ODS son diferenciadas para cada región, como puede observarse en materia de cobertura, por ejemplo (figura 7), las cuales solo se logran en la medida que el país asuma una estrategia conjunta que involucre todos los sectores y actores, en un marco establecido de asignación de recursos (Ruiz-R, 2018b).

Igualmente, existen regiones en donde la cantidad de proyectos de investigación financiados por Colciencias, a lo largo de los últimos diez años, muestra una carencia en las capacidades para el fortalecimiento de la investigación como generador de conocimiento y desarrollo regional. En concordancia con las grandes diferencias en matrícula de estudiantes, es en Bogotá D. C., donde se concentra la investigación en ciencia y tecnología, mientras que departamentos como Putumayo y Casanare no presentan ningún proyecto de investigación aprobado.

Figura 7. Metas Objetivo de Desarrollo Sostenible de cobertura en Educación Superior



Fuente: Anexos CONPES 3918, Departamento Nacional de Planeación (2018).

Sin embargo, el bajo interés de los jóvenes en programas del área agropecuaria es un reto para el desarrollo del Sistema Nacional de Innovación Agropecuario (SNIA) y para el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación Agropecuario (PECTIA), el cual es un marco orientador de la política de CTI y de recursos de financiamiento de fuentes públicas, privadas y de cooperación, para promover el cambio técnico y la generación de valor, así como la evaluación periódica de sus resultados en términos de sostenibilidad ambiental, productividad y competitividad (Congreso de Colombia, 2017). Este programa plantea desarrollar áreas como manejo del sistema productivo, material de siembra y mejoramiento genético, alimentación y nutrición humana y animal, sistemas de información, zonificación y georreferenciación, manejo ambiental y sostenibilidad y transferencia de tecnología, asistencia técnica e innovación (MADR, 2017).

¿A qué modelo de educación superior se llegó en los territorios colombianos?

Ante los desafíos de la zona rural en Colombia, se crearon, en el 2003, los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres) con el fin de generar oportunidades de desarrollo social y económico de las comunidades, a través del acceso a la educación superior. Los Ceres se plantearon como un esfuerzo colaborativo

de diferentes instituciones que permitiera aunar recursos físicos y humanos para una oferta pertinente y con herramientas informáticas apropiadas. Es por esto que cada alianza la conformaba el Gobierno Nacional, el departamental y el local, la sociedad civil, el sector productivo y la academia; sin que por esto se constituyera como una institución de educación superior (Ruiz-R., 2018a).

En diez años se crearon 208 Ceres, que beneficiaron a más de 300 municipios y a más de 36.000 estudiantes, principalmente en regiones en las cuales no había posibilidades de educación superior. Sin embargo, factores como la ausencia de alguno de los actores locales en la conformación del Ceres, el incumplimiento de los compromisos de otros, los cambios de gobernantes locales cada cuatro años y el costo operativo adicional que debió asumir la institución de educación llevaron paulatinamente a la finalización de los convenios para la operación de la alianza y al cierre definitivo del ofrecimiento de los programas académicos (DNP, 2014). De tal forma que al 2017 solo operaban 23 Ceres en 12 departamentos de Colombia.

Adicionalmente, a partir del 2011, con el fin de fortalecer una oferta de calidad en las regiones, se trabajó en planes de regionalización de 38 instituciones de educación superior públicas que permitieran estrategias encaminadas a la caracterización regional, la orientación vocacional profesional, la formación docente, la articulación entre la educación media y superior, y el mejoramiento de la infraestructura educativa. A lo largo de estos años, se crearon por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) modelos de oferta educativa de diferente índole; por ejemplo, el programa Utopía de la Universidad de la Salle o el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (Peama) de la Universidad Nacional de Colombia.

Posteriormente, en el 2016, en el marco del proceso de negociación del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la consolidación de un Estado en paz, se creó el programa de “Universidades de Paz”, que financió a universidades públicas con acreditación de alta calidad para que ofrecieran sus programas en municipios históricamente afectados por el conflicto, con un único modelo que ofrecía los primeros semestres en el municipio y el resto de la carrera en la sede citadina de la Universidad. Este programa benefició, durante dos años, a siete universidades y a 483 estudiantes; sin embargo, el modelo implica trasladar a los estudiantes, lo cual aumenta la probabilidad de deserción o, al graduarse, la permanencia en la ciudad y el abandono de su región (Ruiz-R., 2018a).

Según el Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz (CESU, 2014), en sus líneas para desarrollar el sistema de educación colombiano, propone: i) construir un sistema en el que todas las regiones cuenten con

instituciones de educación superior, con proyecciones al entorno a través de la investigación y la extensión; ii) lograr la articulación con el sistema de ciencia, tecnología e innovación, el cual estará en capacidad de generar conocimientos que contribuyan a resolver las necesidades del país y sus regiones y a elevar sus niveles de competitividad; iii) articular la educación superior con la educación media y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Todas estas propuestas son muy relevantes para nuestro sistema de educación en general, pero dejan aun la preocupación por la forma como desde la educación superior se puede hacer un aporte al desarrollo del territorio colombiano.

Por su parte, la Misión para la Transformación del Campo hace énfasis en la necesidad de fomentar un enfoque territorial participativo, que reconozca la ruralidad diferenciada y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo. Esto ayuda a superar la dicotomía rural-urbana y resalta la importancia de las relaciones, sinergias y complementariedades que permiten aumentar la competitividad y cerrar las brechas de exclusión de la población rural. Por lo tanto, debe promover las iniciativas de las organizaciones locales y las redes de cooperación entre agentes públicos y privados, para construir tejidos sociales más densos. De igual forma, en educación, plantea que todos los jóvenes rurales tengan como mínimo 9 años de escolaridad obligatoria en 2020 y 11 años en 2030, que sea una educación de calidad y pertinente que facilite la inclusión productiva e incentive la creatividad y la innovación, que asegure la competitividad; de tal forma que la educación en el campo sea un verdadero instrumento de movilidad social, tanto para los jóvenes que se quedan como para los que migran (DNP, 2014).

Para la OCDE, en Colombia se necesita un enfoque integral y multidimensional para enfrentar los desbalances regionales, en el cual no solo se aumenten los cupos para los estudiantes, sino que se garantice la buena calidad, las opciones adecuadas a los estudiantes acorde con las necesidades locales y que contribuyan al desarrollo económico local y regional (OCDE, 2016). Lo anterior concuerda con lo que plantea un estudio del BID para América Latina y el Caribe: i) la necesidad de un sistema más extenso de educación superior que permita un acceso más igualitario y brinde una oferta más diversa de programas, ligado de la mejora en calidad y pertinencia, que se constituya como un importante motor para un crecimiento sostenido y equitativo; ii) la necesidad de mejorar la calidad de los niveles primario y secundario. Las brechas de habilidades comienzan temprano y suelen amplificarse con el tiempo; por lo tanto, no es posible garantizar calidad y pertinencia si los alumnos no están preparados académicamente para obtener un título de educación superior (BID, 2017).

Según el Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018a), el reconocimiento de la diversidad poblacional y territorial debe ser un tema estratégico que busque la inclusión diferencial de las poblaciones rurales y campesinas en la

educación superior, el reconocimiento de la complejidad ecosistémica de nuestro país, la diversidad étnica y cultural de la nación, los retos productivos en las economías campesinas, agroalimentarias y de mercado, y el aporte de la educación a la construcción y consolidación de un Estado y territorios en paz. Factores tales como la diferenciación territorial, la participación de la comunidad y la gestión propia de los habitantes en cada territorio pueden cobrar una importante relevancia al proponer modelos educativos que promuevan la equidad. Lo anterior implica el replanteamiento de estrategias que conlleven al desarrollo propio de modelos educativos diferenciales y no tan solo a la implementación de un único modelo nacional en todas las regiones.

En ese contexto, el Plan Rural de Educación Superior (MEN, 2018b) establece estrategias que desarrollen objetivos trascendentales para la transformación del campo a través de la educación, tales como la adaptabilidad a las condiciones propias en cada territorio, la oportunidad de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, la articulación coherente entre la educación básica, media, técnica, tecnológica y universitaria, la credibilidad en la importancia de la educación, la transformación cultural que permita la autogestión y la movilidad social. Todas estas acciones desde tres perspectivas:

i) una educación que ocurra *en la ruralidad*, es decir, una propuesta institucional que esté en capacidad de llevar educación superior de calidad a los lugares donde hasta hoy no ha habido acceso a la educación superior; ii) una educación superior pensada y diseñada *desde la ruralidad*, que permita formar ciudadanos capaces, por un lado, de responder a las necesidades, realidades y desafíos propios de su territorio y, por otro lado, de ser competitivos en entornos heterogéneos; iii) una educación superior *para la ruralidad* que aterrice los esfuerzos en programas académicos, institucionales, curriculares, metodológicos, éticos y políticos hacia la atención de las verdaderas demandas del entorno rural con un enfoque que se preocupa por contribuir a la conservación del medio natural, a la producción racional en los ámbitos campesinos, asociativos y empresarial, y al mejoramiento significativo y permanente de la vida social y comunitaria en las zonas rurales. (MEN, 2018b, pp. 46-47)

En otras palabras, un modelo de educación conectado con la realidad del país, para entender las necesidades de su comunidad y apoyar el desarrollo de su territorio. Es por esto que el plan tiene tres líneas estratégicas para la conformación de Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (en adelante, ARED): los modelos educativos adaptables, el acceso y permanencia de la población rural, y el fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio. Del 2017 al 2018 se crearon 48 ARED, con apoyo de diferentes sectores de la sociedad e instituciones del Estado, en diferentes territorios colombianos, con oportunidades para diversos grupos poblacionales, diferentes niveles de educación acorde a las necesidades de las comunidades; por ejemplo, capacidades matemáticas para niños y niñas en los Montes de María, nociones básicas para la gestión del

ecoturismo para mujeres campesinas del Putumayo o formación para la producción del cacao para campesinos del Caquetá.

A diferencia de los Ceres (Centros Regionales de Educación Superior), las ARED contemplan elementos que le confieren sostenibilidad al modelo, por ejemplo, inicia su desarrollo teniendo en cuenta la población por atender y la vocación productiva de la región, lo que le permite generar una educación superior pertinente para el desarrollo territorial. Un permanente y estrecho relacionamiento con el sector productivo permite formar profesionales de acuerdo con sus necesidades, y asegura una mayor vinculación laboral para los profesionales del campo. Igualmente, las ARED contemplan la financiación a estudiantes a través de créditos condonables y apoyos de sostenimiento, lo que ayuda a disminuir la tasa de deserción y aumentar la tasa de graduación. Adicionalmente, componentes como la investigación, la innovación, el emprendimiento y el extensionismo (actividades de asistencia técnica y de formación complementaria) le permiten a las ARED fomentar procesos de desarrollo en las regiones, que le confieren a su vez mayor sostenibilidad, puesto que el progreso local es el instrumento para la generación de nuevos recursos para las poblaciones y, en consecuencia, para las alianzas. Sin embargo, deben crearse nuevas alianzas en un mayor número, acorde a los municipios que las requieran y se debe realizar un permanente seguimiento al desarrollo y desempeño de las ARED, así como el acompañamiento que fomente un proceso de apropiación por parte de los aliados y de la comunidad en las regiones, como gestores de educación superior pertinente y de calidad para el desarrollo territorial (Ruiz-R., 2018a).

Los primeros resultados, a 2018, evidencian oferta de educación en 304 municipios ubicados en zonas rurales de 30 departamentos que, a través de estrategias de mejoramiento de las competencias de los estudiantes de media, y el apoyo y transferencia de conocimiento técnico a los productores y campesinos en las regiones, benefician a 30.813 personas (campesinos, población de comunidades negras, indígenas y víctimas del conflicto armado). Entre las principales actividades se encuentran: 197 pasantías y prácticas de estudiantes de las IES líderes y aliadas en los territorios, 96 cursos de nivelación, reconocimiento de saberes, Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (ETDH) y emprendimiento, 6 programas académicos creados (por ejemplo, Técnico Profesional en Manejo de Suelos y Aguas, Técnico Profesional en Acuicultura y Técnico Profesional en Producción Agroecológica) y 12 programas con ampliación y extensión afines al sector rural (Ministerio de Educación Nacional, p. 2018a).

¿Cuáles son los desafíos para los nuevos modelos de educación en el campo?

En Colombia, las regiones tienen retos tales como la visión a largo plazo, la necesidad de promover un balance e interdependencia entre las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo y una agenda que articule las acciones del sector privado, la academia y la sociedad civil, con los esfuerzos gubernamentales. Es importante hacer énfasis en que la disparidad de las capacidades institucionales de los territorios causa que las regiones más atrasadas no cuenten con las condiciones mínimas para potenciar su desarrollo y cerrar las brechas existentes. A la par, el país enfrenta problemas en la disponibilidad de información regional y desagregaciones que permitan establecer de manera efectiva las diferencias entre los territorios en las distintas dimensiones del desarrollo (Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], 2018). A lo cual se suma, además, la falta de comunicación entre municipios y las grandes falencias en conectividad. Por lo tanto, para el desarrollo de cualquier nuevo modelo educativo desde los territorios, es importante tener en consideración características generales para su sostenibilidad, tales como la autogestión de las comunidades para desarrollar proyectos en conjunto, la gobernanza de las alianzas entre los diferentes actores y la financiación, seguimiento y evaluación a largo plazo para consolidar las alianzas interinstitucionales.

Adicionalmente, los desafíos de la educación en las zonas rurales están relacionados, por una parte, con una geografía difícil, una población dispersa, la falta de desarrollo económico y un conflicto armado que generó desplazamiento, violencia y reclutamiento; y, por otra, con las características internas de los establecimientos educativos rurales: la infraestructura de las sedes, la calidad y pertinencia de los programas educativos en estas zonas (muchos de estos no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales), la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector. Tales condiciones forman un sistema educativo rural que no responde con suficiencia a las necesidades de la región, y causa una baja tasa de cobertura y de calidad en todos los niveles de educación, así como una desarticulación con el sistema productivo regional (MEN, 2018a).

Sin embargo, aunque afrontan usuales retos de sostenibilidad, sus mayores desafíos son responder a las variaciones constantes en los modelos de aprendizaje y a la incertidumbre laboral, producto del acelerado y necesario desarrollo tecnológico. Al transcurrir del tiempo la educación, a nivel mundial, se enfrenta a diversas circunstancias que le obligan a cambiar sus premisas para desarrollar modelos educativos acordes al contexto social y al desarrollo del conocimiento, Tales como la democratización de la educación superior, la globalización y la conciencia de sostenibilidad, la obsolescencia rápida de información y conoci-

miento, la permeabilidad de las fronteras disciplinares y la futura obsolescencia de algunas de las profesiones y oficios.

Por lo tanto, la formación debe diseñarse como un modelo dinámico durante toda la vida que le aporte al estudiante conocimientos, competencias y habilidades para un mundo cambiante. Acorde con el Manifiesto por la Creatividad y la Innovación Europea (2009) y el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2006), son múltiples los retos en educación según las tendencias internacionales. Con base en estos retos, se determinan en este capítulo aquellos retos que pueden aportar al desarrollo de un modelo educativo en las zonas rurales, según se indica a continuación.

Promover los diálogos interculturales, la interacción en grupos heterogéneos y el reconocimiento de saberes

Tradicionalmente, la universidad surgió como una institución elitista para la formación de unos pocos que ejercerían funciones profesionales como el derecho, la política y la medicina o funciones eclesiásticas. El acceso generalizado es un fenómeno relativamente reciente y ha venido aumentando en forma acelerada de forma que en los países desarrollados casi todos los jóvenes acceden a ella. Cada vez más se percibe el acceso a la educación superior como una necesidad y un derecho que debe ser reclamado y las diferencias regionales y de grupo social se constituyen en evidente inequidad.

Por lo tanto, un modelo educativo desde los territorios debe partir del principio de interculturalidad con un fuerte enfoque de inclusión, que permita una educación más diversa, pertinente y que pueda llegar a altos niveles de calidad. La inclusión debe entenderse como un enfoque integral para diferentes poblacionales, es decir, para afros, indígenas, raizales, palenqueros, campesinos, mujeres, víctimas de la violencia y personas en condición de discapacidad, entre otros. Igualmente, para cubrir el gran rezago en educación en el campo, se deben brindar nuevas oportunidades a personas de diferentes edades con diferentes niveles educativos; por ejemplo, a aquellos jóvenes (menores de 25 años) que no terminaron su bachillerato o a aquellos adultos en los que el reconocimiento de sus saberes es importante para un mejor desempeño laboral. Adicionalmente, un enfoque intercultural conduce a un proceso en el que se forma al estudiante en el relacionamiento con los otros, la capacidad de cooperar y la capacidad para manejar y resolver conflictos. Esto con el fin de lograr profesionales con la capacidad de entender su desempeño desde el conocimiento de los diferentes saberes, para responder a los retos de la ruralidad desde lo ambiental, la producción y la productividad, la posibilidad de agregar valor, la equidad de género y la construcción de tejido social.

Diseños de programas académicos con enfoques transdisciplinarios centrados en el aprendizaje y que promuevan el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad

Actualmente, la obsolescencia rápida de información y conocimiento es una realidad que condiciona las estrategias educativas, las cuales no pueden basarse solo en la transmisión de conocimiento del maestro al estudiante, ya que es más importante el criterio para discriminar la información rigurosa que su acumulación. Esta obsolescencia de conocimientos se extenderá pronto a las profesiones y oficios, se predice que por la vertiginosa velocidad de las transformaciones digitales, se desaparecerán muchos de los empleos conocidos hoy y se generarán otros totalmente nuevos. Será entonces necesario educar en la capacidad de cambiar de oficio varias veces en la vida. Por lo tanto, la educación superior debe generar en el estudiante nuevas capacidades de autoaprendizaje y de resolución de problemas. A través de un aprendizaje personalizado, que valore la actuación autónoma del estudiante, sus decisiones y el aprendizaje entre pares, que le permita interactuar y trabajar en redes colaborativas. Con un énfasis en la evaluación personalizada y a tiempo real, que permita medir el aprendizaje y el logro de los estudiantes.

Adicionalmente, los nuevos diseños curriculares deben contribuir a transformar los lugares de trabajo en ámbitos de estudio, con e-laboratorios y simuladores computacionales de situaciones reales, de tal forma que formen al estudiante en el uso interactivo de instrumentos, con la capacidad para el aprovechamiento de las tecnologías digitales y con habilidad en el uso de lenguajes y símbolos. Esto contribuirá paralelamente en su formación como persona autónoma, con la disciplina y el rigor para trazar sus rutas o itinerarios de aprendizaje, durante sus estudios y a lo largo de la vida. Adicionalmente, toda la formación en competencias digitales que se les brinde a los jóvenes rurales los preparará para múltiples trabajos a futuro.

En consecuencia, un modelo educativo debe promover estas características, que partiendo desde el individuo y su aprendizaje pueda diferenciar los programas acorde a los desarrollos del territorio, las necesidades de las poblaciones en cada comunidad y las posibilidades del uso de las herramientas tecnológicas para poder cumplir con las múltiples expectativas. Con el fin de entender la complejidad regional, desde diferentes disciplinas o perspectivas que aporten de forma innovadora a la solución de problemas o al desarrollo de nuevas alternativas.

En esta medida, un eslabón muy importante es la educación media, las estrategias que se prioricen para redefinirla y estructurarla, de tal forma que permita motivar a los jóvenes y disminuir la deserción. Por ejemplo, a través de

fomentar las habilidades que lleven a diferentes trayectos o rutas de desarrollo personal, bien sea de forma independiente (a través de la educación para el trabajo y el desarrollo humano) o vinculada a la educación superior. En cualquiera de los dos casos, fomentando el autoaprendizaje y el aprendizaje por proyecto, con un alto componente práctico, bien sea para una media técnica o para una media vocacional. Las estrategias en la media deben ser lo suficientemente fuertes para seducir al joven a terminar su bachillerato, a querer continuar sus estudios y a permanecer en el territorio de forma productiva. Esto tendrá un efecto directo en la disminución de la migración de los jóvenes a las ciudades y en la mitigación de los conflictos sociales existentes en la actualidad.

Promover la investigación científica para entender el mundo y estimular la innovación

Cada vez más, la permeabilidad de las fronteras disciplinares conlleva una mayor exigencia de enfoques trans/multidisciplinares en la solución de problemas cada vez más complejos. Es por esto que la formación en capacidades para la investigación, tales como pensamiento crítico, análisis de información y razonamiento abstracto, a todos los niveles educativos, se convierte en un imperativo para brindar las herramientas para desarrollarse en un mundo dinámico. Por otra parte, fomentar la investigación, tanto básica como aplicada, en diferentes campos del conocimiento conduce a modelos académicos de mayor desarrollo y reconocimiento, con la capacidad para transformar el entorno social y el potencial para adaptarse a los continuos cambios en la producción y aplicación del conocimiento.

En este sentido, no hay un único modelo de desarrollo del territorio. Sin embargo, la constante en cualquier modelo educativo debe ser fomentar, desde muy temprana edad, el observar, cuestionar y analizar para proponer nuevas ideas, con un principio creativo sin temor a las equivocaciones o a las ideas innovadoras. La educación no debe crear barreras o límites en el conocimiento del estudiante.

Adicionalmente, desde el sistema de educación superior se debe trabajar por tener el talento humano que contribuya al desarrollo territorial desde la investigación en diversas áreas del conocimiento, tales como las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias agropecuarias. Como se evidencia en otros países, la formación a nivel de maestría de los profesores de colegio impulsa la calidad de la educación en las regiones, no solo por las competencias investigativas que transmiten a sus estudiantes, sino porque adquieren las capacidades para realizar proyectos que desarrollen la región. Igualmente, las IES pueden ofrecer a los maestros programas de posgrados específicos para la formación de niños y jóvenes en el campo.

De igual forma, la articulación de los diferentes actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación bien sea a nivel de grupo, centro o instituto, debe ser prioritaria para el desarrollo diferencial de las regiones y sus territorios. Un ejemplo de articulación, a mayor escala, es el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria, que reúne a diferentes instituciones públicas y privadas, con una visión integral de la investigación y la innovación en pro del desarrollo territorial, y por ende, del país.

Conclusiones

El rezago en educación en las diferentes regiones del país, especialmente en las zonas rurales y rural dispersa, es significativo en todos los niveles educativos. Sin embargo, una estrategia conjunta de múltiples actores, con énfasis en modelos educativos sostenibles, es posible en la medida que se apliquen nuevas acciones ligadas al desarrollo del territorio desde la investigación y el extensionismo a las diferencias poblacionales en la comunidad y las nuevas herramientas tecnológicas. Para esto, es necesario entender que las rápidas dinámicas de cambio desde las necesidades laborales llevan a modelos educativos con énfasis en la interculturalidad, el aprendizaje centrado en el estudiante, las competencias digitales y la investigación e innovación, de tal forma que los individuos tengan capacidad para reaccionar a los constantes cambios y se adapten a las exigencias del medio.

Cuando se habla de educación en un campo con una población tan dispersa, lo más importante es pensar en un modelo que desarrolle estrategias para todos los niveles educativos, preescolar, básica, media y superior, de forma continua y en conjunto con las comunidades, para que sean ellas las que las reconozcan, las apropien y las autogestionen. Por lo tanto, el papel de las IES es trascendental en el apoyo de esas comunidades, a través de la investigación, la extensión y la formación de niños, jóvenes y adultos capaces de liderar las transformaciones necesarias para construir la paz del país.

Referencias

- Año Europeo de la Creatividad y la Innovación. (2009). *Manifiesto por la creatividad e innovación europea*. Recuperado de <http://www.jcyl.es>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Recuperado de <https://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/dia-2017-aprender-mejor-politicas-publicas-desarrollo-habilidades>
- Congreso de la República de Colombia. (2017). *Ley 1876 "Por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria y se dictan otras dispo-*

siciones". Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381683.html?_noredirect=1

- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2018). *Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2014). *Tercer Censo Nacional Agropecuario, Tomo 2*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Tomo 1*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapequarioforestal%20y%20pesca/EI%20CAMPO%20COLOMBIANO%20UN%20CAMINIO%20HACIA%20EL%20BIENESTAR%20Y%20LA%20PAZ%20MTC.pdf>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (MADR). (2017). *Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sector Agropecuario en Colombia 2017-2027 (Pectia)*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018a). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/pectia-2017-actualizado.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018b). *Plan Rural de Educación Superior. Estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial*. Recuperado de https://ole.mineduacion.gov.co/1769/articles-380386_recurso_1.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *La educación en Colombia*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

- Ruiz-R, N. (2018a). El gran reto de la equidad regional en Colombia: los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres). En A. Didrickson (Ed.), *Inclusión y calidad: la experiencia de las nuevas universidades de América Latina* (pp. 69-83). Quito, Ecuador: Fondo Editorial UNAE.
- Ruiz-R., N. (2018b). Los desafíos de la Educación Superior en Colombia al tenor del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. En *La Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones* (pp. 23-51). Córdoba, Argentina: Unesco – Iesalc –Universidad de Córdoba.