

EDUCACIÓN SUPERIOR Y RURALIDAD EN AMÉRICA LATINA: HACIA MODELOS INCLUSIVOS Y PERTINENTES

Uriel Becerra Alarcón¹

ubama17@hotmail.com

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

Institución Educativa

Colegio Integrado Nuestra Señora del Carmen

Barrio San Antonio, Norte de Santander.

Colombia

Recibido: 06/01/2026

Revisado: 10/02/2026

Aprobado: 12/03/2026

RESUMEN

La educación representa un derecho humano. Sin embargo, su alcance pareciera diferenciarse por aspectos referidos a la procedencia geográfica, étnica y a los recursos económicos con los que cuentan las familias para desarrollarlo. De forma particular, los estudiantes provenientes de zonas alejadas de la urbe evidencian notorias dificultades para alcanzar y mantenerse en la culminación de todos los niveles que constituyen el sistema educativo. En este artículo, se reflexiona en torno a la realidad de acceso, pertinencia y calidad que experimentan las regiones rurales de Colombia para acceder al derecho humano de formar parte del ámbito de la educación superior. Metodológicamente, se orienta bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. Se basó en el análisis documental de siete investigaciones reportadas en Colombia entre los años 2023 – 2026; a través de las plataformas digitales *Scielo* y *Redalyc*. Estos hallazgos entran en franco diálogo con estudios reportados en otras latitudes de América Latina. Los resultados ratifican que la no diferenciación en las propuestas curriculares, las grandes distancias geográficas y las dificultades socioeconómicas constituyen las

¹ 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.

principales razones que no permiten que los estudiantes de la ruralidad ingresen a este nivel educativo o realicen su culminación con éxito.

Palabras clave: educación superior, ruralidad, acceso, permanencia.

HIGHER EDUCATION AND RURALITY IN LATIN AMERICA: TOWARDS INCLUSIVE AND RELEVANT MODELS

ABSTRACT

Education represents a human right. However, its scope seems to be differentiated by aspects related to geographical and ethnic origin and the economic resources that families have to develop it. In particular, students from areas far from the city show notable difficulties in achieving and maintaining completion of all levels that make up the educational system. In this article, we reflect on the reality of access, relevance and quality that rural regions of Colombia experience to access the human right to be part of the field of higher education. Methodologically, it is oriented under the interpretive paradigm, with a qualitative approach. It was based on the documentary analysis of seven investigations reported in Colombia between the years 2023 – 2026; through the digital platforms Scielo and Redalyc. These findings enter into open dialogue with studies reported in other latitudes of Latin America. The results confirm that the non-differentiation in the curricular proposals, the great geographical distances and the socioeconomic difficulties constitute the main reasons that do not allow students from rural areas to enter this educational level or complete it successfully.

Keywords: higher education, rurality, access, permanence

REALIDAD CONTEXTUAL

La educación representa el derecho humano más socializador que el hombre diseñó para conseguir que todos puedan acceder al conocimiento y a un nivel óptimo de vida a través de la transformación, aplicación y consolidación de sus propios méritos y de su proyecto de vida (Suárez et al., 2022). En este sentido, “la educación superior constituye un rico bien cultural y científico que favorece el desarrollo personal y las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales” (UNESCO, 2021a, p.1).

Esta, faculta a las personas para desarrollar habilidades y competencias e insertarse con éxito y calidad en los diferentes campos profesionales que la sociedad demanda (UNESCO, 2021a). Así, “la educación superior cumple un papel fundamental en el desarrollo de los países y el bienestar de sus individuos” (Satizabal, 2021, p.1); además, debería permitirse ofrecer la posibilidad de enfrentar las diferentes demandas y riesgos para establecer puentes reales y oportunos entre la triada determinada por el tiempo, las personas y los lugares (UNESCO, 2021b).

Sin embargo, la realidad que viven las diferentes regiones, a nivel mundial para ratificar este derecho, desde el punto de vista operativo, no se evidencia en igualdad de condiciones pese a que su permanencia, como elemento necesario e imprescindible a todas las sociedades, está validada desde hace más de seis décadas por la Declaración Universal de los Derechos Humanos – DUDH, 1948 y la Convención contra la Discriminación en Educación de 1960. En este sentido, además de su carácter gratuito,

se requieren políticas públicas que atiendan a la diversidad sociocultural simultánea que caracteriza a un país (Pérez, 2025).

Las razones de esta disparidad, en el alcance de este derecho, son diversas; entre las más determinantes se pueden referir el origen étnico y la ubicación geográfica, aspectos que inciden directa e indirectamente en la calidad de educarse de quienes nacieron en zonas intrincadas, cuya dificultad en el acceso y lejanía, con relación al epicentro urbanizado de los lugares donde se teorizan las políticas educativas, hacen la diferencia en torno a la calidad y pertinencia de la propuesta de enseñanza, que pareciera difuminarse y diluirse en el camino rural y hegemónico a su aplicabilidad (Santos, 2019).

Al respecto, Álvarez et al., explican que:

La ruralidad, a nivel global, se encuentra desplazada ante la atención que se brinda al sector urbano que es el que prevalece, generando carencias endémicas que afectan el acceso a oportunidades y que se manifiestan en la despoblación, aislamiento, dependencia de las zonas urbanas para su desempeño socioeconómica, etc. (p. 3).

Las estadísticas derivadas de las regiones latinoamericanas reflejan notorias brechas entre esta pretensión y los índices de deserción o no continuidad educativa con relación a los niveles anteriores. Al respecto “Los niveles de asistencia a la escuela más bajos corresponden a las poblaciones marginales, pobres y grupos minoritarios”. (UNESCO, 2005, p.13). Asimismo, según el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, Informe, GEM, 2021), alrededor de doce millones de niños y

jóvenes no reciben educación en América Latina y la causa obedece a los niveles de pobreza en los que viven.

Estos resultados devienen, entre otras cosas, porque las propuestas que se ofrecen a los estudiantes provenientes de zonas ubicadas en la periferia o pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, distan de las herramientas de aprendizaje que su contexto les demanda o porque su realidad de vida les impide sostenerse en un sistema descontextualizado que no responde a sus requerimientos socioculturales y a la satisfacción de sus necesidades más básicas de subsistencia.

En este sentido, desde la realidad colombiana, pareciera dissociarse la intención expresa de la educación centrada en ofrecer herramientas de pertinencia para quien forma parte de la propuesta diseñada por el Estado [Constitución Política (1991); Ley 115 (1994); Decreto 1038 (2015)]; ya que se entiende que la inclusión deriva de una educación por igual para todos, sin considerar que su pertinencia viene dada por la diversidad que los define y que está marcada por el contexto en el que se desenvuelven los sujetos a quienes se desea enseñar.

En consecuencia, la equidad debería responder al reconocimiento de la diferencia, entendida como un valor inherente al ser humano, que deriva de su esencia única y se forma en un momento sociohistórico y geográfico determinados. Por tanto, inclusión educativa implica el reconocimiento y respeto por la diferencia que en este espacio converge, pero que les ofrece las mismas oportunidades para ser y desempeñarse personal y profesionalmente.

RUTA METODOLÓGICA

En medio de estas premisas, este documento está centrado en reflexionar en torno a la realidad de acceso, pertinencia y calidad que experimentan las regiones rurales de Colombia para acceder al derecho humano de educarse en el nivel de formación superior. Metodológicamente, se orienta bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. Se basó en el análisis documental de siete investigaciones reportadas en Colombia y otros países latinoamericanos entre los años 2023 – 2026, a través de las plataformas digitales *Scielo* y *Redalyc*. Estos hallazgos entran en franco diálogo con estudios reportados en otras latitudes de América Latina relacionados con los marcadores de educación superior, ruralidad, pertinencia y permanencia en el proceso.

CONTEXTO DE LA RURALIDAD EN AMÉRICA LATINA

En la actualidad, las teorizaciones derivadas de los procesos educativos responden a orientaciones que no solo se circunscriben a la posibilidad de acercarse al conocimiento en abstracto a partir de la relación directa, entre en maestro y el estudiante, que permiten desarrollar procesos cognitivos de aprendizaje. Unido a estos, existe una serie de elementos de carácter sociocultural, familia, personal que determinan la calidad de lo que se aprende y la posibilidad de diseñar una propuesta educativa que responda a su realidad histórica, geográfica, entre otros aspectos que son los que le confieren

pertinencia y permanencia en el sistema para concretar sus estudios y replicar esta formación en su proyecto de vida y en las demandas profesionales de la sociedad.

En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje está supeditado a aspectos propios de la realidad que circunda el recinto educativo y a cada uno de los estudiantes en cualquiera de sus niveles, entendiendo que este contexto debería considerarlos como un fin y no como un medio, que les permite ratificar sus derechos humanos en todos los espacios de vida en los que se desenvuelvan (MEN, 2009).

El Estado como ente responsable del contexto en el que se desarrolla la educación, tiene el imperioso deber de educar con la intención expresa de visibilizar y atender realidades marcadas por la desigualdad social. Por tanto, la propuesta educativa cobra sentido, si elementos como la pobreza y la disparidad en acceso a los servicios más básicos son atendidos con la calidad y urgencia que cada región demanda desde la complementariedad integral de una propuesta educativa.

Al respecto, estudios reportados en Latinoamérica evidencian cómo la precariedad socioeconómica en la que diariamente se desenvuelven los estudiantes, que derivan de zonas marginadas y rurales, incide con notoria determinación en su éxito y decisión de permanencia en las propuestas diseñadas, las cuales, parten de la consideración de un currículo en el que se entiende la educación desde la visión de los grupos sociales dominantes (UNESCO, 2021).

En este contexto, en Chile “se estima que el fracaso y deserción afecta principalmente a jóvenes en contextos rurales, donde gran parte de la población es de clase baja y algunos / as estudiantes tienen origen indígena” (Castillo,2025, p.47).

En este mismo orden, la dificultad a la que deben responder los pueblos originarios y las regiones rurales que se encuentran a lo largo de todo el territorio latinoamericano representa un aspecto de interés importante a considerar desde el diseño educativo instaurado. Al respecto, Mendoza (2024) afirma que, el nivel de acceso y equidad al que estos son expuestos desde la perspectiva de sus derechos, presenta notorias falencias de accesibilidad y sostenibilidad en el tiempo.

Estas realidades generaron la intención investigativa de revisar en Colombia, contexto de esta disertación, y otros países latinoamericanos, siete investigaciones que dan cuenta de la realidad contextual y pedagógica que experimentan los estudiantes provenientes de la ruralidad para ingresar y resolver con éxito estudios superiores universitarios. Estas se sintetizan de forma gráfica, a continuación.

Tabla 1

Fuentes documentales en análisis: la educación rural en Colombia

CONTEXTO EDUCATIVO	AUTOR	AÑO	TÍTULO DE LA PUBLICACIÓN	PROPÓSITO
Educación rural: Colombia	Patiño, A	2023	El valor de la educación rural: pensar – actuar en territorio	Plantear una propuesta de política pública para la educación rural del municipio de Manizales teniendo como base fundamental las implicaciones de pensar – actuar en territorio
Educación rural. Aulas multigrado (Colombia)	Blanco, L	2024	Aproximación teórica de representaciones sociales del docente para la enunciación de espacios educativos del conocimiento en la Provincia de Gutiérrez.	Generar una aproximación teórica a las representaciones sociales de los docentes de educación rural para la enunciación de espacios educativos del conocimiento de las aulas multigrado.
Educación rural (Perú y Latinoamérica)	Mendoza, F.	2024	La calidad de la educación en el ámbito rural: una revisión sistémica 2017 -2023	Explorar la literatura sobre la educación rural en Perú y en otras naciones para analizar y discutir de manera reflexiva sobre la calidad de la educación en el ámbito de la ruralidad.
Educación rural y urbana (Colombia)	Rodríguez et al.	2024	La brecha en el rendimiento estudiantil entre zonas rurales y	Explorar los determinantes del rendimiento estudiantil rural –

			urbanas de Colombia.	urbano en Colombia a partir de los resultados de las pruebas PISA.
Educación rural universitaria (Colombia)	Becerra, U	2025	El ingreso a la educación superior en las zonas rurales de Colombia: políticas estatales, retos y barreras persistentes	Realizar una reflexión crítica y contextualizada sobre el acceso a la educación superior de la juventud rural de Colombia.
Educación rural universitaria (Colombia)	Pérez, J.	2025	La educación rural en Colombia: un estado de arte.	Analizar lo realizado sobre educación superior rural desde el enfoque territorial en Colombia.
La multimodalidad como estrategia pedagógica en los niveles educativos de la educación rural (Colombia)	González, et al.	2025	Impacto de prácticas educativas basadas en la inclusión para la promoción de la multiculturalidad de estudiantes en zonas rurales de Colombia.	Impacto de las prácticas educativas basadas en la promoción de la multimodalidad como estrategia de promoción en los estudiantes de zonas rurales de Colombia

El sondeo de fuentes digitales arrojó información importante en cuanto a un diagnóstico sostenido de cómo se concibe los procesos educativos de forma generalizada y cómo esta perspectiva incide de manera desfavorable en la geografía rural y en los estudiantes que forman parte de esta, ya que no termina de desarrollarse con ellos y para ellos, sino desde la perspectiva de agentes externos que entienden los procesos de forma urbanizada.

Al respecto, Patiño (2023) concluye desde su investigación en la necesidad fundamental de ampliar la cobertura y la propuesta formativa, con la intención de establecer programas que generen verdaderas oportunidades a los estudiantes que egresan, en correspondencia con su realidad contextual y territorial. Esta visión les crearía un sentido identitario y de pertinencia frente a lo que aprenden y minimizaría los índices de deserción. Esta propuesta no solo los cualifica, sino que, además, representa una alternativa de vida a partir de ofrecerles empleos reales.

Asimismo, Rodríguez et al., (2024), desde los resultados empíricos existentes, refirieron cómo la política educativa desarrollada por el Estado colombiano debería considerar, con gran importancia, la mejora de la calidad escolar, con especial atención a las zonas rurales, ya que éstas presentan notorias disparidades respecto a las regiones urbanas, lo cual se evidenció en los resultados ofrecidos por las Pruebas PISA (2018).

Esta investigación entra en diálogo con la anterior, pues ratifica que, al no existir una propuesta educativa contextualizada para las comunidades rurales, la respuesta que sus estudiantes ofrecen dista, considerablemente, de los resultados y competencias esperadas a nivel nacional en materia educativa. Asimismo, ratifica que esta categorización de estudiantes desarrolla competencias en desventaja con las exigencias en los años de estudio subsiguientes y en la inserción al campo laboral (Pardo, 2017).

Mendoza (2024), luego de una extensa revisión documental, basada en 12 investigaciones, en torno a la realidad de la educación rural en Perú y en otros países latinoamericanos, enfatizó en la necesidad de orientar una educación de calidad hacia

estas regiones ubicadas en la periferia. Su concreción es posible a partir de una política educativa de Estado, con profesionales calificados, que atiendan a la realidad contextualizada de estas regiones. Esto permitirá establecer alianzas estratégicas inclusivas con los habitantes de estas zonas rurales, basadas en el desarrollo de objetivos claros que responden a su propia cultura y requerimientos.

La investigación de Becerra (2025), explica la necesidad de establecer en Colombia garantías educativas orientadas a atender a los sectores que históricamente están bajo la categorización de marginados o vulnerables, con especial énfasis en el nivel de educación superior, ya que es el que mayores brechas de desigualdad presenta para los sectores rurales. Este autor reconoce los esfuerzos del Estado por ofrecer alternativas de apoyo a esta población, referidas a aportes socioeconómicos, acceso preferencial, frente a la persistencia de cifras significativas de jóvenes excluidos del sistema educativo.

En este sentido, Pérez (2025) realiza una investigación exhaustiva para conocer los diferentes estudios realizados en Colombia con relación a la educación rural superior. Este autor concluye cómo a pesar de la acción intencionada del Estado por la inclusión de las zonas rurales al sistema de educación superior, aún faltan aspectos por considerar, así expresa que:

A pesar de los esfuerzos realizados por el Estado colombiano y las diversas organizaciones, el panorama actual de la educación superior rural en Colombia es desalentado, con cifras que evidencian una gran disparidad respecto al resto del país en todos los aspectos analizados. Por lo tanto, se requiere de un enfoque multimodal en las políticas públicas y proyectos para abordar esta compleja

problemática, que va más allá de simplemente mejorar la cobertura o la calidad, como ha sido demostrado por propuestas anteriores como la política Ceres. (p.25).

La investigación de Pérez (2025) reconoce el esfuerzo del Estado colombiano por trabajar en pro de la educación rural universitaria de este país, sin embargo, explica que no es suficiente. El cambio de esta realidad pasa por la reestructuración de los programas ofrecidos, la focalización de programas según el contexto geográfico, el trabajo conjunto para lograr objetivos compartidos entre la ruralidad y las diferentes realidades socioeconómicas, así como el enfoque necesario en la diversidad.

Por su parte, el trabajo de González., et al., (2025) establece la necesidad imperiosa de los estudiantes rurales, de contar con estrategias pedagógicas multimodales, ya que les permitirán integrar y valorar la diversidad, la participación activa y el respeto e inclusión de todas las culturas que en estos espacios convergen. Esto en razón de que las estrategias y recursos empleados para tal fin no son suficientes para atender la realidad de estas comunidades desde el ámbito educativo (Maqueira, et al., 2023).

Por lo antes expuesto, se ratifica que los estudiantes pertenecientes a regiones rurales deben enfrentarse a un doble esfuerzo frente a las demandas educativas esperadas por un estudiante promedio, ya que antes de resolver con éxito la labor derivada de la responsabilidad escolar institucional, y muchas veces descontextualizada, deben atender asuntos inherentes a sus Derechos Humanos de supervivencia, referidos al acceso, alimentación, servicios básicos y carencias derivadas de la pobreza extrema,

que resultan más determinantes en su proceso de vida y se convierten en la primera razón a atender (Canelos, 2019; Orellana, et al., 2021).

Es importante reseñar que estas regiones que representan más del 23,7 % de la población general colombiana (Departamento, Nacional de Estadísticas -DANE, 2022; Patiño 2023), poseen los mismos derechos que los ciudadanos pertenecientes a zonas más urbanizadas, orientación que se fundamenta en las bases legales y ministeriales promulgadas en materia educativa, en las que existen una orientación expresa de visibilizar, respetar y conservar el legado cultural de los grupos sociales minoritarios.

Sin embargo, en la aplicación real, en la interioridad de las aulas, el estudiante rural, el estudiante perteneciente a los grupos étnicos minoritarios no termina de encontrarse para consolidar su proceso académico hasta el estamento de la educación superior. La propuesta que le ofrece el sistema educativo dista en la esencia de su concepción de vida, entre otras cosas porque la connotación que cada uno de ellos, es vista desde una perspectiva que los deja en desventaja frente a los estudiantes de ciudad. Así:

En la percepción común, lo rural se define por oposición a lo urbano asimilado este último a la vida en la ciudad bajo el paradigma de la industrialización y la modernización. Lo rural, en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo (López, 2006, p.139).

De esta forma, se ratifica que la acción de educar, no solo se circunscribe a la realidad que se desarrolla en el recinto escolar; existen elementos que la complementan, determinan e incluso desvanecen y que están más allá, ya que responden a la

desarticulación de un sistema y propuesta de Nación, que no termina de adecuar, acompañar y evaluar el escenario y los recursos pedagógicos requeridos para el acompañamiento del proceso y la concreción de este propósito (Suárez et al, 2022).

En este sentido y, con particular atención, a las zonas de imbricado acceso, hay temas de viabilidad, transporte, infraestructura que deben adecuarse, trascendiendo la enunciación necesaria de ofrecerle educación a todos los habitantes de un país. “La falta de carreteras adecuadas, sistemas de transporte eficientes y servicios básicos como electricidad y acceso a internet, obstaculiza el acceso a la disponibilidad de servicios educativos...” (González, 2024, p.3).

Asimismo, la CEPAL (2020), explica que aproximadamente el noventa por ciento de los hogares rurales de América Latina presenta insuficiente acceso a la conectividad de internet, cifras que no responden a lo establecido en la Ley 1341 de 2009 en la que se explicita la necesidad de ofrecer este servicio, con especial atención, a las poblaciones que se encuentren en situación de vulnerabilidad o deriven de condiciones étnicas y rurales de apartado acceso.

Así, en el tránsito del primer tercio del siglo XXI, en la geografía colombiana existen regiones en las que acceder a la escuela supone un esfuerzo de horas de camino, que expone a los estudiantes al desgaste físico y a peligros propios de la naturaleza e incluso derivados de las zonas de conflicto.

Así, “aunque el acuerdo de paz abrió la posibilidad de abordar la educación superior en un contexto de posconflicto, la realidad muestra que numerosos territorios

siendo afectados por la violencia y su economía se ve limitada a las actividades ilegales” (Pérez, 2025, p.31). De esta forma, el reto académico está determinado, en primera instancia, por el desafío geográfico y humano que convierte su ruta en una prueba de obstáculos diarios que no todos los estudiantes logran salvar con éxito ni física ni emocionalmente, ya que muchos de ellos son víctimas de diversos tipos de violencia que los obliga a tomar decisiones para salvaguardar sus vidas (Contreras y Riaño, 2025).

Unido a estos, los recintos destinados para el fin de educar, no siempre cuentan con la posibilidad de arribar a infraestructuras diseñadas para este propósito. Algunas responden a espacios improvisados, con condiciones de inmobiliario, recursos pedagógicos y salubridad precarias, en los que la ausencia de inversión estatal se hace tan determinante como el deseo de educarse (MEN, 2018; EDUC -DANE, 2021).

De igual forma, la realidad de la globalización trae consigo, la consideración de nuevos canales para comunicar y acercarse al conocimiento. La sociedad y, por extensión la educación, registran nuevos medios para desarrollar los procesos de aprendizaje que están considerablemente influenciados por las nuevas tecnologías. Sin embargo, este es un servicio deficiente e inexistente en algunas regiones, realidad que dificulta los procesos educativos para todos los implicados desde el punto de vista comunicacional, administrativo y pedagógico.

Los aspectos señalados se convierten en vacíos, muchas veces invisibles desde la perspectiva de inclusión contempladas por las políticas educativas, que terminan siendo infranqueables por muchos estudiantes provenientes de zonas rurales que

desean continuar sus estudios universitarios. En Latinoamérica y con especial atención en Colombia “preocupa más los casos de inequidad... al facilitar el acceso a la educación superior de los jóvenes que poseen familias con excelentes ingresos, prolongándose la brecha existente hoy día” (Arias y Rivera, 2020, p.87).

Los vacíos a los que deben enfrentarse no solo son físicos, determinados por las grandes distancias que los separan entre sus hogares y los recintos educativos y que constituyen una de las limitaciones más determinantes (González, 2024), sino que a estos se adicionan aspectos de carácter sociocultural y de sentido identitario entre lo que su realidad les demanda para surgir y las herramientas que estos centros les ofrecen, lo cual deviene en la concepción instaurada de que “la educación superior es percibida como un privilegio lejano e inalcanzable” (Becerra, 2025, p. 219).

Otro elemento importante a considerar está centrado en las implicaciones económicas que supone para un estudiante proveniente de las zonas rurales, disponerse a proseguir en el nivel superior, ya que estos, particularmente, se ofrecen por casas de estudios ubicadas en zonas urbanas. Estos problemas económicos generan que para “muchos jóvenes resulta más viable abandonar prematuramente su formación educativa buscar oportunidades laborales que les permita contribuir de manera limitada a sus familiares” (González, 2024, p.2).

Ante esta realidad, los jóvenes provenientes de la periferia geográfica, en su afán de cumplir su deseo de profesionalizarse, en la mayoría de los casos, no cuentan con los recursos económicos necesarios para cubrir los gastos referidos a matriculación,

permanencia, transporte, alimentación, estadía, materiales y recursos pedagógicos, conectividad al mundo digital, entre otros aspectos económicos que derivan del proceso universitario (Varón, 2022).

Estos aspectos, en algunos casos, ejercen una influencia mayor que la propia exigencia académica de la carrera elegida. Por consiguiente, la propuesta educativa del Estado tiene el deber de considerarlos en su propuesta de inclusión educativa, ofreciéndoles la oportunidad de minimizar la inversión económica y la influencia emocional que implica realizar estudios a nivel superior (Ospina, 2019).

PERMANENCIA Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS: ENTRE LA RURALIDAD Y EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El acceso al ámbito universitario representa un logro que simbólicamente se torna más significativo para quienes provienen de las zonas rurales. No obstante alcanzarlo y mantener su prosecución en el tiempo no es un objetivo que se vislumbra con claridad, como ya se explicitó con las argumentaciones anteriores, ya que existe un aspecto importantísimo de atender referido al apoyo necesario con el que debería contar este estudiante, derivado de los diferentes contextos en los que se desenvuelve, específicamente el familiar, académico y Estatal.

En los entornos familiares, marcados por la ruralidad, el interés no siempre está centrado en la concreción de los estudios universitarios. La realidad demanda con

urgencia la necesidad de operativizar las acciones en pro de la vida del campo. Por lo cual, pensar en la concreción de estudios superiores amerita un tiempo e inversión económica tan lejanos como el lugar al que debe trasladarse el estudiante.

En este contexto, la motivación del estudiante suele desarrollarse desde su individualidad en solitario, pues la familia pocas veces apuesta a que esta decisión incida en un ambiente marcado por las faenas agropecuarias y las carencias socioeconómicas. En muchos casos, desde el contexto familiar rural, la educación universitaria representa un privilegio direccionado a unos pocos, cuyos requisitos están marcados por poseer recursos económicos considerables y vivir en las zonas urbanas. Asimismo, Satizabal et al., (2021) adiciona a esta perspectiva que:

Los jóvenes rurales son altamente dependientes de su familia, y normalmente priman las relaciones con ellos sobre las relaciones con los pares para conformar su capital social. Por esto, las características del hogar influyen de manera significativa sobre el conjunto de oportunidades y obstáculos que los jóvenes enfrentan... (p.6).

Por otro lado, la perspectiva que estos estudiantes presentan para comprender la vida y los intereses y necesidades que de esta derivan, no siempre, cuentan con políticas académicas universitarias que trasciendan su admisión y se ocupen del proceso que implica desenvolverse con éxito en un contexto educativo, social e incluso cultural que les resulta ajeno.

De esta manera, la admisión al recinto de la educación superior, no implica la garantía de culminar una carrera universitaria, se requiere de un maestro que de forma real y sostenida acompañe el proceso. Así, “el educador no puede acercarse al pueblo

si realmente no pretende ponerse a su altura, si no los quiere comprender, si solo va a ayudar, a organizar y no intenta aprender con los otros” (Freire, 1982, p.111)

En muchos casos, la carencia de apoyo institucional determina este objetivo, ya que no se evidencian políticas educativas que apunten a aspectos como el acompañamiento académico y el bienestar para transitar con éxito esta zona de pasaje y les permita establecer puntos de encuentro entre esta y la realidad de su contexto rural. Algunos autores como Becerra (2025) explican que existe un camino andado respecto a ello en el contexto colombiano, sin embargo, no termina de ser suficiente:

Si bien se han implementado políticas publicas 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. (p.218).

Tales aspectos invitan a las universidades a no solo a convertirse en centros educativos que matriculan estudiantes provenientes de las diferentes regiones del país, sino en instituciones que trascienden la academia física y se disponen a adentrarse en estas comunidades para reconocerlas, comprenderlas y acompañarlas en su deseo de educarse. Tal pretensión amerita cambiar el paradigma establecido desde este nivel educativo.

PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación en el sistema universitario representa un punto de interés importante para la concreción de los requerimientos profesionales y ciudadanos que le confieren sostenibilidad a un país en cualquiera de sus escenarios (García – Botero, et al., 2023).

El trabajo que desarrolla la academia universitaria cobra sentido si su oferta responde a las demandas de la sociedad, pero no solo a la urbanizada, sino a los diferentes contextos que la constituyen, incluyendo las zonas minoritarias que se encuentran en la periferia, que tal vez son las que mayor acompañamiento y políticas de inclusión requieren. Esto en razón “la educación representa una poderosa herramienta de transformación que facilita el fortalecimiento de la democracia, genera movilidad social y reduce las desigualdades sociales y económicas” (MEN, 2009, p.9)

En este sentido, se hace menester que las universidades colombianas planteen la resignificación de sus propuestas curriculares con la finalidad de que sus prácticas educativas no solo consideren las particularidades y necesidades socioculturales de las regiones rurales, sino que, además, se planteen su diseño con la venia y participación real de las mismas en su construcción. Así, los estudiantes y maestros que las desarrollan no se sentirán ajenos a los contenidos propios de cada carrera, sino que reconocerán la voz de su regiones y comunidades en el desarrollo de estas propuestas.

La visibilización de las comunidades rurales pasa por la pregunta necesaria de cuestionarse cuál es el propósito de realizar ofertas académicas en el nivel superior a los

estudiantes de las regiones rurales, tiene sentido ofrecerles planes académicos que en nada guardan relación con las respuestas profesionales que estos desean llevar a sus localidades, las cuales deberían responder a culturas arraigadas de manera milenaria, derivadas de los saberes locales y ancestrales de sus antepasados. Por lo cual:

Las brechas sistemáticas entre territorios rurales y urbanos sugieren la necesidad de abordar esta problemática desde un enfoque territorial que permita aprovechar las interdependencias sectoriales y territoriales que se generan en torno a la educación superior, y que, además, permita un tratamiento diferenciado de los territorios según sus características particulares, que deviene en contenidos temáticos más relevantes con sus realidades y potencialidades (Satizabal, 2021, p.1).

Al respecto, existen algunas propuestas derivadas de modelos inclusivos emergentes que decidieron diseñar propuestas de enseñanza en correspondencia con quienes serán formados como el, Plan de Apertura Educativa (1990 – 1994); Plan Especial de Educación Rural (2018), el Plan Especial de Educación Rural (2018); Proyecto de Ley número 50 (2022). Estas responden a líneas pedagógicas interculturales en las que el conocimiento se aborda desde la contextualización del grupo sociocultural que se forma en ellas; además, pretenden minimizar las brechas presentes entre los escenarios del campo y la ciudad en todos sus actividades y contextos.

De esta forma, la universidad se desprendería en la práctica real del claustro canónico y se insertaría en la comunidad rural para conocer su realidad y acercarse y transformar el conocimiento a partir de esta, de su lengua, cosmogonía, de sus costumbres, tradiciones, leyes, entro otros aspectos que están en el mismo grado de jerarquización e importancia que los desarrollados en la urbe.

Por tanto, “las limitaciones de la educación rural exigen evidentemente propuestas coherentes y decisiones pertinentes con mayores presupuestos para infraestructura, tecnología, recursos y capacitación docente que vayan de la mano con el desarrollo armónico de la comunidad” (Mendoza – Ponce, 2024 s/n).

Esta visión de integración, permite salvar distancias, ya que se producen verdaderas experiencias de vinculación con las comunidades, en las que se reconoce la complementariedad de las voces para construir una propuesta curricular situada en la que todos se sienten visibilizados de forma útil para el proyecto de profesional y ciudadano que cada región del país necesita.

Además, la propuesta educativa que se ofrece a los estudiantes provenientes de la periferia geográfica está considerada más allá de preocuparse por la mera admisión. Los recintos universitarios se ocupan del proceso de permanencia a través del diseño de programas subsidiarios, representados en becas y beneficios diferenciados en cuando al acceso a residencias estudiantiles y recursos pedagógicos y tecnológicos.

Desde esta perspectiva, el estudiante rural se siente apoyado en el tránsito hacia una comunidad sociocultural y académica que necesita establecer estrategias para que este se sienta parte de ella porque su saber y su perspectiva de acercarse a la comprensión de la realidad complementa la visión de todos los que convergen en este nivel educativo.

En consecuencia, se trata de conferirle el verdadero sentido universal a estos centros en los que no solo se impone el conocimiento hegemónico de la urbe, sino que

en este se permite la coexistencia y complementariedad de todas las concepciones socioculturales que conforman la esencia de un país tan diverso y prolijo culturalmente como Colombia. Por lo tanto, se requiere de “la adaptabilidad de condiciones propias en cada territorio, la oportunidad de acceso y permanencia y graduación de los estudiantes, la credibilidad en la importancia de la educación...” (Rodgers,2020, p.79).

REFLEXIONES FINALES: HACIA MODELOS INCLUSIVOS Y PERTINENTES. DE LA ENUNCIACIÓN A LA PRÁCTICA

En medio de esta situación problematizadora a la que deben responder los estudiantes provenientes de zonas rurales con su intención expresa de profesionalizarse en el ámbito universitario, esta pretensión no solo responde a su derecho humano, sino que también da cuenta de un Estado y los estamentos ministeriales en materia educativa que se ocupan para ayudar a que esto sea posible.

Al respecto, pueden establecerse rutas de apoyo que pasan por la necesidad de resignificar la propuesta educativa a nivel superior que se ofrece a los estudiantes de zonas rurales. Esta no solo debe ser diferente y contextualizada, sino que debe garantizar la posibilidad de mantener la calidad académica en correspondencia a su acervo sociocultural y requerimientos de vida ciudadana.

De esta forma, no solo se reconoce sus elementos identitarios, sino que se establecen interrelaciones que le dan un espacio y valor a sus perspectivas de vida en

las dinámicas de un país, estableciéndose una relación dialógica de culturas en igualdad de condiciones, recursos, oportunidades desde la aplicabilidad del derecho humano de educarse. así, lo estableció el MEN (2012), desde este se reconoce el valor de la acción rural para el país y para los sectores urbano:

Los planes de educación rural sirven, en resumen, para hacer visible e incluir en el desarrollo nacional a la gente que vive y produce en la zona rural, sin cuya producción y vitalidad las zonas predominantemente urbanas no podrían desarrollarse y mejorar las condiciones de vida (p.9).

Se estaría vislumbrando enfoques educativos interculturales y territoriales, en los que se desarrollen currículos contextualizados. Su diseño pasa por la articulación necesaria entre la universidad y las comunidades rurales en las que estas pretenden llegar, ya que desde ellas es de donde debería gestarse el diseño educativo de manera significativa para los estudiantes y docentes que los desarrollan. De esta forma, se trasciende la noción pasiva de recibir conocimientos abstractos, derivados de propuestas ministeriales que desconocen las particularidades de cada contexto, sino se apuesta a una educación que se construye entre todos los sujetos implicados.

La concreción de este propósito no se logra con un trabajo en solitario de maestros y estudiantes. Es fundamental que el Estado propicie políticas educativas no desde la perspectiva de ofrecer alternativas de formación para las zonas rurales, sino que deben desarrollarse desde ellas y con ellas, a partir de modelos flexibles de inclusión y reconocimiento (Soler et al., 2020).

Estas propuestas deben considerar que, particularmente en las zonas rurales, el aprendizaje tiene connotaciones activas y prácticas en las que el territorio representa un

laboratorio constante (Arteche, et al., 2025) marcado por la desigualdad y la violencia, que merece otras alternativas para avanzar hacia su calidad de vida. Esto en razón de que “si bien el Estado puede no ser necesariamente el único que brinde educación, el derecho internacional de los derechos humanos lo obliga a ser un actor activo en la prestación y/o control de la educación”. (Scioscioli, 2014, p.14).

De esta forma, el rol de la política pública en materia educativa es fundamental en el diseño del basamento legal, la aplicación del mismo, la asignación de partidas ministeriales que resuelvan aspectos referidos a estructura, recursos pedagógicos, vialidad, transporte, y todos los aspectos que implican una inversión económica considerable para que la educación se desarrolle en igualdad de condiciones para los estudiantes provenientes de las zonas rurales (Redondo – De Oro et al., 2015).

Al cierre de esta disertación, en correspondencia con las siete investigaciones registradas desde la indagación documental, se evidencia que no solo se trata de diagnosticar el problema referido a educar y educarse desde la condición de ser un ciudadano rural o de desear educación de calidad y la integración de todas las sociedades en este proceso.

Se requiere que el Estado colombiano simiente las bases para ello, y más allá, realice la contraloría requerida para generar propuestas pedagógicas con verdadero concepto de inclusión a estas comunidades que les permitan y garanticen la sostenibilidad en el tiempo del sujeto que se educa, pero también del sujeto que egresa con las herramientas necesarias que le demanda la vida profesional.

El docente debe construir propuestas didácticas que establezcan un diálogo franco entre el conocimiento esperado desde la academia y el conocimiento ancestral y contextualizado que existe en las escuelas rurales (Mellado y Caucono, 2015). Por consiguiente, se trata de “avanzar hacia una pedagogía intercultural, basada en el dialogo de saberes, donde los docentes y directivos de las escuelas deben conocer las comunidades indígenas del sector” (Arredondo y Paidican (2023, p.225). Esta visión debe replicarse, asimismo, en la relación necesaria de reconocimiento de todas las regiones rurales por parte del Estado colombiano y los ministerios responsables de este campo.

REFERENCIAS

- Álvarez, C; Del Arco, I; Flores, O y Ramos, A. (2025). Estudiantes universitarios rurales y urbanos y su vulnerabilidad frente a lo tecnológico. *Educ. Pesqui, Sao Paulo*, 51, 1 -20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551279787es>.
- Arias, D y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, 41, 87 – 105. <https://dialnet.unirioja.es>.
- Arredondo, P. y Paidican, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: revisión de literatura. *REXE*, 22 (49), 1 -20. <https://n9.cl/9jlgK>.
- Arteche, S; Aliaga, P. y Lara, G. (2025). *Trayectorias y transformaciones de la Educación Rural en Magallanes: el caso de las Escuelas de Laguna Blanca y Río Verde*. En Williamson, G y Castillo, P. Educación en territorios rurales. Praxis, saberes, aprendizajes. Ariadna Ediciones, Chile. <https://doi.org/10.26448/ae9789566276678.150>.
- Blanco, L. (2024). Aproximación teórica de representaciones sociales del docente para la enunciación de espacios educativos del conocimiento en la provincia Gutiérrez. [Tesis Doctoral Universidad Simón Bolívar, Colombia]. <https://bongs.unisimon.edu.co>.
- Becerra, U. (2025). El ingreso a la educación superior en las zonas rurales de Colombia: políticas estatales, retos y barreras persistentes, *Revistas UPEL*, 22, (1), 218 – 261. <https://revistas.upel.edu.ve>.
- Canelos, R. (2019). La desigualdad espacial en Ecuador: un enfoque de brechas estructurales. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://Dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7813109>.
- Castillo, P. (2025). *La movilidad rural urbana en la transición de primaria a secundaria en estudiantes de contexto rural mapuche y su incidencia en experiencias, aspiraciones e identidades*. En Williamson, G y Castillo, P. Educación en territorios rurales. Praxis, saberes, aprendizajes. Ariadna Ediciones, Chile. <https://doi.org/10.26448/ae9789566276678.150>.
- CEPAL. Comisión Económica para la América Latina e Caribas. *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del Covid -19*. Informe especial N 7. Santiago de Chile: Cepal, 2020. <https://bit.ly/3mZv720.a>

- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-859006_archivo_pdf.pdf.
- Constitución Política de Colombia. (1991). <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/constitucion-Interiores.pdf>.
- Contreras, Y. y Riaño, M. (2025). La cultura de paz en los contextos rurales: estudio de revisión desde los conocimientos, las actitudes y prácticas. *Revista Perspectivas*, 10 (S1), 361 – 377. <https://doi.org/10.22463/25909215.5600>.
- Decreto 1038 de 2015. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_colombia.pdf.
- Departamento Nacional de Estadísticas – DANE- (2022). Colombia: Gobierno de Colombia www.dane.gov.co.
- Departamento Nacional de Estadísticas – DANE- (2021). Educación formal. EDUC-DANE. Colombia: Gobierno de Colombia. <http://www.dane.gov.co>.
- Freire, P. (1982). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. (1era edición en español, 1973). 11 ed. Siglo XXI. <https://bibliotecadigital.infor.cl>.
- 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. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10280>.
- González, R. (2024). Factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en la zona rural del Cantón Salitre. *Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad*. 4 (2), 4 – 14. www.revistainvecom.org.
- González, F; Audor, D y Angarita, J. (2025). Impacto de prácticas educativas basadas en la inclusión para la promoción de la multiculturalidad de estudiantes de zonas rurales de Colombia. *Revista de Investigación en Estudios Sociales y de Frontera*. 22 (1), 237 – 271. <https://revistas.upel.edu.ve>.
- Ley 1341 de 2009. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co>.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138 -159. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id_413635245006.

- Maqueira, G; Guerra, I; y Velastegui, E. (2023). la educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Cience and Research*, 8 (3), 210 - 228. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>.
- Mellado, M. y Caucono, J. (2015). Ceencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto Mapuche. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (3), 1 – 19. www.https://.revistas.ucr.ac/index.php/aie/article/view/20924.
- Mendoza – Ponce. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: una revisión sistemática 2017 -2023. *Episteme Koinoia*, 7 (1). <http://doi.org/10.353881/e.k.v!1.3727>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos. eduderechos. Modulo I: la educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela: un compromiso de todos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. Colombia. www.minieducation.gov.co.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2018). Educación Inclusiva e Intercultural. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>.
- ONU: Asamblea General Declaración de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948, 217 A (III). <https://www.un.org/es/universal-declarationhuman-rights>.
- Ospina, C. (2019). Estudios sobre trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en Colombia y el rol del territorio y las políticas públicas. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Orellana, M; Sarmiento, L y Sarmiento, J. (2021). Midiendo la desigualdad y el nivel de riqueza. *Revista de la Universidad del Azway*, (8), 147 – 193. <https://d1wqtxts1xz1e7.cloudfront.net/86026776/642libre.pdf?1652720831=&response-content-disposition=inline>.
- Pardo (2017). Diagnóstico de la Juventud Rural en Colombia. Grupos de dialogo rural, una estrategia de incidencia. Serie documento N 227. Rimisp- Centro Latinoamericano, Chile.

- Patiño, M. (2023). El valor de la educación rural: pensar – actuar en territorio. [Tesis Doctoral]. Universidad Católica de Manizales, Colombia. <https://repositorio.ucm.edu.co>.
- Pérez, J. (2025). La educación rural en Colombia: un estado de arte. *Educación*, 34 (66), 29 – 48. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A002>.
- Proyecto de Ley número 50 de 2022 del Senado de la República (2022). <https://www.leyes.senado.gov.co>.
- Plan Especial de Educación Rural. PEER. (2018). Colombia: Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co>.
- Redondo De Oro, K; Redondo Bermúdez, M. Y Martínez, V. (2015). Aportes del Proyecto Escuela Nueva a la educación universitaria en Colombia. *Revista Ciencia Biomédicas*, 2 (6), 390 – 393. <https://doi.org/10.32997/reb-2015-2970>.
- Rodgers, N. (2020). La educación superior desde el territorio: entre una pasada parsimoniosa y un futuro que apremia. En R. García Duarte y J. Wilches. Tinjacá. (Eds). La educación superior en Colombia: Retos y Perspectivas en el Siglo XXI (pp 29 – 230). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/la_educacion_superior_en_colombia_retos_perspectivas_siglo_xxi.
- Rodríguez, W; Rodríguez, E y Gómez, J. (2024). La brecha en el rendimiento estudiantil entre zonas rurales y urbanas de Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 97, 59 – 77. <http://www.scielo.org.co>.
- Satizabal, S; Umaña, C y Penagos, A. (2021). *Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Chile. <https://www.rimisp.org>.
- Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los Derechos Humanos. 2014. *Journal of Supranational Policies of Education*. 2, 6, 24. <https://revistas.unam.es>.
- Soler, E y Ramírez, W. (2021). Educación Rural Boyacense en época de pandemia: una visión desde el pensamiento complejo. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 23 (2), 124 – 144. <http://portal.amelieca.org/amelijatsRepo/341/3412237009/index.html>.

- Suárez, D. Cruz, J y Pérez, M. (2022). El campesino en la agricultura capitalista: sus manifestaciones en Ecuador. *Revista de Economía y Desarrollo*, 166 (2), 1 – 15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0252-842022000200007&script=sci_arttext&tlng.
- UNESCO. (2005). *La educación como un derecho humano*. UNESCO Extea. <https://www.unetxea.org>.
- UNESCO. (2021a). *Futuros de la educación superior*. Consulta pública. <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>
- UNESCO. (2021b). *Pensar más allá de los límites. Perspectiva sobre el futuro de la educación superior para 2050*. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/05/08/lanzamiento-del-informe-pensar-mas-alla-de-los-limites-perspectivas-sobre-los-futuros-de-la-educacion-superior/caminos-hacia-2050-y-mas-alla>.
- UNESCO. GEM. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021*. <https://gem-report-2021.unesco.org/es/seguimiento/>
- Varón, Y. (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 Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=314905>.