



La paz con
legalidad
es de todos

Gobierno
de Colombia

9

Plan Especial de Educación Rural

- **Ministerio de Educación Nacional**
- **Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia**



16

Planes Nacionales
Sectoriales

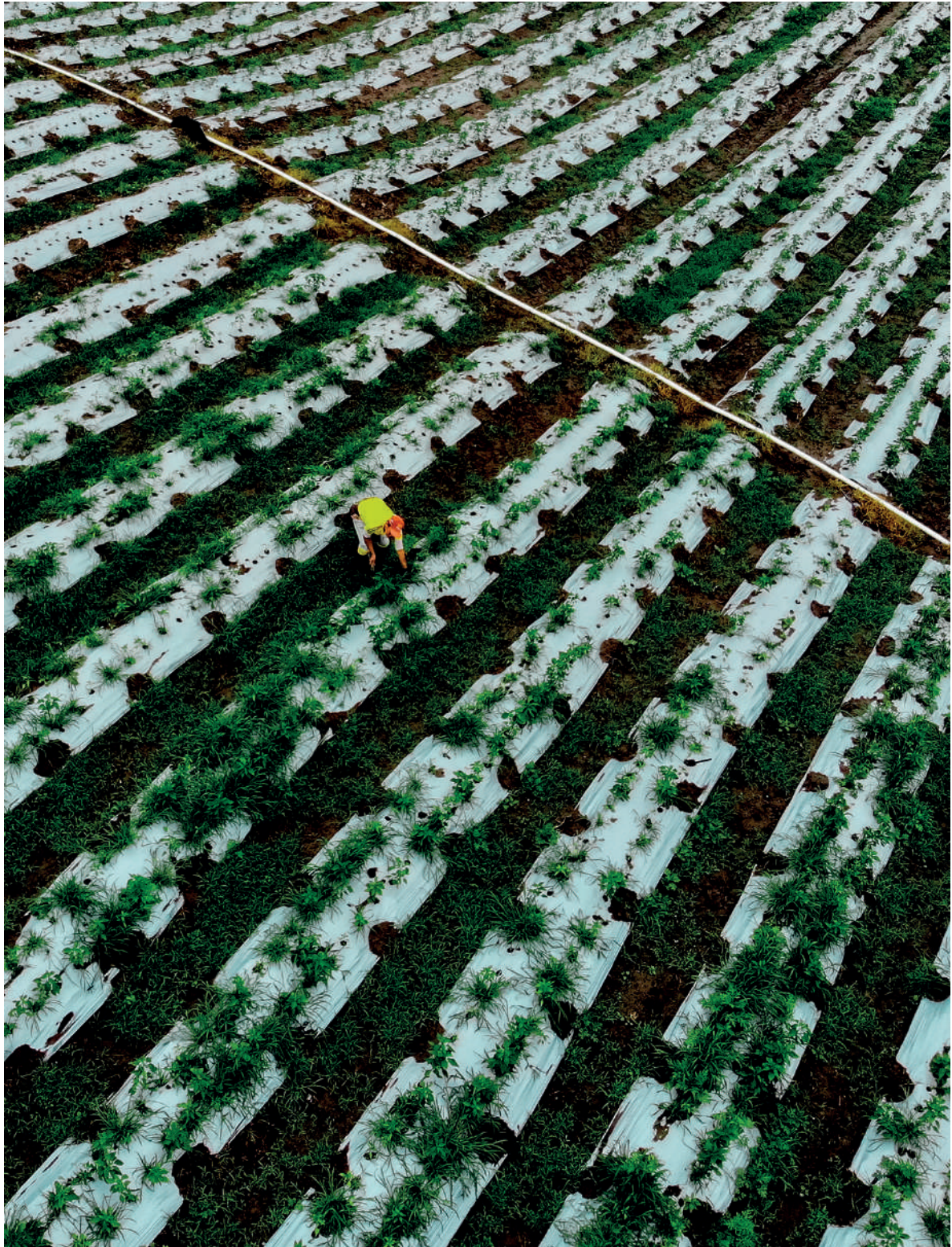
Paz con
Legalidad

Construir sobre lo
Construido

YA



Factor Social





La paz con
legalidad
es de todos

Gobierno
de Colombia

Presidencia de la República

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Vicepresidente de la República

Marta Lucía Ramírez de Rincón

Director Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (DAPRE)

Víctor Muñoz

Consejero Presidencial para la Estabilización y la Consolidación (CPEC)

Emilio José Archila

Ministerio de Educación Nacional

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Viceministro de Educación Superior

José Maximiliano Gómez Torres

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Claudia Milena Gómez Díaz

Directora de Cobertura y Equidad

Sol Indira Quiceno Forero

Director de Fortalecimiento a la Gestión Territorial

Javier Augusto Medina Parra

Director de Primera Infancia

Jaime Rafael Vizcaíno Pulido

Directora de Calidad para la Educación Superior

Elcy Patricia Peñaloza Leal

Directora de Fomento de la Educación Superior

Carolina Guzmán Ruiz

Gerencia Educación en la Ruralidad

Lilias Flórez Peñaloza

Departamento Nacional de Planeación (DNP)

Directora General

Alejandra Botero Barco

Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA

Director General

Carlos Mario Estrada

Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia - CIPI

Consejera Presidencial para la Niñez y la Adolescencia

Carolina Salgado Lozano

Consejero Presidencial para la Juventud - Departamento Administrativo de la Presidencia de la República DAPRE

Juan Sebastián Arango Cárdenas

Viceministro de Fomento Regional y Patrimonio Ministerio de Cultura

Jose Luis Argote

Viceministra - Ministerio del Deporte
Daniela Maturana

**Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media-Ministerio de Educa-
ción Nacional**
Constanza Liliana Alarcón Párraga

**Viceministro de Salud Pública y Pres-
tación de Servicios-Ministerio de Salud
y Protección Social**
Germán Escobar Morales

**Viceministro de Agua Potable y Sanea-
miento Básico - Ministerio de Vivienda,
Ciudad y Territorio**
José Luis Acero Vergel

**Directora de Desarrollo Social - Depar-
tamento Nacional de Planeación**
Laura Pabón Alvarado

**Subdirector General de Programas
y Proyectos - Departamento Adminis-
trativo para la Prosperidad Social**
Pierre García

**Directora General - Instituto
Colombiano de Bienestar Familiar**
Lina María Arbeláez Arbeláez

**Asesor del Ministro de Agricultura y
Desarrollo Rural - Presidencia de la
Comisión Intersectorial de Seguridad
Alimentaria y Nutricional (CISAN)**
Luis Javier Pinilla

Diseño y Diagramación

Andres Castro Barreto

**Consejería Presidencial para la Estabi-
lización y la Consolidación**

Apoyo en Gestión y Revisión de Contenido

Lucas Peña Lopera

Andrea Luna Ruiz

Equipo técnico de las entidades que aportó a la construcción del documento

Ministerio de Educación

**Viceministerio de Educación Preesco-
lar, Básica y media**

Equipo de Ruralidad – VEPBM

Andrea Parra Triana – Camilo Peña Porras
– Lilias Flórez Peñaloza.
Consultores: Carlos Carreño – Ramiro
López

Asesora Ministerio grupos étnicos
María Cristina Escobar Remicio

Dirección de Calidad

Carolina Obando Paz – Claudia Pedraza
Gutiérrez – Claudia Roberto Chilito – Istar
Jimena Gómez – Lila Pinto Borrero – Lilia-
na González – Natalia Trujillo Gómez

Dirección de Cobertura

Clara Agudelo Quintero – Enrique Bolívar
Guzman – Luisa Fernanda Mejía Velás-
quez – Maricel Cabrera Rosero – Verónica
Aguirre Vera



La paz con
legalidad
es de todos

Gobierno
de Colombia

Dirección de Primera Infancia

Carolina Molano - María del Pilar Méndez

Dirección de Fortalecimiento

Angela Latorre Barrera - Lesney Castañeda Valencia

Viceministerio de Educación Superior

Subdirección de apoyo a la gestión de las IES - VES

Jenny Vargas Guataquira - Carlos Arturo Velasco Arias

Subdirección de desarrollo Sectorial

Erika Lucia Villamil Fajardo - Sebastián Arbeláez Quintero

Oficina Asesora de Planeación y Finanzas

Elizabeth Moreno Barbosa - Erika Agudelo

Consejería Presidencial para la Estabilización y la Consolidación

Angélica Zamora Acosta -
Lucas Peña Lopera

Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia - CIPI

Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia

Natalia Quiñones Andrade -
Rubén Eduardo Robayo Rico

Ministerio de Educación Nacional

Jaime Rafael Vizcaino

Ministerio de Salud y Protección Social

Mónica Castro - Lia Marcela Guiza

Ministerio de Cultura

Mary Luz Cárdenas Fonseca

Ministerio del Deporte

Julián Molina Serrato - Sandra Cedeño

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Laura Ochoa - Laura Feliza Vélez -
Oscar Iván Pineda - Kelly Celis

Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA

Amanda Molina - Jesús Dulce

Departamento Nacional de Planeación

Alexis Pérez Salamanca - Edgar Arturo Wilches - Elizabeth Tello Saldarriaga - July Andrea Sandoval - Luis Eduardo Barajas - Sindy Simbaqueva - Tatiana Menjura - Ximena Pardo Peña

Agencia de Renovación del Territorio

Gloria Carrasco Ramírez -
Mónica Figueroa Dorado

Agencia de Reincorporación y Normalización

Oscar Niño Novoa

Compilación y elaboración de textos finales

Camilo Peña Porras - Erika Agudelo - Jenny Vargas Guataquira - Natalia Quiñones

Organizaciones de la Sociedad Civil que aportaron al documento base del PEER elaborado en 2018

Mesa de Política Educativa para la Paz

Sociedad Civil y ONG Nacionales:

Programa Nacional de Educación para la Paz - Educapaz (Cinep/ PPP, Fundación Escuela Nueva, Fe y Alegría, Fundación para la Reconciliación, Aulas en Paz, Fundación Avina, COREDUCAR)

- **Académicas:** Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana de Cali

- **ONG Internacionales:** Save the Children, Consejo Noruego para Refugiados, Mercy Corps, War Child Holland, Plan International Colombia

- **Cooperación Internacional y OI:** Embajada de Canadá, UNICEF, Organización Internacional para las Migraciones (OIM)

- **Sector Privado:** Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Compartir, Fundación Corona

Mesa Nacional de Educaciones Rurales

Mesas Regionales

- Antioquia
- Arauca
- Valle del Cauca
- Cundinamarca
- Ibagué
- Caribe
- Meta (Acacias) (Puerto López)
- Florencia Caquetá

Sumario

Plan Especial de Educación Rural

*Lista de siglas y abreviaturas.....	12	1.6.4 En relación con el ambiente escolar y dinámica comunitaria	43
1. Capítulo 1. Análisis de la Educación en la Ruralidad.....	19	1.6.5 Debilidad institucional	44
1.1 Ruralidad en Colombia: Breve Contexto.....	19	1.7 Educación Superior.....	44
1.2 La Educación en la Ruralidad: actual y gran prioridad.....	23	1.7.1 Cobertura de educación superior rural.....	44
1.2.1 Antecedentes. La educación rural en las décadas recientes.....	23	1.7.2 Estudiantes matriculados en educación superior según tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa	49
1.2.2 Presencia organizada de la sociedad civil.....	26	1.7.3 Tránsito inmediato a educación superior en zonas rurales	55
1.2.3 Educación y conflicto armado.....	26	1.7.4 Concentración de matrícula – Vinculación de egresados	59
1.3 Atención integral de los niños y las niñas en primera infancia en la ruralidad.....	27	1.7.5 Educación superior en los municipios PDET en el año 2018	61
1.4 Cobertura en Preescolar, Básica y Media.....	28	1.8 Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano	66
1.4.1 Educación de Jóvenes y adultos....	31	2 Capítulo 2. Objetivos Y Estrategias ...	68
1.5 Calidad Educativa.....	32	2.1 Objetivo General	69
1.6 Factores que inciden sobre la pertinencia y calidad de la educación rural	36	2.2 Componentes y estrategias	70
1.6.1 En cuanto a la flexibilidad y la adaptación de las estrategias educativas	36	2.2.1 Componente 1: Atención integral a primera infancia	70
1.6.2 En cuanto a docentes y directivos docentes en áreas rurales.....	37	2.2.2 Componente 2: Estrategias educativas de calidad desde la educación preescolar hasta la media ...	78
1.6.3 En cuanto a los ambientes de aprendizajes, infraestructura y condiciones de bienestar.....	39	2.2.3 Componente 3: Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	89

2.2.4 Componente 4: Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad.....	96
--	----

2.2.5 Componente 5: Fortalecimiento institucional, intersectorialidad y alianzas.....	105
--	-----

2.3 Fase I Aprobación y alistamiento..	110
---	-----

2.3.1 Proceso de aprobación del Plan en el nivel nacional.....	110
---	-----

2.3.2 Plan de Acción.....	111
----------------------------------	-----

2.4 Fase II. Ejecución de las estrategias del Plan.....	111
--	-----

2.4.1 Presupuesto indicativo y fuentes de financiación.....	111
--	-----

2.5 Fase III. Evaluación y ajustes al proceso.....	112
---	-----

*Anexo 1. Resumen de Componentes e Indicadores del PEER.....	112
---	------------

*Bibliografía.....	135
---------------------------	------------



Plan Especial de Educación Rural



***Lista de Siglas y Abreviaturas**

ANPR	Población Afrocolombiana, Negra, Palenquera, Raizal
ART	Agencia de Renovación de Territorio
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CERES	Centros Regionales de Educación Superior
CDI	Centros de Desarrollo Infantil
CDR	Concentraciones de Desarrollo Rural
CNA	Censo Nacional Agropecuario
CIPI	Comisión Intersectorial para la Primera Infancia.
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CONTCEPI	Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas.
ETC	Entidades Territoriales Certificadas
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DNP	Departamento Nacional de Planeación
ENCV	Encuesta Nacional de Calidad de Vida
ENS	Escuelas Normales Superiores
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo
FECODE	Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación
GEIH	Gran Encuesta Integrada de Hogares
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
IPM	Índice de Pobreza Multidimensional
ISCE	Índice Sintético de Calidad Educativa
MAITE	Modelo de Acción Integral Territorial
MEF	Modelos Educativos Flexibles
MFA	Más Familias en Acción

MEN	Ministerio de Educación Nacional
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones
MTC	Misión para la Transformación del Campo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de Naciones Unidas
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PATR	Planes de Acción para la Transformación Regional
PDET	Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial
PEA	Población Económicamente Activa
PEC	Proyectos Educativos Comunitarios
PEI	Proyectos Educativos Institucionales
PEIR	Proyectos Educativos Institucionales Rurales
PER	Proyecto de Educación Rural
PEER	Plan Especial de Educación Rural
PISA	Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes
PMI	Plan Marco de Implementación
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNDE	Plan Nacional Decenal de Educación
PNLE	Plan Nacional de Lectura y Escritura
PTA	Programa Todos a Aprender
PTFD	Planes Territoriales de Formación de Docentes
RIA	Ruta Integral de Atenciones
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio.
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SIIPO	Sistema Integrado de Información para el Postconflicto
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SIPI	Sistema de Información para la Primera Infancia
SNIA	Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria

SNIES	Sistema Nacional de Información de Educación Superior
SSF	Superintendencia de Subsidio Familiar
SSDIPI	Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

***Introducción**

Con el objetivo de “brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural”¹, el Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia -en su calidad de coordinadora de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia-, el Ministerio de Cultura, el Ministerio del Deporte, el Departamento Nacional de Planeación y sumando la participación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), adquirieron el compromiso de formular e implementar el Plan Especial de Educación Rural (PEER).

El Plan responde principalmente a los compromisos adquiridos en el punto 1 del Acuerdo, correspondiente a la Reforma Rural Integral. Tiene una vigencia hasta 2031 y hace parte de uno de los Planes Nacionales propuestos sobre los que se profundiza en los “Lineamientos para la articulación del Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final” (Documento CONPES 3932 de 2018). En el corto plazo, y en atención a lo dispuesto en el Acuerdo, el Plan Marco de Implementación (PMI) y en el Decreto 893 de 2017, se priorizarán para su implementación los 170 municipios y las 16 subregiones de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), seleccionadas por ser las regiones más afectadas por el conflicto armado, caracterizadas por altos índices de pobreza, presencia de economías ilícitas y debilidad institucional. No obstante, el marco espacial de referencia para las acciones que se realizarán hasta el año 2031, serán todas las zonas rurales del país.

En este sentido, es importante precisar que los objetivos y estrategias planteadas en este plan responden a un análisis comprensivo de la ruralidad del país de la cual hacen parte las subregiones PDET y serán ellas a las que en primera instancia con prioridad se orienten dichas estrategias. Dado que este plan es de naturaleza estratégica, los procesos y acciones aquí enunciados son de carácter general, por tal razón, derivado de este y de conformidad con los instrumentos establecidos en la Hoja de Ruta Única definida por la Ley 1955/19 del Plan Nacional de Desarrollo PND en su artículo 281, se desplegará un plan de acción mediante el cual se concreten actividades, tiempos, resultados y metas más específicas en lo que respecta a la actual vigencia, el cual deberá irse actualizando, al igual que el presente Plan, en los próximos dos gobiernos hasta 2031.

¹ Gobierno nacional y FARC-EP, 2016. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. pág. 26.

Desde una visión comprensiva de la educación rural, pero dando particular énfasis a los compromisos establecidos en el Acuerdo, este Plan desarrolla las estrategias en torno a los siguientes puntos:

- Garantizar cobertura universal con atención integral a la primera infancia.
- Ofrecer modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.
- Implementar la construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de información.
- Garantizar la gratuidad educativa para educación preescolar, básica y media.
- Mejorar las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte.
- Generar oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte.
- Incorporar la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).
- Ofrecer becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.
- Promover la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.
- Implementar un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural.
- Fortalecer y promover la investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.
- Incrementar progresivamente los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios para la población de zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales en especial aquellas que son cabeza de hogar.
- Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural.

Así mismo, las entidades responsables de formular e implementar el PEER, han tenido en cuenta los lineamientos del Documento CONPES 3932 de 2018 “Lineamientos para la articulación del Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final” que precisa las metas, estrategias e indicadores que se institucionalizan para hacer seguimiento a las responsabilidades por este sector, y de las acciones del plan de acción y seguimiento del Documento CONPES 3931

“Política Nacional para la Reincorporación Social y Económica de Exintegrantes de las FARC-EP”, garantizando así un proceso de integralidad tanto en la formulación como en la implementación de este plan.

El PEER constituye una herramienta que orienta la planeación a corto, mediano y largo plazo a través de lineamientos y estrategias que serán puestas en acción durante el presente periodo de gobierno y hasta el año 2031 en torno a la educación, la atención integral de la primera infancia y algunos aspectos relacionados con el deporte y la cultura en zonas rurales bajo un enfoque de inclusión e integralidad que contribuya al disfrute pleno de los derechos asociados a estos temas por parte de la ciudadanía en el campo, al aseguramiento de una trayectoria educativa completa durante el curso de la vida, a la integración de las regiones, a la superación de la pobreza y la desigualdad y al cierre de las brechas entre el campo y la ciudad.

El Plan Especial de Educación Rural es respaldado por el gobierno actual a través del objetivo 4 correspondiente a la Línea de Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos y en particular con el componente de **“Más y mejor educación rural”** del Pacto por la equidad del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. En dicho componente se plantea la formulación de una política de educación rural que fomente el impulso regional, mejore el acceso y la calidad de la educación en las zonas más apartadas del país y reduzca las brechas entre la ciudad y el campo. El Plan Especial se constituye en un insumo para la definición de dicha política pública, la cual tendrá la responsabilidad de enmarcar las acciones propuestas por este y servir de plataforma para el logro de los propósitos de la Reforma Rural Integral (RRI) en materia de educación, establecidos en el Acuerdo durante la presente década y parte de la siguiente. A través de este compromiso, así como de otros propósitos consignados en la línea c. Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos, el gobierno expresa la responsabilidad que asume y la decisión de concretar avances en materia de educación rural durante este periodo y dejar una plataforma firme para lo correspondiente hasta el 2031 en armonía, igualmente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS.

Es importante destacar de este Plan, la decisión política de implementar procesos como los establecidos en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “de Cero a Siempre”², a través de la cual se trazan las orientaciones para cumplir con el compromiso del Acuerdo Final en cuanto a la atención integral universal a la primera infancia de las zonas rurales del país. Lo anterior, impulsado también por las prioridades establecidas en el Pacto por la Equidad del Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, el cual incluye como uno de sus componentes, la ampliación de la atención integral a la primera infancia con énfasis en zonas rurales del país. En el presente Plan se ha diseñado una acción conjunta interinstitucional para cumplir con este compromiso, bajo el liderazgo y coordinación de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (CIPI). En este sentido, el Plan Especial se fundamenta en acciones interinstitucionales desde diversos sectores, bajo la comprensión de que solo a través de un trabajo sinérgico es posible atender las necesidades acumuladas e intereses de los pobladores rurales.

Tanto el PEER como la Política se enmarcan en el interés de avanzar hacia un desarrollo rural integral construido sobre la base de un enfoque territorial participativo, que reconozca a la ruralidad con identidad propia y a los habitantes rurales como sujetos de derechos, ciudadanos

2 Definida en la Ley 1804 de 2016.

plenos que se comportan como agentes de cambio y gestores del avance social y productivo de su comunidad bajo principios de convivencia y en busca de la paz.

El desarrollo rural es concebido como un proceso multidimensional en el que se promueve el desarrollo social, económico, cultural y la competitividad en el marco de la sostenibilidad ambiental. Se requiere, en este sentido, avanzar en procesos de inclusión social y productiva de los habitantes rurales, de forma tal que la sostenibilidad económica, social y ambiental pretendida se asegure a partir del empoderamiento de los actores y una participación cualificada de las familias, las comunidades, las organizaciones y los gobiernos locales involucrados en la conducción de las diversas iniciativas territoriales.

La cultura productiva de sus habitantes, la disponibilidad de recursos hídricos, variedad de suelos y climas y una posición geográfica privilegiada hacen de Colombia un país con enorme potencial para posicionarse como productor y exportador agropecuario en la región y el mundo, similares oportunidades se encuentran para los temas de conservación y turismo ecológico. El propósito es contribuir a generar un desarrollo rural sustentable en beneficio de las actuales y futuras generaciones; entendiendo por el mismo la posibilidad de crecimiento económico en armonía con la naturaleza y el medio ambiente. En esta orientación cobran relevancia las prácticas productivas agroecológicas y modelos productivos que garanticen la preservación de los recursos naturales.

Colombia tiene gran potencial de expandir la producción de alimentos y materias primas agropecuarias, tanto los tradicionales como los que corresponden a nuevas demandas de los consumidores en el mundo que reclaman alimentos producidos en condiciones técnicas, ambientales y socialmente sustentables; tiene también la posibilidad de aprovechar, desde un turismo responsable y respetuoso de la naturaleza las inmensas riquezas naturales y paisajísticas; finalmente tiene la opción de compartir con el mundo urbano nacional y del exterior sus expresiones culturales, gastronómicas y artísticas autóctonas. Todo esto sin descartar actividades extractivas hechas con criterios de sostenibilidad del medio ambiente. A partir de los recursos existentes es posible generar condiciones de vida digna para los habitantes rurales y contribuir con el desarrollo del país con seguridad alimentaria, exportación de bienes agropecuarios, conservación de los recursos naturales, generación de empleo e ingreso.

En vía de lo anterior, el documento del Plan desarrolla una aproximación al desarrollo rural del presente y a sus nexos con la educación, la atención integral de la primera infancia y elementos de la cultura y la recreación y el deporte, resaltando la coincidencia a nivel del país (PND 2018-2022, Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, Congresos Nacionales de Educación Rural) y de organismos internacionales o multilaterales (Organización de Naciones Unidas - ONU, Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS, FAO, OCDE) sobre la necesidad de actuar en la reducción de brechas entre el campo y la ciudad y apuntar al desarrollo de potencialidades de los pobladores rurales de cara al futuro (capítulo 1). Hace una caracterización de indicadores convencionales como cobertura y calidad y otros factores que inciden en la educación rural y la atención integral a la primera infancia (capítulo 2). En el capítulo 3 se proponen los objetivos y estrategias del Plan. Este capítulo le confiere un apartado especial a la atención integral a primera infancia y después a las ofertas de educación básica, media y superior dirigidas a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Se introduce en el capítulo 4 lo concerniente al alistamiento y fases de implementación. Para finalizar, en el anexo 1 se incluye un resumen de indicadores y metas.

Es importante precisar que las líneas estratégicas planteadas no hacen alusión directa a los Pueblos Indígenas, ni a la población Afrocolombiana, Negra, Palenquera, Raizal – ANPR y Rrom,

ya que con cada uno de estos grupos étnicos, en el marco de los derechos que les asisten derivados entre otros de los artículos 7º y 10º de la Constitución Política, el Título III Capítulo 3 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995, los convenios y tratados internacionales suscritos por Colombia, la jurisprudencia emanada por la honorable Corte Constitucional y los acuerdos suscritos en el Plan Nacional de Desarrollo, se viene trabajando en los espacios de concertación propios, tales como el Espacio Nacional de Consulta de Medidas Administrativas o Legislativas susceptibles de afectar a la población ANPR y la Comisión Nacional de Diálogo del Pueblo Rrom, en los que se han concertado asuntos relativos al fortalecimiento de la garantía al derecho a la educación con criterios de pertinencia y calidad desde la promoción del enfoque intercultural. A pesar de lo anterior, el plan deja trazados los puentes de contacto entre las políticas de educación en las zonas rurales y lo relacionado con estos pueblos, bajo la comprensión de que una proporción importante de estos tiene como su hábitat principal dichas zonas.

Es importante mencionar que para los Pueblos Indígenas se ha desarrollado un trabajo de concertación que data desde el año 2007, en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el que los delegados indígenas y el Ministerio de Educación han consolidado avances en la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) que se integra por los componentes i) político-organizativo ii) pedagógico y iii) administrativo y de gestión.

En ese nuevo sistema se incluyen de forma integral los componentes relativos a la atención educativa a los Pueblos Indígenas desde el componente rural, que en todo caso atenderá la realidad territorial que comparten los grupos étnicos y la población campesina que habita en estas zonas del país, y que generará los mecanismos de articulación y coordinación entre los programas, proyectos y políticas educativas que requieran estrategias de fortalecimiento desde este enfoque territorial para el desarrollo rural.

Relacionado con lo anterior, el Plan Nacional de Desarrollo vigente, cuenta con el capítulo de Pacto por la equidad de grupos étnicos en el cual el sector educativo concertó, en el marco de las instancias de participación nacional, 25 compromisos con pueblos indígenas, 56 con comunidades afrocolombianas, raizales y Palenqueras y 15 con el Pueblo Rrom, compromisos que acoge y a los que se contribuirá desde el Plan Especial de Educación Rural teniendo en cuenta que esta población habita resguardos, consejos comunitarios y kumpaño asentadas principalmente en zonas rurales, con la característica de la afectación por conflicto armado.

En este contexto, es importante aclarar que, si bien no se hará alusión directa o específica, por lo anteriormente mencionado, los planteamientos y propuestas de este plan se hacen y se proponen implementar desde una perspectiva que parte del reconocimiento, valoración y celebración de las distintas manifestaciones de la diversidad, entre las que se encuentra la diversidad étnica, y el enfoque diferencial.

Para todas las acciones planteadas en el marco de las estrategias se tendrá en cuenta el trabajo que vienen adelantando hace más de ocho (8) años el Ministerio de Educación Nacional, en la construcción de un Sistema Educativo Indígena Propio, que al estar amparado en el reconocimiento del Estado colombiano como uno multicultural y pluriétnico, pretende fomentar la autonomía de los pueblos indígenas: víctimas especiales del conflicto armado en Colombia. En ese sentido, el plan apoyará el esfuerzo de implementación y fortalecimiento de este sistema educativo.

1. Capítulo 1. Análisis de la Educación en la Ruralidad

Para establecer los objetivos, alcances y estrategias de intervención en torno a una educación para las zonas rurales enmarcada en la atención integral, es necesario conocer la situación en términos de contexto social y de indicadores de atención tanto en primera infancia, educación inicial, preescolar, básica y media, así como en educación superior.

1.1. Ruralidad en Colombia: breve contexto

La población colombiana según el censo del 2018 llega a 48.258.494 personas, de las cuales alrededor de 11,8 millones de personas (24,52%) viven en las zonas rurales.

La Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV) 2018 realizada por el DANE, muestra que, en la ruralidad, compuesta por los centros poblados³ y población rural dispersa, se ubican el 22,21% de los hogares y el 23,08% de las personas.

La Gran Encuesta Integrada de Hogares del DANE estimó para el año 2019 la Población Económicamente Activa (PEA) es de 19,8 millones en cabeceras y 5 millones en lo rural. Es de resaltar la tendencia al envejecimiento de la población detectada en el Censo Nacional Agropecuario – CNA (2014) al señalar el aumento de la población mayor de 40 años frente al Censo General de 2005. Según este Censo el índice de envejecimiento pasó de 25 a 50 en diez años.

Se trata de una ruralidad altamente heterogénea en lo poblacional, en las actividades productivas, en la ocupación de los espacios rurales y en la configuración de territorios diferenciados:

- En cuanto a las poblaciones de campesinos, indígenas y comunidades afrocolombianas; se identifica un predominio del campesino tradicional mestizo, que habita veredas y pequeñas poblaciones en toda la geografía, formado étnicamente por la mezcla del colonizador español, el indígena americano y el poblador africano. Le siguen los pueblos indígenas que habitan en territorios andinos o en selvas, sabanas y costas del caribe y el pacífico. Finalmente, están las comunidades de afrocolombianos que habitan en zonas rurales costeras o en los valles interandinos de las cuencas de los ríos Cauca y Magdalena.
- En términos ocupacionales se distinguen pequeños, medianos y grandes productores. La economía agraria de los pequeños se enfoca a la producción de alimentos y materias primas agropecuarias. Esta se desarrolla en la modalidad de la economía campesina familiar y comunitaria, basada en la gestión y el trabajo familiar, asociativo o

3 El DANE define tres clases de ubicación de la población: Cabeceras municipales o distritales, Centros poblados (se trata de pequeños caseríos con un conjunto de manzanas ubicadas en veredas fuera de la cabecera municipal) y Rural disperso que corresponde la población que vive fuera de la cabecera municipal. Los centros poblados más lo rural disperso constituyen la población rural, denominada resto para efectos censales.

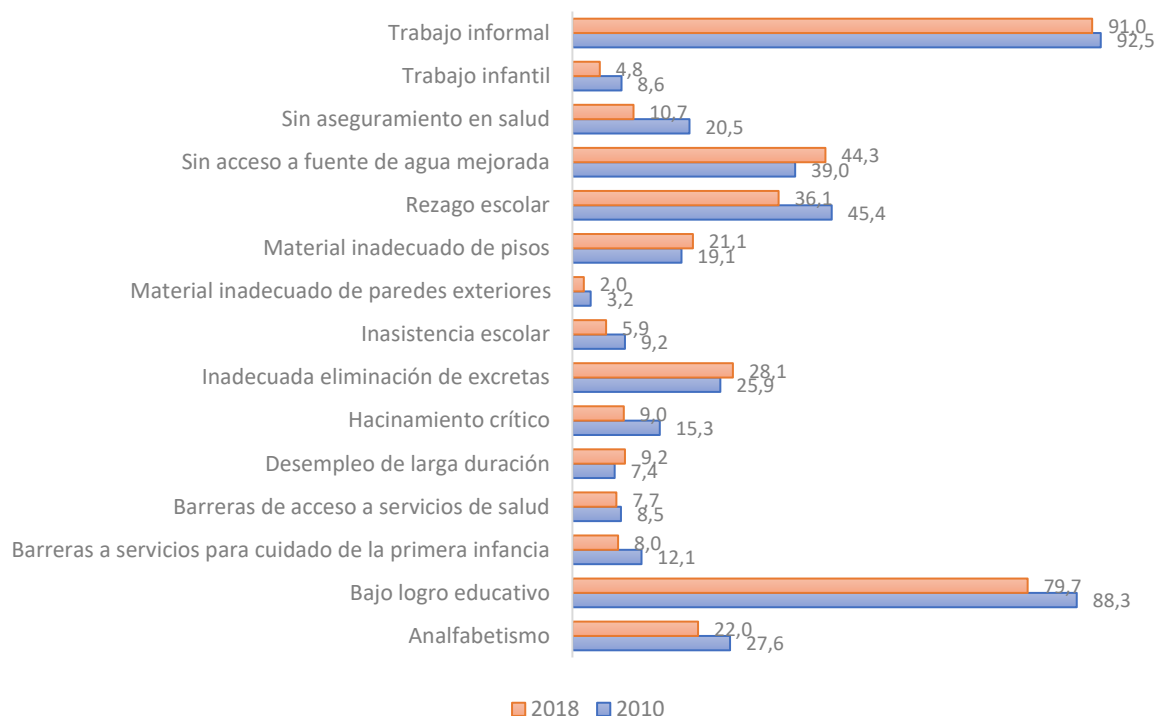
comunitario. Los medianos y grandes productores emplean trabajadores asalariados que se ocupa en forma ocasional o permanente en la caficultura, floricultura, cultivos comerciales agroindustriales o cultivos de plantación.

- Son también pobladores rurales los empresarios, técnicos, profesionales, comerciantes, transportistas y personas en múltiples oficios que laboran en zonas rurales y generan sus ingresos en actividades agropecuarias. No debe dejar de mencionarse la tendencia de crecimiento en los territorios rurales de actividades extractivas no agropecuarias como es el caso de los minerales, maderas, cultivos de plantación para la producción de biocombustibles, entre otros. En algunos casos, estas actividades (minería ilegal, cultivos ilícitos) se desarrollan bajo formas de ilegalidad y con modelos productivos que no tienen ninguna consideración por la preservación de los recursos naturales.
- Respecto a los territorios rurales, se constata en el país una gran diversidad de ellos, producto de la diversidad geográfica, climática, de vocaciones productivas de los suelos, de actividades económicas y el tipo de asentamientos humanos construidos a través de la historia.
- Tradicionalmente, lo rural ha sido considerado como resto, esto es, todo lo que está por fuera de la cabecera municipal. Bajo la nueva concepción planteada por la Misión para la Transformación del Campo - MTC, los municipios rurales y rurales dispersos son considerados en su totalidad como rurales, lo que corresponde más a la realidad, pues las actividades a las que se dedica su población, tienen que ver en su totalidad con la vida del campo (DNP, 2014). Según la MTC, 691 municipios (el 61% del total de municipios del país) están en las categorías rural y rural disperso. Vale anotar, sin embargo, que la información estadística en general, sigue presentándose como urbana (población en cabeceras municipales) y resto (población en poblados veredales y población dispersa).
- En los últimos 80 años de historia del país han prevalecido conflictos de origen social, económico y político asociados a altos índices de violencia y al desarraigo del poblador rural. La violencia partidista de mediados del siglo XX y las sucesivas violencias posteriores han tenido como escenario de confrontación los territorios rurales y son los pobladores y estos territorios los principales damnificados en estos conflictos.

El desarrollo del país tiende a acrecentarse en las zonas urbanas, que disponen de mayor equipamiento en bienes públicos, más oportunidades laborales y de generación de ingresos, y un recurso humano con mayores índices de formación. Las zonas rurales a pesar de las conexiones con el mundo urbano mantienen un rezago: el ingreso del poblador rural es, como tendencia, inferior al del poblador urbano, es deficitario su acceso a bienes y servicios de salud, educación, financiación, tecnología, cultura, deporte, a vías terciarias, adecuación de tierras, entre otros.

La Encuesta de Calidad de Vida del DANE que define el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), muestra en las zonas rurales el predominio del trabajo informal y déficit en agua potable, salud, sistemas de eliminación de excretas, e indicadores educativos (ver Gráfica N° 1).

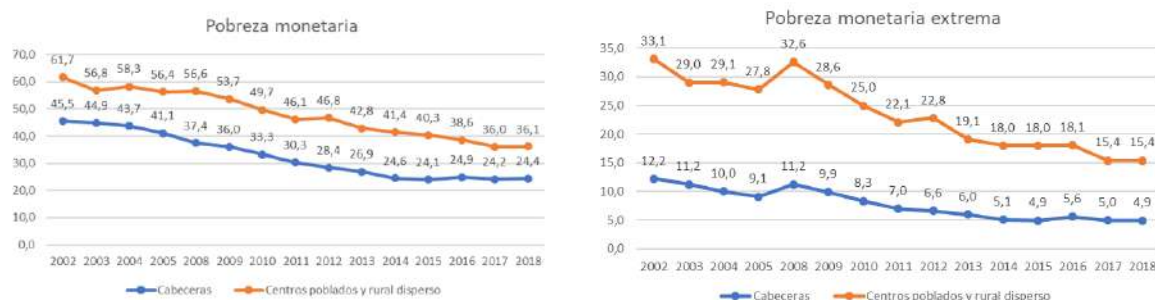
Gráfica N° 1 Índice de Pobreza Multidimensional 2010 y 2018 por variable zona rural



Fuente DANE, Encuestas de Calidad de Vida 2018 y 2018

En lo atinente a pobreza monetaria, las personas bajo la línea de pobreza en lo rural han descendido 25,6 puntos porcentuales desde 2002 a 2018, llegando a 36,1% (3,9 millones) al final del periodo, mientras que la urbana se ubicó en 24,4% (9,1 millones). El total nacional fue de 27%, lo que representa a 13 millones de personas. De otra parte, 1,7 millones de personas se ubicaron bajo la línea de pobreza extrema rural, cuya incidencia es 3 veces mayor que la urbana, 15,4% y 4,9% respectivamente.

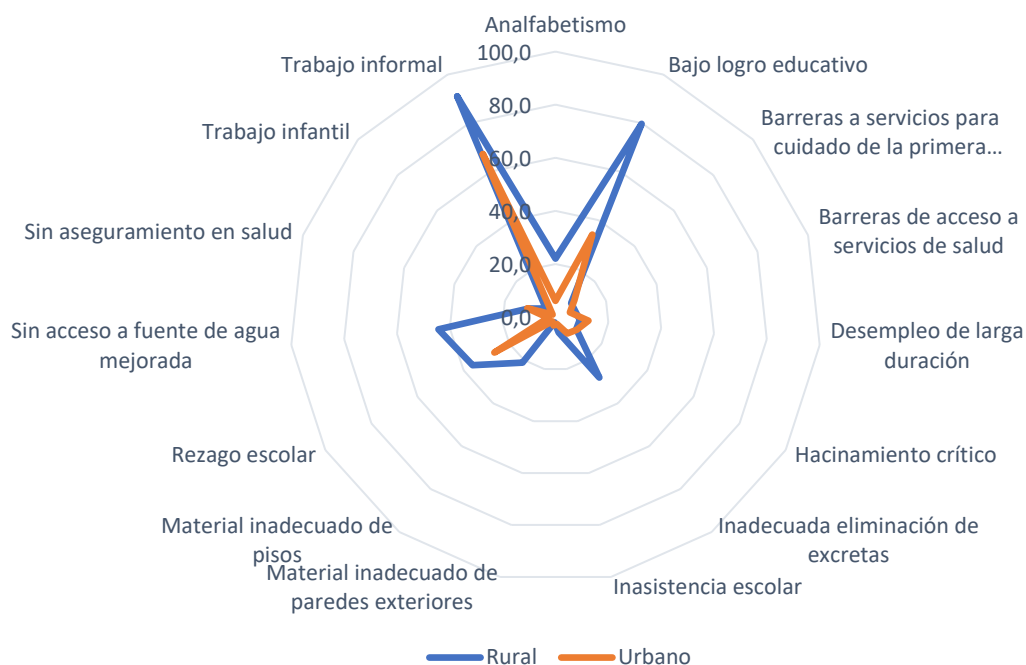
Gráfica N° 2 incidencia de pobreza y pobreza extrema 2002 – 2017 por zona



Fuente DANE, Encuesta de Calidad de Vida, 2018

Comparando el Índice de Pobreza Multidimensional - IPM urbano y rural, las diferencias más marcadas por variables en los hogares están en la educación: el analfabetismo registra 22,1% en los hogares rurales mientras que en los urbanos es de 6,1%. Por su parte el bajo logro educativo es de 79,7% rural en contraste al 34,1% urbano, la inasistencia escolar es de 5,9% rural frente a 2,6% urbano, el rezago escolar rural es 36,1% y el urbano 26,6%.

Gráfica N° 3 Índice de Pobreza Multidimensional 2018 por variable y zona



Fuente DANE, Encuesta de Calidad de Vida 2018

En respaldo de la dimensión de educación como una de las más relevantes en el IPM, el Censo de Población de 2018 señala que el mayor nivel educativo alcanzado en las zonas “resto” es “Básica primaria” con 41%, seguido por el nivel de “secundaria” con 16% y muy de cerca por “media académica o clásica” con el 15%. El Censo Nacional de Población 2018, de igual forma, encontró que solo el 2,4% de las personas que residen en zonas rurales tienen formación universitaria. (Censo Nacional de Población 2018 cálculos DNP).

Por su parte, indica que el 78% de la población menor de 5 años permanecía con sus padres en la casa o en el trabajo, o al cuidado de otra persona y el 17% asistía a una institución educativa⁴. Datos consistentes con lo que señala la Encuesta de Calidad de Vida 2018 que muestra que el 21,8% de los niños y niñas menores de 5 años de centros poblados y rural disperso participa de la oferta educativa existente para la primera infancia: hogares comunitarios, jardín, centro de desarrollo infantil o colegio. En contraste con el total nacional en el que el 34,9% accede a la oferta pública.

4 Datos DANE Censo Nacional Agropecuario (2014).

1.2. La educación en la ruralidad: actual y gran prioridad

En los años recientes han coincidido importantes acuerdos en el plano internacional y nacional que llaman la atención sobre la necesidad de superar las brechas campo-ciudad en múltiples aspectos, entre ellos la educación. En lo internacional, Colombia ha suscrito la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos del Desarrollo Sostenible promulgada por las Naciones Unidas (ONU 2015). Esta Agenda hace explícitas metas a cumplir en el campo educativo así: *“De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”*. Esta agenda hace especial énfasis en una educación para el desarrollo y la vida sostenible, contribuyendo a la formación de ciudadanos rurales conscientes y partícipes de este tipo de desarrollo, el único posible para la conservación futura del planeta.

Se destaca también la meta de eliminar, de aquí a 2030, las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, las comunidades de grupos étnicos y las niñas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Así mismo, el país ha sido admitido en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. En materia educativa asume grandes compromisos para mejorar los indicadores de cobertura y calidad y cerrar las brechas entre la educación rural y urbana, como bien lo han recomendado los estudios recientes de la OCDE sobre la educación en Colombia.

En el plano nacional están vigentes los compromisos sobre educación rural en el Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016-2026. El Plan Decenal define el octavo de sus desafíos estratégicos para el mejoramiento de la educación como: *“dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación”*. Este desafío es acompañado por lineamientos estratégicos entre los que se destacan: Profundizar el conocimiento de las zonas rurales y de sus poblaciones, usar modalidades educativas adecuadas a la dispersión de la población en áreas rurales, desarrollar sistemas de investigación y extensión para generalizar el uso de tecnologías e innovaciones ecológicamente sostenibles, garantizar la formación pertinente del docente rural, promover el acceso de los pobladores rurales a bienes públicos que mejoren su nivel de vida (MEN- PNDE, 2017).

Para finalizar y como se planteó en la introducción, la educación rural tiene como uno de sus antecedentes principales los compromisos establecidos en el punto 1 del Acuerdo final, correspondiente a la Reforma Rural Integral, a través del cual se compromete a los gobiernos hasta el año 2031, a generar acciones estructuradas para el mejoramiento de la educación y su contribución al desarrollo rural integral, a través del Plan Especial objeto de este documento.

1.2.1. Antecedentes. La educación rural en las décadas recientes

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en décadas anteriores, ha atendido las condiciones especiales de la educación rural a través de estrategias educativas de pertinencia al medio rural. Entre las más destacadas están las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) y Escuela Nueva.

Las CDR constituidas en 1973 (Decreto MEN No 708 de 1973) respondían a un modelo de nuclearización educativa, por medio del cual una sede central desarrollaba actividades escolares y extraescolares en conjunto con sedes seccionales articuladas. La sede central ofrecía la educación para los grados 6° a 9°, mientras las escuelas satélites y vinculadas en su área geográfica de influencia ofrecían la educación primaria. Desde la sede central se buscaba coordinar e integrar la acción institucional enfocada al desarrollo rural, según necesidades detectadas con las comunidades rurales participantes.

Escuela Nueva se basó en teorías educativas modernas que asumían a niños, niñas y adolescentes en su calidad de estudiantes como el centro de la acción pedagógica; desarrolló de métodos y contenidos para el aprendizaje activo, replanteando el rol del docente y permitiendo de una manera creativa atender distintas edades y grados en una misma aula, condición presentada en buena parte de las escuelas de primaria ubicadas en zonas rurales en donde funcionaba la Escuela Unitaria o multigrado. El diseño de Escuela Nueva y su paulatina expansión comenzó hacia el año de 1975, con una fase de diseño y de experiencias piloto en Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca y una expansión nacional especialmente con el Plan de Universalización de la primaria, programa vigente entre el año 1985 y 1995 (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017)

El Proyecto de Educación Rural (PER), la experiencia más relevante y reciente del MEN en educación rural, se desarrolló en las fases I (1999-2008) y II (2009-2015). El PER surgió como respuesta a la agitación social de mediados de la década de los 90, debido a la crisis agraria generada por el proceso de apertura económica. Bajo el liderazgo del Ministerio de Agricultura se llegó al Pacto Social Rural, en el cual se consignaba la necesidad de mejoramiento de la educación, con el fin de reducir la inequidad entre el campo y la ciudad.

El PER se propuso aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar y básica para la población rural entre 5 y 17 años, fortalecer la capacidad de gestión de los municipios y de las instituciones educativas, mejorar las condiciones de convivencia en las instituciones educativas, y revisar la situación de la educación media técnica rural (SED 2018). Con el PER se visibilizaron modelos educativos flexibles desarrollados en el país para atender la población rural y en especial la población de áreas rurales dispersas.

La segunda fase del PER se denominó Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural. Su principal objetivo fue mejorar el acceso y la permanencia escolar desde transición hasta educación media (SED 2018). Se resalta en esta fase el trabajo realizado entre el equipo del PER del MEN y las entidades territoriales certificadas en educación de los municipios y los departamentos para la implementación de tres componentes fundamentales: Fortalecimiento institucional a las entidades territoriales para lograr una educación rural equitativa y de calidad; fortalecimiento a la gestión de la educación rural para alcanzar mejores y equitativos resultados en términos de acceso, terminación y calidad de los aprendizajes y fortalecimiento institucional, seguimiento, evaluación y gestión del Proyecto. A partir de este proceso se logró consolidar los Planes de Educación Rural y la inversión de recursos desde las entidades territoriales y el Ministerio, lo cual permitió el logro de las acciones definidas en dichos Planes.

En la última década, el Ministerio de Educación Nacional ha puesto dentro de la agenda del sector, elementos que rodean la educación superior rural, desde los componentes académicos y en términos de estrategias para disminuir las brechas existentes entre lo rural y lo urbano. En ese sentido, se desarrollaron alianzas con instituciones en términos de producción académica, tal como es el caso del texto “Una utopía nacional: hacia un modelo de educación

superior rural para la paz y el posconflicto” (MEN,2014), buscando dar un acercamiento conceptual a lo que significa la ruralidad y evidenciando buenas prácticas en territorios; así mismo, planteó y socializó los “Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva” (MEN,2013), bases de política pública para el cierre de las brechas, el reconocimiento de la diversidad y la exclusión social, elementos que no pueden ser distantes en el asentamiento de las bases de política pública de educación superior rural para los próximos 15 años.

Adicionalmente, desplegó la estrategia de los “Centros Regionales de Educación Superior - CERES “los cuales se plantearon como una estrategia del Ministerio de Educación Nacional que buscaba ampliar la cobertura en educación superior mediante la desconcentración de la oferta (centralizada en las ciudades), haciendo más equitativo el acceso y contribuyendo al desarrollo social y económico de las comunidades.

La anterior estrategia inició en el 2003 y desde ese momento hasta el 2013 se crearon 208 CERES en todo el país, de los cuales 195 ya finalizaron su convenio con el Ministerio de Educación Nacional y 13 estuvieron vigentes hasta diciembre del 2018. Se invirtieron más de 45 mil millones de pesos en la creación y fortalecimiento de los CERES, los cuales se ubicaron en 31 departamentos del país (San Andrés Islas fue el único departamento que no tuvo presencia de CERES). Con los CERES:

- Se aumentó en más de 300 los municipios beneficiados con oferta de educación superior en la región.
- El 73% estaban ubicados en municipios donde no existe oferta de educación superior, ni del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ni de otras instituciones de educación superior (DNP, 2014).
- Accedieron a educación superior más de 36.000 estudiantes de regiones que no tenían otras oportunidades de ingreso al sistema de educación superior.
- Se instaló en la agenda de los gobernantes locales (gobernadores y alcaldes) la preocupación por el desarrollo de proyectos de educación superior, quienes antes solo invertían en asuntos de educación preescolar, básica y media.

El ejercicio de los CERES permitió evidenciar que se requiere mayor articulación de actores locales y fortalecer las competencias básicas de los bachilleres para su ingreso a la educación superior.

Otro esfuerzo adelantado por el Ministerio de Educación Nacional correspondió al fortalecimiento de las estrategias de regionalización de las Instituciones de Educación Superior -IES, pues el MEN reconocía que además del modelo de CERES, las Instituciones de Educación Superior venían desarrollando acciones en los territorios, por lo que a partir de 2013 se planteó el apoyo al fortalecimiento de sus estrategias de regionalización con el fin de ampliar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior que generan condiciones para el desarrollo regional. Mediante el apoyo por parte del MEN se logró beneficiar 25 Instituciones de Educación Superior (IES), en términos de adecuación de infraestructura física y tecnológica, formación docente, y apoyo a procesos de permanencia, con una inversión de \$10,4 mil millones.

Asociado con el fortalecimiento de la regionalización para fomentar el acceso a la educación superior el Ministerio de Educación Nacional creó el programa piloto “Universidades de Paz”, el

cual buscaba fomentar la excelencia en la educación superior en el país a través de una oferta especialmente dirigida a estudiantes de región, para que pudieran realizar sus estudios en los primeros semestres académicos en su lugar de origen, disminuyendo así el costo que implicaría salir a la sede principal de la institución donde estaba matriculado. Con el programa Universidades de Paz se beneficiaron 442 jóvenes quienes pudieron adelantar sus estudios de educación superior en IES públicas con acreditación de alta calidad.

Por otro lado, con miras a lograr la institucionalización de acciones, de cara a la regionalización de la educación superior, se prestó asistencia técnica a las Secretarías de Educación certificadas, con el propósito de: instaurar capacidades técnicas en los temas de Educación Superior, posicionar estos temas a nivel departamental y formalizarlos a través de comités departamentales de Educación Superior, a través de los cuales se buscaba articular diferentes actores a nivel regional entre ellos, Instituciones de Educación Superior, Gobiernos locales y departamentales, sector productivo y organizaciones sociales que fomentaran una educación superior que en reconocimiento de las particularidades atendiera las necesidades regionales.

1.2.2. Presencia organizada de la sociedad civil

Sectores de la sociedad civil han mantenido su participación, presentando propuestas y dando una permanente voz de alerta sobre la necesidad de atender la educación rural. Uno de los escenarios más importantes de discusión han sido los cinco Congresos de Educación Rural; el primero de ellos en el 2004 en Manizales y el último a finales del 2018 en Bogotá. Desde el Tercer Congreso realizado en Medellín en 2010, se constituyó la *Mesa Nacional por la Educación Rural* con la participación de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), Fundaciones, instituciones de educación superior, establecimientos educativos, líderes de procesos educativos y personas independientes. La Mesa Nacional tiene presencia en cerca de 10 regiones del país y actualmente adelanta líneas de trabajo como el observatorio de experiencias educativas rurales, el fortalecimiento de mesas regionales para la educación rural y la incidencia en política pública. Adicional a la Mesa Nacional y a propósito del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la consolidación de la Paz, un grupo de fundaciones con apoyo de la cooperación internacional constituyeron la *Mesa de Educación para la Paz* liderada por el Programa Nacional de Educación para la Paz -Educapaz cuyo propósito fue el de hacer seguimiento y contribuir a los desarrollos del Acuerdo en lo que compete a educación.

1.2.3. Educación y conflicto armado

“La guerra va a la escuela” proyecto investigativo del Politécnico Grancolombiano estableció que del total de víctimas del conflicto armado que se contaban entre 1984 y 2015, el 24% de las personas que vivieron un hecho victimizante se encontraban en una edad escolar, entre los 6 y los 17 años. Estas situaciones, como es de esperarse, además de afectar la vida íntima y familiar afectan la vida social y académica de los sujetos. En materia de educación dos de los asuntos del conflicto armado que más afectación generan son el desplazamiento forzado, que obliga al abandono de las aulas, y la vinculación de niños, niñas y adolescentes a grupos armados ilegales o grupos delincuenciales.

Con relación a la vinculación de niños, niñas y adolescentes a grupos armados, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) atendió, entre los años 1999 y 2015, a 5.850 niños y adolescentes desvinculados del conflicto. De esa cifra, el 71% eran hombres y el 29% mujeres.

La investigación afirma que, en el escenario escolar de igual manera, los docentes y directivos docentes han hecho parte de las víctimas con las consecuencias que ello conlleva en términos

de su vida y las dinámicas de los establecimientos educativos en los que laboran. La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), manifestó que a diciembre de 2015 contaba con aproximadamente 6 mil docentes amenazados, 1.100 asesinados, 70 en el exilio y 50 desaparecidos. Los sindicatos de docentes más golpeados por el conflicto eran: Antioquia, Córdoba, Risaralda, Nariño y Putumayo.

La Comisión de la Verdad ha adelantado una importante labor de manera conjunta con diversas organizaciones para facilitar el reconocimiento y comprensión histórica por parte de las poblaciones y la sociedad en general, de las situaciones de violencia y consecuencias del conflicto en los entornos educativos con el fin de avanzar en procesos de mejor convivencia y no repetición en los escenarios escolares.

1.3. Atención integral de los niños en primera infancia en la ruralidad

Para la vigencia 2018, 706.448 niños, niñas y gestantes de zonas rurales participaron en los servicios dirigidos a la primera infancia por parte del ICBF (modalidades de educación inicial y modalidades tradicionales), Más Familias en Acción (MFA) y Superintendencia de Subsidio Familiar (SSF). De estos, el 32%⁵ se encontraban en educación inicial en zona rural, lo que corresponde a 440.382 niñas y niños; de igual forma para dicho año se registra que el 60%⁶ de los niños y niñas en zona rurales cumplen con 6 o más atenciones priorizadas⁷ (423.047 niñas y niños). Para esta población y en particular la de los municipios PDET, se alcanzó en el mismo año un 60%⁸ el cumplimiento de 6 o más atenciones priorizadas (179.936 niños y niñas). En las zonas rurales de los municipios con acuerdos colectivos para la sustitución de cultivos de uso ilícito, la cobertura con 6 o más atenciones priorizadas llega a un 61%⁹, lo que corresponde a 58.501 niñas y niños. Es importante mencionar el relativo bajo porcentaje de atención en cuanto a la dotación de colecciones de literatura especializada (50%), asistencia a consultas para la

5 Indicador A.MT. 3 con corte 2018 “Cobertura universal de atención integral para niños y niñas en primera infancia en zonas rurales”.

6 Indicador A.38 con corte 2018 “Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales”.

7 Las atenciones priorizadas para el periodo 2018 - 2022 son: Afiliación vigente al SGSSS, Esquema de vacunación completo para la edad, Valoración integral para la promoción y mantenimiento de la salud, Educación inicial en el marco de la atención integral, Talento humano que realiza acciones para la atención integral de la primera infancia en procesos de formación inicial, en servicios y/o avanzada, Requerimiento nutricional, Sedes cuentan con dotación para el fortalecimiento de ambientes pedagógicos, Familias en procesos de formación en servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, Documento de identificación, Seguimiento nutricional, Acceso a espacios lúdicos de manera regular, Acceso a contenidos especializados para primera infancia.

8 Indicador A.38P “Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales en municipios PDET”

9 Fuente indicador D.277 con corte 2018 “Porcentaje de niñas y niños en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales con acuerdos colectivos para la sustitución de cultivos de uso ilícito”.

detección temprana de alteraciones en el crecimiento y desarrollo (54%), educación inicial (56%) y vacunación (63%)¹⁰.

El análisis de la situación en primera infancia se completa con la percepción de la ciudadanía. Como parte del proceso de construcción de los PDET, la consulta con las personas de las veredas permitió la identificación de necesidades y por tanto iniciativas en primera infancia. Del análisis realizado por la Agencia de Renovación de Territorio (ART), se identificaron 474 iniciativas relacionadas con esta población, en las 16 subregiones PDET. El 40% del total de dichas iniciativas se refirieron a la construcción o mejoramiento de las condiciones físicas o espacios de los Centros de Desarrollo Infantil y de la atención integral. El 31% apuntaron a acciones asociadas a la implementación de la Ley 1804 de 2016: *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia* “De Cero a Siempre”, mientras que el 14% se centraron en la definición de modalidades de atención integral. El 11% puntualizó sobre la ampliación de la cobertura.

1.4. Cobertura en Preescolar, Básica y Media

La mayor parte de la matrícula en estos niveles está concentrada en las ciudades y aglomeraciones. En 2018, de los 10.104.697 estudiantes, 6,2 millones habitaban allí, mientras 735 mil se ubicaban en zonas rurales. En las ciudades intermedias, 1,8 millones de los cuales 808 mil estudiantes eran rurales. En los municipios rurales 1,3 millones de estudiantes y por último, en los rurales dispersos se concentraban 828 mil matriculados. En cuanto a los PDET, en 2018 se registraron 1.645.563 estudiantes en los 170 municipios, 930 mil urbanos y 715 mil rurales.

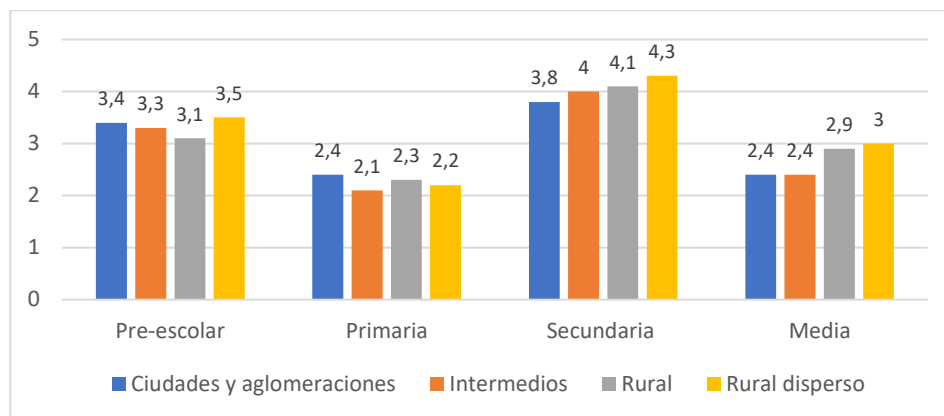
El déficit en cobertura y la baja permanencia de las niñas, los niños y adolescentes en las instituciones educativas son problemáticas en materia de educación en las zonas rurales del país. En 2018 el número de años promedio de educación para la población de 15 a 24 años, en las zonas rurales, llega apenas a 8,3 años promedio, lo que corresponde a un nivel educativo entre básica primaria y secundaria¹¹, versus las áreas urbanas que alcanzan un resultado de 10,5 años que equivale a un nivel de educación entre secundaria y media.

En la Gráfica N° 4 se aprecian los promedios de las tasas de deserción en todos los niveles formativos de las instituciones educativas en los municipios discriminados por las categorías establecidas por la Misión para la Transformación del Campo. Se evidencia que en general las tasas de deserción en los municipios rural disperso son más altas que en las otras categorías de municipios, a excepción del nivel formativo de primaria, considerando que estas diferencias no son significativas.

10 Porcentajes sobre atenciones a la población en primera infancia en general.

11 Fuente: Encuesta de Calidad de Vida, DANE 2018.

Gráfica N° 4 Tasa de deserción



Fuente: SIMAT 2018 cálculos Universidad de la Salle

Se puede observar que, como consecuencia, entre otros factores, de la repitencia, los adolescentes después de los 15 años abandonan el sistema educativo buscando alternativas más funcionales para sus vidas.

En términos de matrícula, la distribución de la población por nivel educativo en rural y rural disperso, primaria concentra el 47,5%, seguido de secundaria con el 33%, media 11% y transición el 7%. Esto reafirma los problemas de extraedad en el ingreso al sistema y su abandono progresivo desde secundaria pero que resulta muy significativo en la media. Los municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), igualmente concentran el grueso de la matrícula en primaria (47%), seguido de secundaria (33%). Presentan, en este sentido, un comportamiento muy similar con relación a la ruralidad y la ruralidad dispersa en general.

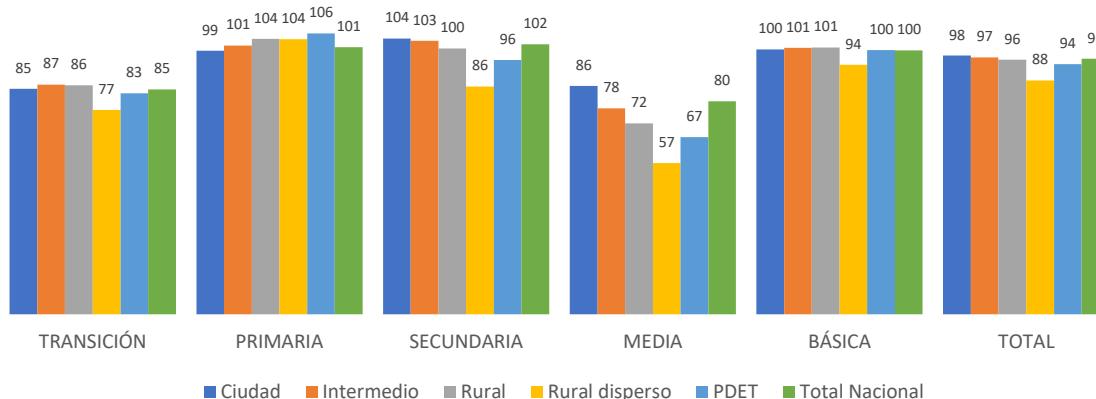
Según el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en 2018 Colombia contó con un total de 935 mil niños y niñas de preescolar, básica y media pertenecientes a grupos étnicos quienes se localizan principalmente en zonas rurales, lo que corresponde al 9 % de la matrícula total en estos niveles educativos. Al hacer un análisis de las tasas de cobertura, utilizando como referencia la categorización de departamentos desarrollada por la Misión de Movilidad y Equidad Social, los territorios con mayor presencia indígena y población de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras cuentan con menores coberturas, especialmente en la educación secundaria y media, para la cual existe una brecha de cerca de 15 puntos porcentuales entre los departamentos con mayor presencia de pueblos indígenas y aquellos en los que predomina la población sin pertenencia (DNP, 2019). Dicha situación es similar a la observada para la población rural respecto de la urbana.

Para el caso de los pueblos indígenas, según reporte del SIMAT, la matrícula de población indígena en el total de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) en educación asciende en 2018 a 424.574. A nivel general, los estudiantes indígenas representan el 4,2% de la matrícula total del país. Sin embargo, la composición según el nivel de ruralidad de cada territorio muestra diferencias importantes: mientras en las ciudades esta población representa apenas el 1,2% de los estudiantes, en los municipios rurales dicha proporción llega a 6,1% y en los rurales dispersos los indígenas representan el 19% de la matrícula. Esto muestra que en la ruralidad dispersa aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes es indígena. En las zonas PDET dicha proporción llega a 6,1%, con mayor presencia en subregiones como Alto Patía (21%) y Chocó (20%) de matrícula indígena.

■ Tasas de cobertura por ciclo educativo¹²

Los niveles de transición y media presentan las tasas de cobertura bruta más bajas con respecto a los demás niveles en todas las zonas y en particular en la rural y rural dispersa (Gráfica N° 5). Para dichas zonas, en el caso de transición, esto puede asociarse, como ya se indicó, a una entrada tardía al sistema educativo relacionado con problemas de acceso y razones culturales. Esta situación influye en la configuración de un fenómeno de extra-edad que hacia adelante puede afectar negativamente la continuidad en el sistema educativo, lo cual de cierta manera se refleja en la reducción en la cobertura en educación secundaria y su descenso dramático en la media.

Gráfica N° 5 Tasa de cobertura bruta 2018 (%)



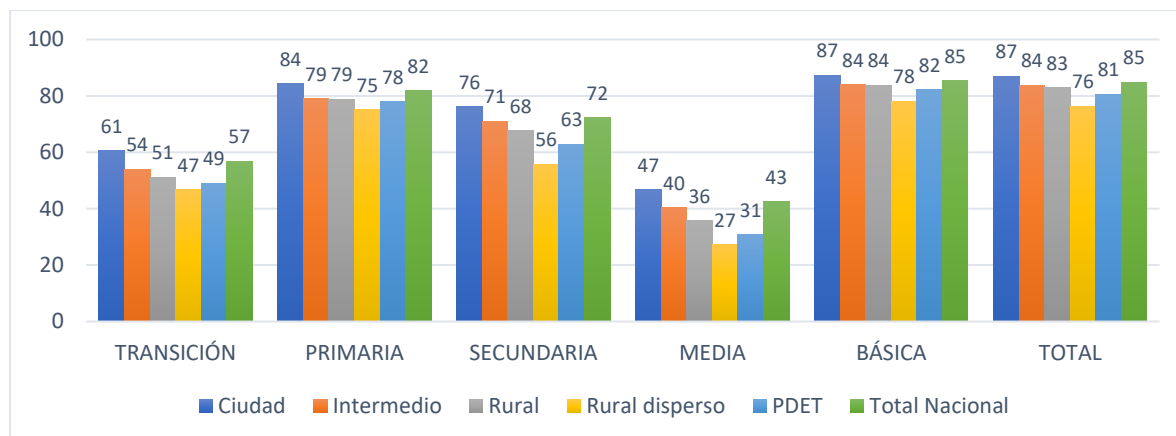
Fuente: Cálculos del MEN con datos del SIMAT

En los municipios PDET se observa que la tasa de cobertura bruta del nivel de primaria es la más alta en comparación con las demás categorías de municipios ubicándose en 105,9%. De igual forma, si se compara con las zonas rurales dispersas, se identifica una brecha entre ambas, en especial en media. Lo anterior puede explicarse por la composición geográfica de los municipios priorizados a partir del Acuerdo Final, ya que varios de los seleccionados hacen parte de la clasificación de ciudades y aglomeraciones, en donde existe una mayor tasa de cobertura bruta.

La tasa de cobertura neta (ver Gráfica No 6) refleja para todos los niveles y zonas la brecha existente con la zona urbana, lo cual se puede evidenciar principalmente en los territorios rurales dispersos y los niveles de secundaria y media.

¹² El análisis de tasas de cobertura distingue la tasa de cobertura neta y la tasa de cobertura bruta. En el primer caso, tasa de cobertura neta, es el porcentaje de estudiantes matriculados en un nivel educativo que tiene la edad teórica correspondiente al nivel comparado con el total de la población en ese rango de edad. La tasa de cobertura bruta es la relación porcentual entre los alumnos matriculados en el nivel de enseñanza específico independiente de la edad que tengan y el total de la población en el rango de edad teórico correspondiente a dicho nivel. Por la presencia de alumnos en extraedad la tasa de cobertura bruta puede ser mayor de 100.

Gráfica N° 6 Tasa de cobertura neta, 2018



Fuente: Cálculos del MEN con datos del SIMAT

Asociado con los temas de permanencia, en la construcción de los PDET se identificó que, del total de iniciativas dirigidas a los temas de Calidad, Cobertura y Pertinencia de la Educación Preescolar, Básica y Media (2.347) el 8% se refirieron a la apertura de transición, secundaria y media, así como a los modelos educativos flexibles. Esto coincide con los déficits reflejados en la matrícula y las tasas.

Las circunstancias que se relacionan con los problemas de acceso y permanencia de los estudiantes rurales son entre otras: la ubicación de los establecimientos educativos en zonas lejanas y asociado a ello, las dificultades propias del territorio para el funcionamiento de medios de transporte convencional, los bajos ingresos de las familias rurales, el trabajo infantil, las precarias propuestas pedagógicas, la falta de apoyo para una educación en condiciones de gratuidad, con condiciones ideales de infraestructura escolar, alimentación y transporte (MEN, 2015).

Es importante resaltar que el Ministerio de Educación Nacional a través del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 fijó a 2022, en 7,5 puntos porcentuales la brecha urbano rural de la cobertura neta, esta meta supone la reducción de 1,5 puntos porcentuales debido a que en 2017 este indicador rondaba los 9 puntos porcentuales.

1.4.1. Educación de Jóvenes y adultos

La brecha en analfabetismo según el Censo Nacional de población del 2018 se ubica en 8,7 puntos porcentuales, teniendo en cuenta que la tasa de analfabetismo para la zona urbana (cabeceras) es de 3,1% mientras que, la de la zona rural (centros poblados y rural disperso) es de 12,1% (para la población mayor a 15 años). Sin embargo, la brecha es más amplia si se comparan los municipios categorizados como rurales dispersos en contraste con las ciudades (definidos a partir de la Misión rural); mientras en las ciudades la tasa de analfabetismo es de 2,8%, en los municipios rurales dispersos es de 12,5%, lo que implica que la brecha es de 9,7 puntos porcentuales. Así mismo, en las zonas PDET la tasa de analfabetismo es de 9,3%, con algunas subregiones con niveles más altos como Montes de María y Chocó, donde llega a 16,8% y 15,1% respectivamente.

Desde hace varios años en el país se implementan diversas estrategias de alfabetización, como el Programa Nacional de Alfabetización, a través del cual se busca erradicar el analfabetismo en Colombia y disminuir las brechas entre lo rural y lo urbano.

Una de las estrategias utilizadas para promover el acceso al sistema educativo, de la población joven y adulta analfabeta, es la implementación de modelos educativos flexibles y pertinentes para adultos con los cuales se atienden en las zonas rurales y rurales dispersas de las Entidades Territoriales Certificadas - ETC en educación que están por encima de la tasa nacional de analfabetismo. El Ministerio de Educación Nacional a través de aliados y con la contratación del servicio educativo de modelos educativos flexibles dirigidos a personas jóvenes, adultas y adultos mayores y la dotación de canastas educativas, alfabetizó entre los años 2015 a 2018 a 270.289 personas en todos los territorios de aproximadamente 40 ETC.

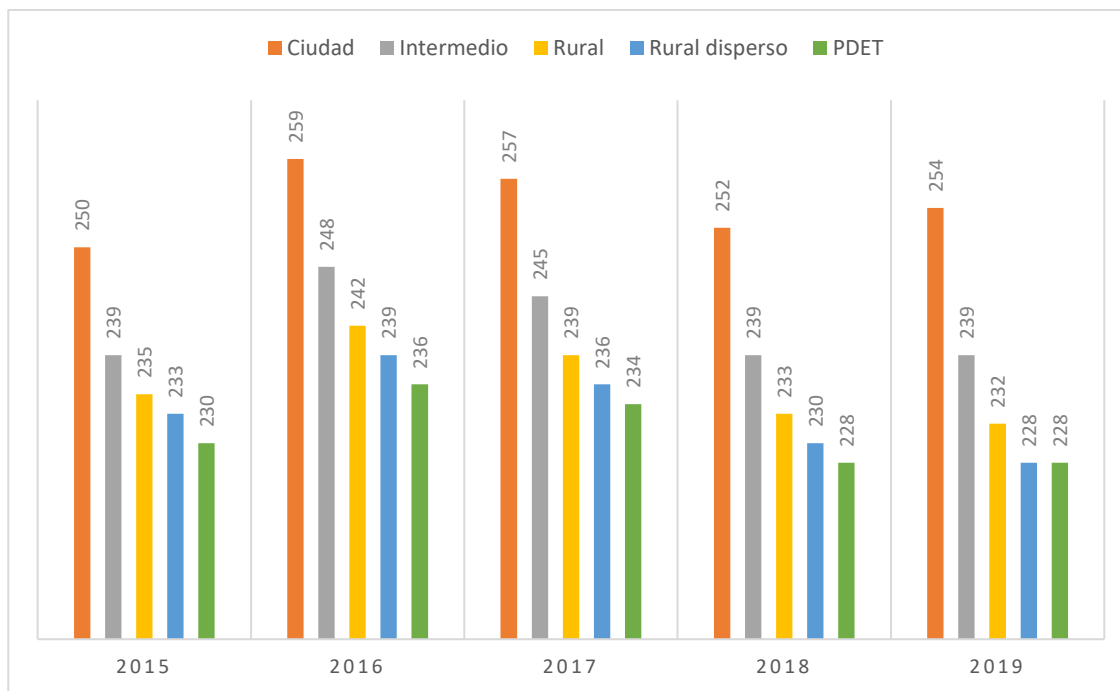
1.5. Calidad Educativa

La intervención en educación rural es comprensiva cuando integra estrategias de acceso y permanencia con aquellas orientadas al mejoramiento de la calidad, de manera tal que permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollarse integralmente apoyados en una trayectoria educativa y escolar completa que estimule el conocimiento y faculte a los sujetos para construir proyectos de vida personales y colectivos.

En materia de calidad, los resultados son más bajos en las zonas rurales que en las urbanas. Al respecto vale la pena mencionar por ejemplo que en la prueba PISA de 2018, los resultados en matemáticas para los estudiantes de establecimiento educativos rurales estuvieron 28 puntos por debajo del de los estudiantes de establecimiento educativos urbanos, lo cual significa una diferencia de más de medio año de escolaridad. Por otra parte, en lectura, obtuvieron 28 puntos menos que los de zonas urbanas, lo que implica una diferencia que representa más de un año de escolaridad en esta área. Por su parte, los resultados de las pruebas SABER muestran un panorama similar. Los resultados de la prueba Saber 3º, 5º y 9º aplicada en el 2017 evidencian que los estudiantes en los grados 3º y 9º en establecimientos educativos rurales obtienen entre 8 y 24 puntos menos que los estudiantes de las zonas urbanas (ICFES, 2018), lo que equivale a una diferencia entre 0.24 y 0.44 desviaciones estándar (d.e). Estos resultados se repiten y confirman con los datos del examen Saber 11. Los estudiantes de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales obtienen 5 puntos menos en matemáticas y 4.4 puntos menos en lectura en comparación con los puntajes que obtienen sus pares en zonas urbanas, lo que equivale a una diferencia de 0.5 d.e. en matemáticas y 0.44 d.e en lenguaje (ICFES, 2018). Cabe mencionar que para SABER 11 las brechas son subestimadas por la deserción rural que se presenta en secundaria.

En SABER 11, los resultados del sector oficial, en términos del puntaje global, muestran que en 2019 los estudiantes de los municipios rurales dispersos obtuvieron en promedio 25 puntos menos que los de las ciudades, diferencia que aumentó en ocho puntos con relación a lo sucedido en 2014. En los municipios de las zonas PDET el comportamiento histórico de los promedios globales es similar al de los municipios rurales dispersos, estando por debajo casi todos los años desde el 2014 hasta el 2019.

Gráfica N° 7 Resultados promedio Saber 11, periodo 2014-2 – 2019-2
por categoría de ruralidad

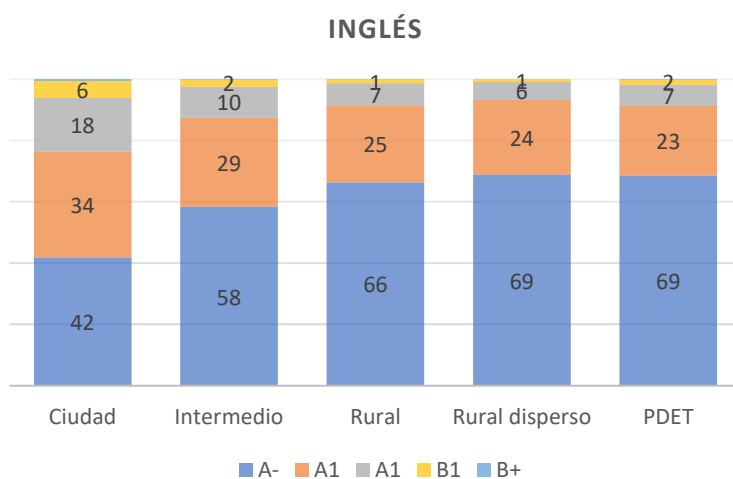
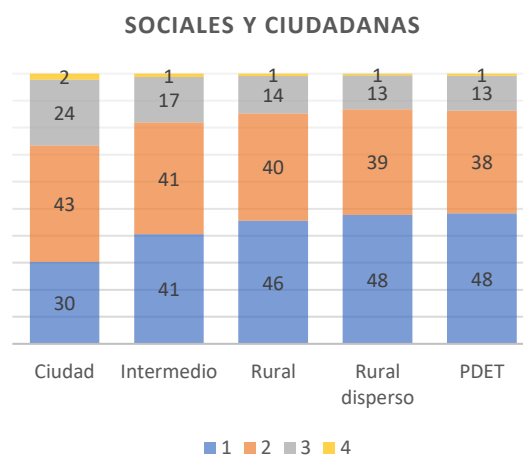
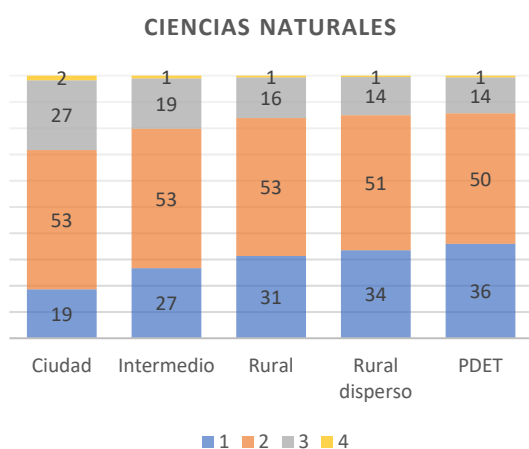
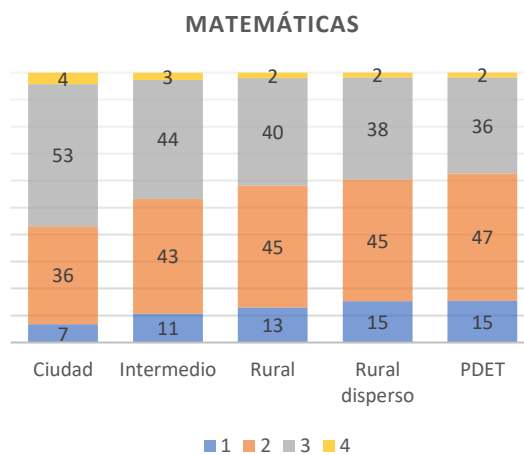
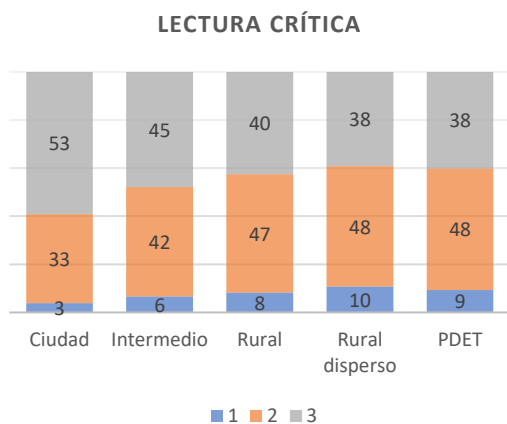


Fuente: Cálculos del MEN con datos de Saber 11

Al profundizar en los resultados de las pruebas Saber 11, se evidencia que los estudiantes de zonas de mayores niveles de ruralidad tienden a resultados más bajos en todas las disciplinas evaluadas en dichas pruebas. En lectura crítica el 58% de los estudiantes de zonas rurales dispersas no alcanzan las habilidades mínimas esperadas, mientras que en las ciudades dicha proporción llega al 36%. En matemáticas estas proporciones son de 60% y 43% respectivamente. No obstante, como queda evidenciado en las siguientes gráficas, en ciencias naturales, inglés y sociales y ciudadanas los retos son aún más altos, pues la gran mayoría de estudiantes no logran desarrollar las habilidades esperadas para un estudiante de media.

Gráfica N° 8 Porcentaje de distribución de los estudiantes de establecimientos oficiales en los niveles de desempeño¹³ por área en las Pruebas Saber 11 2019 por categoría de ruralidad y PDET

¹³ "Los niveles de desempeño se establecieron con el objetivo de complementar el puntaje numérico que se otorga a los estudiantes en el examen. Los niveles definidos por el ICFES agrupan a los estudiantes en 4 niveles (1, 2, 3 y 4) de acuerdo al desempeño observado en cada prueba (Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, y Ciencias Naturales). La prueba de inglés está alineada con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que permite clasificar a los examinados en 5 niveles de desempeño: A-, A1, A2, B1 y B+" (ICFES, 2018. P. 35).



Fuente: Cálculos del MEN con datos de Saber 11

Lo anterior refleja un problema a nivel de calidad educativa, en términos del desarrollo de competencias y aprendizajes que acrecienta las brechas urbano-rurales, ya que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que terminan el grado once en las zonas rurales, se ven en desventaja cuando ingresan a la educación superior. Esto afecta de manera negativa la transición inmediata de once a educación superior, a lo cual se suma que la necesidad de trabajar es un factor determinante para dejar de estudiar, como lo indicó el 32% de las personas que respondieron la encuesta de calidad de vida del DANE en el 2016.

La situación de los estudiantes en grado 11 se refleja en la siguiente tabla donde se observa el bajo porcentaje de establecimientos educativos de zonas rurales y rurales dispersas que se encuentran en las categorías A+ y A por desempeño en las pruebas Saber 11.

Tabla 1. Distribución de establecimientos educativos del sector oficial, según categoría de desempeño en las pruebas Saber 11 y ruralidad, 2019

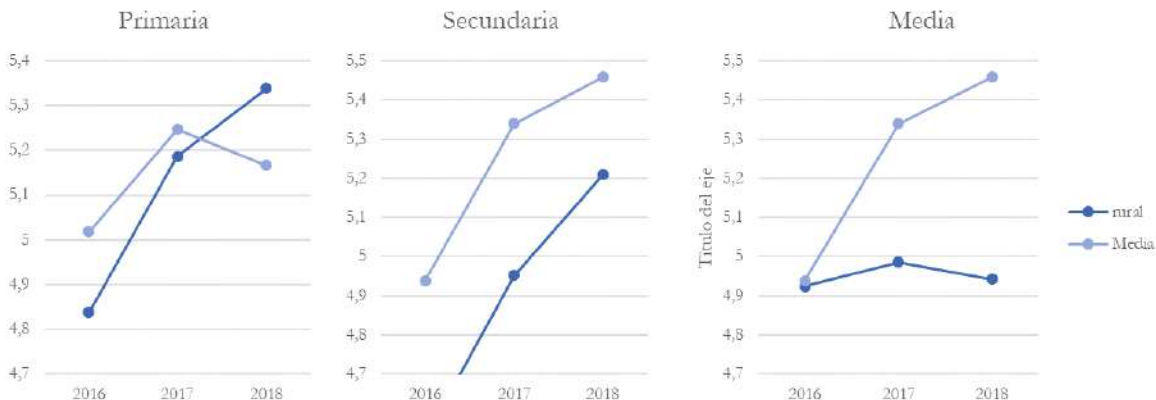
Categoría ruralidad	A+	A	B	C	D
Ciudad	4,7%	15,9%	35,7%	25,4%	18,3%
Intermedio	1,6%	6,5%	25,2%	30,0%	36,7%
Rural	0,2%	5,3%	18,8%	31,3%	44,4%
Rural disperso	0,3%	3,7%	19,3%	31,0%	45,7%
PDET	0,6%	3,9%	10,1%	24,0%	61,4%

Fuente: ICFES. Cálculos: MEN

En relación con el currículo, muchos estudiantes viven dificultades para permanecer en la escuela y obtener aprendizajes pertinentes debido a la rigidez y homogeneidad del currículo y de los procesos de enseñanza y evaluación (Marchesi, A, Blanco, R y otros, 2014). Según la OCDE, el problema de la deserción en zonas rurales no solo se asocia con las posibilidades económicas, sino sobre todo que los estudiantes no encuentran, en lo que aprenden en la escuela, relaciones funcionales con su realidad, lo cual se constituye en un reto en materia de pertinencia para la educación rural (Radinger, T - Echazarra, A y otros, 2018).

Ahora, al analizar el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), los resultados muestran que, para el nivel de básica primaria, la brecha que existía entre la zona rural y la urbana se ha cerrado e inclusive, hay una diferencia de 0,2 puntos a favor de la zona rural. Sin embargo, para los niveles de básica secundaria y media, la brecha urbano-rural persiste en el tiempo, incluso para educación media se amplió en el último año.

Gráfica N° 9 Resultados ISCE 2016-2018, por nivel educativo y zona de ubicación



Fuente: Cálculos del MEN. 2018-2

En materia de calidad, en la construcción de los PDET, de 2.347 iniciativas ciudadanas y veredales relacionadas con “Calidad, Cobertura y Pertinencia de la Educación Preescolar, Básica y Media”, el 12,7% tuvieron que ver con desarrollo de competencias asociadas principalmente a: programa de huerta escolar, formación para la ciudadanía, proyectos productivos y fortalecimiento de la Cátedra de paz y memoria histórica.

1.6. Factores que inciden sobre la pertinencia y calidad de la educación rural

Las situaciones y debilidades en materia de cobertura y calidad que presenta la educación inicial, básica y media en la ruralidad obedecen a múltiples factores entre los cuales se pueden señalar los siguientes:

1.6.1. En cuanto a la flexibilidad y la adaptación de las estrategias educativas

Para la educación en la ruralidad son elementos diferenciadores los antecedentes históricos así como las condiciones de vida y de trabajo de las poblaciones rurales: su dispersión y aislamiento, el trabajo que realizan centrado en la explotación de los recursos naturales y su íntima relación con la naturaleza, sus conocimientos y valores ancestrales, su sentido comunitario y las consecuencias de un conflicto prolongado cuyo escenario principal ha sido la ruralidad y que en muchos sitios ha fracturado el tejido social, exigen a la educación mayor flexibilidad y creatividad para atender los pobladores rurales en sus contextos y realidades.

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) han sido propuestas educativas formales, formuladas bajo criterios de pertinencia y de calidad para los niveles de preescolar, básica y media que buscan garantizar el derecho a la educación a poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, con dificultades para acceder a la oferta tradicional del sistema educativo que se brinda en los sitios de mayor conglomeración poblacional. Estos se estructuran bajo componentes de tipo pedagógico, didáctico, metodológico y administrativo que en su conjunto, además de estar orientados a fortalecer la calidad y pertinencia de la educación, buscan asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema.

El Ministerio de Educación Nacional implementó modelos educativos flexibles, entre 2002 y 2015, en el marco del PER 1 PER 2 donde el objetivo fue ampliar la cobertura con calidad para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las zonas rurales y rurales dispersas del país accedieran al sistema educativo.

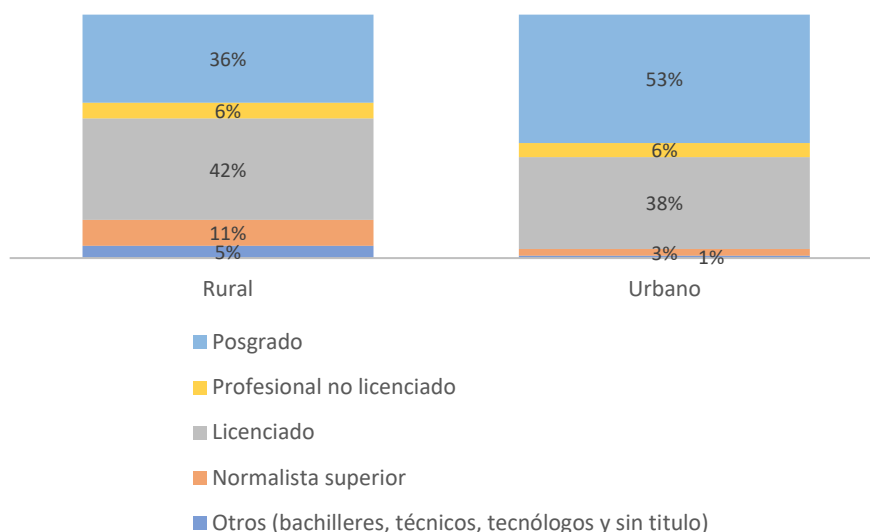
Entre 2015 y 2018, se dio continuidad a la implementación de dichos modelos, enfocado a: a) fortalecer los procesos pedagógicos, metodológicos y de formación a docentes, así como brindar materiales educativos pertinentes a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores en la zona rural y b) promover el acceso y la permanencia en el sistema educativo de la población rural para ampliar cobertura en las zonas rurales. En este marco, se vienen implementando los modelos de Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Secundaria Activa, Educación Media Rural, Caminar en Secundaria, y Aceleración del Aprendizaje.

Varios de ellos si bien comparten principios de la pedagogía activa, no logran constituirse en una propuesta sólida y consistente que facilite pedagógicamente un tránsito fluido en la trayectoria escolar. Si bien, no es pretensión definir un único modelo educativo, se estima conveniente que por lo menos se expliciten las relaciones, puntos en común y alcances de los modelos en clave de trayectoria.

1.6.2. En cuanto a docentes y directivos docentes en áreas rurales

Cuando se habla de calidad educativa y de los factores asociados que pueden propender hacia su mejoramiento, sobresale la calidad del docente y del directivo docente como uno de los principales aspectos que inciden en el nivel de desempeño de los estudiantes. García et. al (2014) identificaron deficiencias en la formación de los docentes y directivos docentes, así como en su vinculación al servicio público, su asignación a las escuelas y su desarrollo profesional. Al este respecto, se ha identificado una diferencia en los niveles de formación educativa de la planta docente que se desempeña en básica primaria y básica secundaria de la zona rural con relación a la urbana.

Gráfica N° 10 Proporción rural y urbana del último nivel educativo aprobado de los educadores



Fuente: Cálculos del MEN con datos del Anexo 3A con corte a agosto de 2019

Al comparar el total de la planta para todos los niveles educativos, tal y como aparece en la Gráfica N° 10, se encuentra que los educadores de las zonas urbanas presentan mayores niveles educativos, por cuanto tienen estudios de especialización, maestría o doctorado. Esta situación es contraria en las zonas rurales, donde el porcentaje de educadores que cuentan con último nivel aprobado de bachiller, bachiller pedagógico, normalistas y sin título es mayor que en las zonas urbanas.

Adicional a lo anterior, García et. al (2014) menciona que la formación de nuevos docentes, tanto en Escuelas Normales Superiores (ENS) como a través de instituciones de educación superior públicas y privadas, no es efectiva para el ámbito rural, pues no se desarrollan habilidades y condiciones para su desempeño, teniendo en cuenta los contextos y características connaturales del multigrado.

Nombramiento en propiedad o en provisionalidad: Otra característica particular de la planta docente en zona rural es que el porcentaje de docentes y directivos docentes vinculados a través de nombramiento en propiedad es inferior al porcentaje en zona urbana. En este sentido se observa que el porcentaje de docentes nombrados en plazas provisionales en zonas urbanas es del 20% mientras que en zonas rurales es del 42% (BID, 2018). Esta situación tiene implicaciones importantes ya que la población objetivo de las políticas de incentivos, desarrollo profesional y bienestar social del Ministerio de Educación son aquellos docentes y directivos docentes que están vinculados en el sistema bajo nombramiento en propiedad.

Frente a este aspecto, es importante mencionar que, a pesar de la existencia de bonificaciones para zonas rurales de difícil acceso, el concurso de méritos, mecanismo a través del cual se vincula en carrera docente, ha demostrado ser poco efectivo en el área rural. Así lo muestran las cifras de vacantes convocadas u ofertadas versus nombramientos en las entidades territoriales certificadas, por ejemplo, en los Llanos Orientales y la Amazonía (regiones que según el DNP concentran la mayor parte de la zona rural y rural dispersa del país) derivado del concurso docente de 2012, se logró entre un 10% y un 30% de nombramientos, cifra significativamente inferior a la presentada en la zona centro del país, en donde este porcentaje estuvo entre el 70% y el 100%. Esto significa que las vacantes quedan en cabeza de docentes provisionales que posiblemente no superaron el concurso debido a su capacidad y cualificación y que, por estar en condición de provisionalidad no pueden acceder a las políticas de desarrollo profesional y de formación. Ayala y Sanchez (2016) afirman que los docentes con plazas provisionales en general tienen niveles educativos más bajos y egresan de instituciones de menor calidad, lo que hace que tengan menos efectividad en el aprendizaje, especialmente en los estudiantes más vulnerables.

Otra de las dificultades importantes en la ruralidad dispersa tiene que ver con la existencia de solo uno o pocos docentes en las escuelas, sin capacidad de reaccionar ante la ausencia de alguno y con dificultades normativas y operativas para conseguir un reemplazo de manera inmediata, lo cual expone a los niños a periodos importantes de desescolarización.

Docentes en educación inicial: En educación inicial, también se observa un bajo nivel de profesionalización entre los docentes, así como una oferta de programas de pregrado y posgrados que carecen del enfoque de desarrollo integral a la primera infancia en zonas rurales.

De los 18.661 docentes que están vinculados a los grados de preescolar en el país, el 21.4% es del área rural, mientras que el 78.6% pertenecen al área urbana. En las áreas rurales, el 11% de los docentes son normalistas en comparación al 3.4% de las áreas urbanas. El 1.6% son bachilleres pedagógicos y el 0.47% son bachilleres en otras áreas, mientras en lo urbano estas cifras

son del 0.6% y 0.12%, respectivamente. Por otro lado, de los agentes educativos de las modalidades de atención del ICBF en la ruralidad, el 1.3% no tienen estudios formales, el 10% tienen primaria, el 39% tienen secundaria, el 4.92% tienen secundaria normalista, el 26% son técnicos laborales, el 8% son técnicos profesionales, el 1% son tecnólogos y el 10% son profesionales.

Adicionalmente, del total de agentes educativos del ICBF, en 2018 el 20.8% accedieron a procesos de cualificación de los cuales el 18% corresponde al área urbana y solo un 2.59% al área rural. De igual manera, de 29.672 agentes cualificados entre el 2011 y el 2015, solo 3.334 estaban ubicados en zona rural y de estos, solo 73 pertenecen al sector educativo, puesto que en su mayoría eran contratados por prestadores del ICBF y otros sectores. De igual manera, se observa que el 11% de los agentes educativos que fueron cualificados en 2015 ya no se encuentran vinculados a procesos, debido al tipo de vinculación laboral que se presenta en las modalidades de atención.

Gestión directiva en la ruralidad: En el tema de gestión directiva, la dispersión geográfica y alto número de sedes que conforman algunas instituciones educativas rurales se convierte en un reto para el ejercicio de supervisión, apoyo y acompañamiento que deben realizar los directivos docentes en beneficio del mejoramiento continuo de los procesos en las sedes del establecimiento.

Formación del docente rural: El frecuente aislamiento geográfico en que se encuentran los docentes de las zonas rurales y rurales dispersas afectan sus posibilidades de formación y perfeccionamiento profesional, y, por lo tanto, la calidad de su desempeño.

En cuanto a la formación continua para los docentes del país, se han identificado 3 problemas en la actualidad: 1) la mayoría de los cursos de formación continua no responden a las necesidades de los educadores, en cuanto a competencias que deben tener para el efectivo desarrollo de su profesión en particular en las zonas rurales; 2) los recursos destinados por parte de los gobiernos locales a la formación continua de docentes no están siendo ejecutados en su mayoría en una oferta de alta calidad, y 3) en varias zonas del país no hay instituciones que cuenten con oferta continua de programas de alta calidad para docentes, lo cual es especialmente cierto para las zonas vulnerables y de difícil acceso. Para las zonas rurales existe un reto adicional, ya que no existen los lineamientos y orientaciones pedagógicas para el diseño de cursos de formación continua que respondan a las particularidades y retos específicos de la ruralidad.

1.6.3. En cuanto a los ambientes de aprendizajes, infraestructura y condiciones de bienestar

Hay debilidades significativas en servicios que son esenciales para la permanencia y calidad de la educación: una infraestructura suficiente, funcional, segura y amable para un buen ambiente escolar; servicios de alimentación y transporte continuos y eficaces, adecuados a los contextos locales rurales.

■ Infraestructura

Si bien no existe un diagnóstico detallado del estado de la infraestructura educativa en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional hizo un esfuerzo importante para acercarse a esta realidad a través de la encuesta del Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa (SICIED), realizada a 7.168 sedes rurales en el 2014. Los resultados obtenidos señalan que la infraestructura educativa rural tiene una edad promedio de 37 años, que un 80% de las sedes

no tienen red de gas, el 70% no cuenta con alcantarillado, el 50% están afectadas por altas pendientes, el 40% no tienen acueducto, el 36% no cumplen con la relación de baterías sanitarias por estudiante (la norma técnica recomienda 20 estudiantes por batería sanitaria y en la ruralidad hay en promedio 36 estudiantes por batería sanitaria), el 27% se inundan, el 21% cuentan con afectaciones por cables de alta tensión o subestaciones y 13% no tienen energía. De igual manera, se resalta que varias de las sedes no cuentan con los espacios especializados, como, por ejemplo, parques o comedores, para la atención de los niños de primera infancia en el nivel de preescolar.

Adicionalmente, la oferta educativa próxima a la vivienda de las familias (debido a la escasa y no sostenida demanda) solo cubre los niveles de básica primaria y secundaria. Un ejemplo de esto es que, de las 43.480 sedes educativas rurales, 32.547 cuentan con primaria y solo 6.700 cuentan con secundaria.

Aunado a lo anterior, una de las dificultades que ha impedido una mayor intervención en la infraestructura de las sedes rurales ha sido la falta de titularidad de predios, condición que de acuerdo con la normatividad actual implica una restricción para la inversión por parte de las administraciones locales y el Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, en cuanto a la educación inicial ofrecida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, es importante tener en cuenta que en zonas rurales y rurales dispersas, debido a la geografía, las características de la población y falta de infraestructura, se ha generado la necesidad de otras modalidades de atención diferentes a la institucional. Actualmente hay 5.987 Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en zonas urbanas (957 en zonas rurales), 17.360 espacios donde opera la modalidad familiar en zonas urbanas (17.452 en zonas rurales) y 259 donde opera la modalidad propia e intercultural en zonas urbanas (1.133 en zonas rurales), estos espacios presentan, en términos de infraestructura, condiciones similares a las descritas anteriormente a excepción de la atención en modalidad institucional que en su mayoría tiene en cuenta las condiciones mínimas de funcionamiento para la atención en el marco de los estándares definidos por el Ministerio de Educación, en el marco de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, para la educación inicial.

En este factor también se incluye lo relacionado con los internados escolares. Esta modalidad continúa siendo implementada como estrategia de acceso y permanencia en diferentes Entidades Territoriales Certificadas -ETC-. En el 2013 el “Diagnóstico Situación de los Internados Escolares en Colombia” tomó una muestra de 85 sedes educativas, de las 512 existentes en ese momento. El estudio identificó que el 93% eran mixtos; el 59% de estos tenía una antigüedad igual o superior a los 25 años; el 48% estaban en zonas rurales dispersas. El estudio arrojó que el 37% de los estudiantes eran víctimas de desplazamiento forzado y el 8% víctima de otros hechos violentos como minas antipersonales.

La situación de pobreza en las instalaciones de los internados escolares era alta, en términos de necesidades básicas insatisfechas. El estudio indica que un 66% de los estudiantes se encuentra en situación de pobreza y un 13% en situación de miseria. Alrededor del 62% de los establecimientos educativos con estrategia de internado escolar se encontraba en zonas vulnerables por algún tipo de situación natural, como la ubicación cercana a rondas de ríos y, en consecuencia, propensas a inundaciones. En cuanto al recurso humano que requerían, se encuentra la figura del coordinador de internos o cuidador, la cual, hasta el momento es desconocida en las normativas de contratación de personal educativo. De allí la necesidad, no sólo de regular su contratación, sino de definir el perfil más adecuado para tal función.

Finalmente, el estudio evidencia que al 2013 existía un déficit del 85% en los recursos necesarios para cubrir los costos básicos de funcionamiento del servicio de internado escolar, por lo que sus directivos tienen que recurrir a otras fuentes de financiación como recursos de regalías, recursos del departamento, del municipio o aportes de padres de familia, para cubrir dicho déficit.

En la actualidad existen 555 sedes educativas que implementan la estrategia de internado escolar, beneficiando a 34.979 niños y adolescentes en los niveles de básica y media, de conformidad con el registro del Sistema Integrado de Matrícula -SIMAT- con corte a noviembre 2018.

Para finalizar con el tema de infraestructura, es relevante mencionar que, de las 7.022 iniciativas relacionadas con Primera Infancia y Educación Rural de los PDET, 1.639, es decir el 23% están asociadas con este asunto. En temas de construcción se plantea principalmente la necesidad de nuevas aulas, colegios y sedes. Igualmente se mencionan los espacios para la recreación y el deporte. En temas de mejoramiento, se menciona principalmente la necesidad que tienen en este sentido las sedes, el internado y el comedor escolar.

En complemento de lo anterior, es importante mencionar que, dentro de las iniciativas identificadas, las comunidades sugirieron 452 en materia de cultura relacionadas principalmente con creación de programas, construcción de infraestructura -casas de la cultura y bibliotecas- y provisión de dotación para los programas. En materia de deporte y recreación se plantearon 533 iniciativas las cuales se concentraron en construcción o adecuación de infraestructura y creación de programas.

- *Dotación y materiales educativos*

En cuanto a materiales educativos, una evaluación realizada por el Departamento Nacional de Planeación, encontró que los textos entregados en escuelas rurales: (i) no están estructurados para promover un aprendizaje con una complejidad gradual; (ii) no tienen correspondencia con las buenas prácticas registradas internacionalmente; (iii) privilegian el rol pasivo de los estudiantes; y (iv) no tienden a fomentar que los estudiantes alcancen las competencias propuestas en los estándares (DNP, 2015). Adicionalmente, el estudio de factores asociados de 2009, en el 51% de las escuelas rurales se reportó que menos de la mitad de sus estudiantes de 5to grado poseían textos escolares, y solo el 10% de las escuelas reportó utilizarlos (ICFES, 2011).

Asociado a los temas de dotación, en la construcción de los PDET se identificó que, de 2.347 iniciativas dirigidas a los temas de Calidad, Cobertura y Pertinencia de la Educación Preescolar, Básica y Media el 24,5% se refirieron principalmente a dotación general para establecimientos educativos y a equipos tecnológicos.

- *Alimentación escolar*

En materia de alimentación, los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción 2002 – 2011 aplicada por el Ministerio de Educación Nacional evidenciaron que cerca del 22% de los estudiantes de instituciones educativas oficiales que alguna vez abandonaron las aulas, lo hicieron por falta de apoyo en alimentación escolar. Además, el 20,8% y el 15,8% de los estudiantes del área rural y urbana respectivamente, manifestaron que la falta de apoyo en alimentación escolar es un factor que incide en la deserción.

Así mismo, de acuerdo con las investigaciones sobre condiciones de educabilidad desarrolladas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, la

alimentación escolar no impacta únicamente la permanencia de los niños en el sistema educativo, también incide en la mejora de sus procesos cognitivos y desempeño escolar, al compensar los efectos del hambre como la distracción, la poca atención, la pasividad e inactividad. De esta forma, la educación y una alimentación adecuada interactúan de manera estrecha para lograr una mayor calidad del proceso de aprendizaje.

El Programa de Alimentación Escolar - PAE contribuye a la reducción de la deserción escolar tanto en la zona rural (en un 6,5%) como en la zona urbana (3,6%), aunque el impacto en la zona rural es prácticamente el doble del impacto urbano. Por edades, el PAE tiene efectos crecientes con la edad: este programa reduce la deserción en todos los rangos de edad, pero el impacto en los adolescentes (12-17 años) es casi el doble que el impacto en los estudiantes más pequeños, tanto en la zona rural como en la zona urbana. En los estudiantes más pequeños (5-12 años), el impacto del PAE en la deserción rural (6.9%) es casi tres veces superior al impacto urbano (2.5%) (CINDE-G/exponencial, 2011).

En materia de asistencia escolar también se registran resultados, pero circunscritos a la zona urbana. En promedio, el impacto del PAE en la asistencia escolar es del 2.1%, y el efecto tiende a crecer con la edad (2.9% para estudiantes 14-17 años).

A 2018 se llegaba con el Programa de Alimentación Escolar a 1.780.000 de zonas rurales según lo consignado como línea de base en el Plan Nacional de Desarrollo y a 2019 la cobertura del programa se amplió a 1.822.907 de estudiantes

En materia de alimentación escolar, en la construcción de los PDET se identificó que, de 2.347 iniciativas dirigidas a los temas de Calidad, Cobertura y Pertinencia de la Educación Preescolar, Básica y Media el 11% se refirieron a este asunto principalmente a la implementación del Programa y su ampliación de cobertura.

■ *Transporte escolar*

Una de las condiciones de acceso y permanencia más importantes tiene que ver con la facilidad para que los niños niñas y adolescentes puedan movilizarse de manera digna y oportuna a las sedes educativas. En este sentido el servicio de transporte en las zonas rurales se constituye en un aspecto de alta relevancia para que dicho acceso se logre con consecuencias positivas en materia de permanencia y prevención de la deserción.

En términos de transporte, muchas de las zonas rurales del territorio nacional imponen dificultades significativas para la prestación de este servicio relacionadas con factores como el alto costo, el mal estado de las vías, la ausencia de empresas prestadoras del servicio, el alto costo de las pólizas contractuales y extracontractuales, frente a lo cual se ha venido trabajando para que la normatividad se ajuste a las necesidades del contexto de la ruralidad y la ruralidad dispersa.

En el anterior sentido, el gobierno reglamentó el artículo 300 de la Ley 1955 de 2019 “Por la se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” mediante la expedición del Decreto 746 de 2020, que establece las condiciones y el procedimiento para que el Ministerio de Transporte cree Zonas Diferenciales para el Transporte y/o el Tránsito (ZDT), con el propósito de asegurar la accesibilidad y seguridad en el servicio de transporte público; promover la formalización de este; garantizar a los pobladores los servicios de tránsito y el acceso, bienestar y permanencia de niños niñas y adolescentes al sistema educativo, especialmente en municipios con vocación rural en donde no es factible el transporte terrestre y requieren de un tratamiento especial. De manera conjunta entre el gobierno

nacional y los territoriales deberá con base en el reconocimiento de las particularidades de cada región y los recursos normativos establecidos, generar las alternativas correspondientes.

En materia de transporte escolar, en la construcción de los PDET se identificó que, de 2.347 iniciativas dirigidas a los temas de Calidad, Cobertura y Pertinencia de la Educación Preescolar, Básica y Media el 8,4% se refirieron a este asunto principalmente a la implementación de transporte escolar y su ampliación de cobertura.

1.6.4. En relación con el ambiente escolar y dinámica comunitaria

Colombia hoy cuenta con un marco normativo que permite la participación de las familias y otros miembros de la comunidad en el direccionamiento de la educación en los establecimientos educativos, así como en el apoyo que les brindan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la formación integral en el hogar y otros espacios comunitarios. Lo anterior significa reconocer, así como brindarles un lugar protagónico a las familias en la educación, el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes del país y en la construcción de una paz y reconciliación.

Las Escuelas para padres y madres constituidas en Colombia mediante la Ley 1404 de 2010 y la actual Ley 2025 del 23 de julio del 2020, brindan un espacio importante para ofrecer estrategias a la familia y cuidadores con el fin de fortalecerlos en su rol, teniendo bajo consideración que el papel de las familias en el apoyo a la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes comienza mucho antes de su ingreso a la escuela. Esto ha sido estudiado por la comunidad científica, quienes han demostrado que las experiencias durante los primeros 5 años de vida son determinantes para el éxito académico, los ingresos y la participación en la comunidad y en la sociedad para el resto de la vida (SDNS, 2013). Sin embargo, la ley no ha sido reglamentada y por lo tanto no hay un seguimiento de la implementación de esta desde el gobierno central y las secretarías de educación.

Esto implica tener en cuenta que las mayores interacciones y procesos que inciden en el desarrollo de las niñas y niños se brindan por medio de alternativas educativas enfocadas principalmente al trabajo con las familias. De allí, la importancia que tiene la modalidad familiar en zonas rurales del país, así como los procesos que se promueven para el fortalecimiento de los procesos de cuidado y crianza en ésta y en las distintas modalidades de educación inicial.

Las experiencias adversas durante este período de la vida, como vivir en condiciones de pobreza o la exposición a la violencia, se han relacionado con rezagos en el desarrollo cognitivo y en competencias socioemocionales como la perseverancia y el autocontrol (Heckman, Stixrud, & Urzúa, 2006). A su vez, las investigaciones académicas han relacionado dichos rezagos con mayores probabilidades de fracaso académico y laboral, participación en actividades delictivas y padecimiento de enfermedades físicas y mentales (Felitti, 2002; Heckman & Smith, 1995; Heckman, Stixrud, & Urzúa, 2006; Tough, 2013).

De igual forma, hay evidencia sustancial que demuestra que la existencia de un vínculo afectivo con un cuidador significativo puede proteger a los niños de las experiencias adversas y garantizar su adecuado desarrollo cognitivo y emocional. Así mismo, hay avances importantes en el desarrollo de intervenciones que promueven dicho factor protector en poblaciones que han sufrido del conflicto armado en Colombia (Cuartas, Harker, & Moya, 2016).

Lo anterior es de gran importancia para Colombia, ya que el DANE, con base en el Censo Nacional Agropecuario del 2014, estableció que el 78% de la población menor de 5 años permanece con sus padres en la casa o en el trabajo, o al cuidado de otra persona, por lo cual se

hace necesario fortalecer el rol fundamental de los padres, madres y cuidadores en el apoyo a los aprendizajes y el desarrollo integral durante la primera infancia.

Finalmente, las escuelas rurales enfrentan el reto de generar espacios para vincular a las comunidades en el desarrollo de construcción de procesos sociales y de tejido social. Actualmente, las escuelas son cerradas a las comunidades, ya que el espacio escolar se asume desde una dimensión cuyo único objetivo es la dinamización de procesos académicos brindados en el marco de la implementación del plan de estudios.

1.6.5. Debilidad institucional

Los establecimientos educativos (instituciones educativas y centros educativos) ubicados en las zonas rurales del territorio nacional están conformados por un número plural de sedes que atienden promedios bajos de matrícula por sede.

En ese sentido, la urgencia de cumplir con el mandato legal de brindar el ciclo completo de educación (desde preescolar hasta grado once), sumado a la alta dispersión poblacional en la ruralidad colombiana generó que los establecimientos educativos incluyeran más sedes propeiciando una alta concentración de estas para cubrir una demanda reducida de estudiantes.

Esta baja matrícula dispersa, sumada a los marcos legales existentes, no permite asignar personal administrativo de apoyo para el desarrollo de la gestión administrativa, dando origen a establecimientos educativos rurales que cuentan con el rector como único gestor, dificultando, de tal forma, el pleno desarrollo y la planeación institucional. En otras palabras, los parámetros técnicos establecidos por el Decreto 3020 de 2002 no contemplan un modelo de gestión escolar ni una estructura administrativa que responda a las particularidades de los establecimientos educativos de las zonas rurales dispersas.

También, se han identificado las siguientes debilidades en las ETC y sus secretarías de educación: i) no existe un grupo funcional o unidad administrativa que específicamente se ocupe de la implementación del modelo de gestión de la educación inicial en el marco de la atención integral, el apoyo a la gestión de los establecimientos educativos de las zonas rurales dispersas y la recolección y sistematización de experiencias en estas zonas y, ii) los planes de desarrollo territoriales no cuentan con un enfoque educativo rural.

1.7. Educación Superior

1.7.1. Cobertura de educación superior rural

En educación superior se plantean tres problemas fundamentales, a) la baja cobertura en educación superior rural b) la baja tasa de tránsito inmediato a la educación superior en zonas rurales y c) la falta de pertinencia en los programas de formación ofertados en las zonas rurales. Se aclara que, metodológicamente, se presentarán las cifras desde el contexto nacional y, en particular, de las regiones rurales, con el fin de aportar para un análisis transversal, en términos de la no culminación de la educación media y los resultados de las pruebas Saber 11, como elementos que limitan el desarrollo de la educación superior en la ruralidad; brechas de educación superior, la baja oferta de educación superior en la ruralidad y, la falta de diversidad y pertinencia de los programas ofertados, evidenciando las profundas diferencias entre lo urbano y lo rural.

El principal reto en Educación Superior para zonas rurales, es lograr disponibilidad de oferta en las zonas rurales, teniendo en cuenta que no hay una alta cobertura en términos de la educación media lo que genera un bajo número de bachilleres que incentiven la oferta local de educación superior, no se cuenta a nivel regional con una infraestructura que responda a condiciones estandarizadas para la calidad en términos de educación superior y, hay falta de oportunidades para el desarrollo rural derivado de una inserción económica y social para la población (MEN, 2015). En esa línea se evidencia que, durante la última década, el país ha registrado avances en ampliación de cobertura en educación secundaria y media, lo que supondría que por lo menos en alguna medida, la demanda de educación superior en el país será mayor (Vieira, C.& Vieira, I. 2011) y por lo tanto, el sector debería estar preparado y contar con la capacidad instalada suficiente (oferta) para garantizar la atención de la población. En relación con lo anterior, en el año 2018 alrededor de 663 mil jóvenes y adultos obtuvieron el título de bachiller (Tabla 2).

Tabla 2. Bachilleres 2018 por zona de residencia del estudiante

Bachiller	Urbana	Rural	Total
Once	394.599	80.466	475.065
Ciclo 6 Adultos	165.077	23.471	188.548
Total	559.676	103.937	663.613

Fuente: SIMAT – MEN.

Del total de bachilleres en 2018, según el SIMAT, 88.330 pertenecen a municipios PDET, de los cuales 64.633 (73,1%) provienen de zonas urbanas, y los restantes 23.697 (26,9%) de zonas rurales (Tabla 3).

Tabla 3. Bachilleres 2018 por zona de residencia del estudiante

	Urbana		Rural		Total
	Once	Ciclo 6 Adultos	Once	Ciclo 6 Adultos	
PDET	41.843	22.790	17.071	6.626	88.330
No PDET	352.756	142.287	63.395	16.845	575.283
Total	394.599	165.077	80.466	23.471	663.613

Fuente: SIMAT – MEN.

La distribución de egresados en educación media tiende a concentrarse en las áreas urbanas. Cerca del 16% de la población objeto “del tránsito inmediato” a educación superior se encuentra en las áreas rurales y tiende a su disminución, toda vez que, para el año 2015, su porcentaje de participación se estimó en el 24%. Esta disminución puede encontrarse asociada a los crecientes fenómenos de urbanización o a la reducción de la población en áreas rurales. Según cifras de DANE, para el año 2000 la población en zonas rurales o rurales dispersos representaban cerca del 27% del total de la población nacional, para el año 2010 este porcentaje representa el 24% y para el 2018 el 23%. De igual manera, se observa que según las proyecciones de población para las zonas rurales o rurales dispersas, en el año 2000 los menores de 24 años

representaban el 55% del total de habitantes mientras que para el 2018 este grupo poblacional representaba cerca del 48%.

Con el fin de revisar datos complementarios sobre el stock histórico o número de personas que pueden ser susceptibles de matricularse en programas de educación superior en las zonas rurales, se cuenta con información del Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, con dos fuentes de datos diferentes pero complementarias.

De un lado, la Gran Encuesta Integrada de Hogares GEIH- DANE, que ilustra cómo en Colombia para el año 2018 existían cerca de 601 mil jóvenes entre 17 y 25 años que residen en zonas rurales, (definidas como resto = centro poblado + rural disperso) y que cuentan con el título de bachiller (finalización del grado 11). De estos, 504 mil jóvenes no se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo, el 96% (485 mil) no ha aprobado ningún año de educación superior, lo que significa que si bien culminaron la educación media no han ingresado ni han desertado de una Institución de Educación Superior. Por último, 96 mil afirman estar asistiendo a una institución educativa y haber cursado educación superior.

Por otra parte, según datos del Tercer Censo Nacional Agropecuario (CNA) del 2014, que tuvo como población objetivo aquella que reside en las zonas rurales dispersas en Colombia, se encontró que, de los 740 mil jóvenes residentes de zonas rurales dispersas, cerca de 273 mil jóvenes entre 17 y 25 años (37%) finalizaron grado 11 (bachilleres). De estos, cerca de 84 mil (31%) afirmaron estar asistiendo a una institución educativa. Del total de jóvenes que manifiestan no encontrarse estudiando (los restantes 189 mil), cerca de 147 mil (78%) reportan no haber aprobado ningún año de educación superior, es decir, no han podido acceder al sistema de educación superior.

En atención a las consideraciones anteriores se observa que la demanda potencial¹⁴ en las zonas rurales puede considerarse alta y por ende, objeto de políticas para el acceso y permanencia en la educación superior, con el fin de disminuir la brecha con las zonas urbanas. También se debe tener en cuenta que la población rural es dispersa, lo que supone otro reto a la hora de diseñar las políticas públicas.

Como se mostró anteriormente en las zonas rural y rural dispersa, la mayoría de los establecimientos oficiales se ubicaron en los niveles más bajos de desempeño en las pruebas saber 11 (más del 70% de establecimientos en categorías C y D), situación que tiende a reducirse en municipios de nivel intermedio y en ciudades y aglomeraciones. Igualmente, los bajos resultados de las pruebas Saber 11 son una limitación para el ingreso a la educación superior y un indicador de las bajas competencias adquiridas en la educación básica y media, lo cual se considera un factor significativo de riesgo de deserción (Barbosa, I. & Pinzón, D, 2018) y el posterior acceso a la educación superior.

No obstante, se debe mencionar que, en los últimos años, el país ha registrado avances en términos de cobertura de la educación superior. Por ejemplo, la tasa de cobertura en el año 2005 fue de 28,4%, mientras que para el 2018 el país alcanzó, para este nivel educativo una tasa de cobertura del 52,76%, lo que supone un crecimiento superior a 24 puntos porcentuales entre 2005 y 2018. Este logro es el resultado de la implementación de estrategias con el

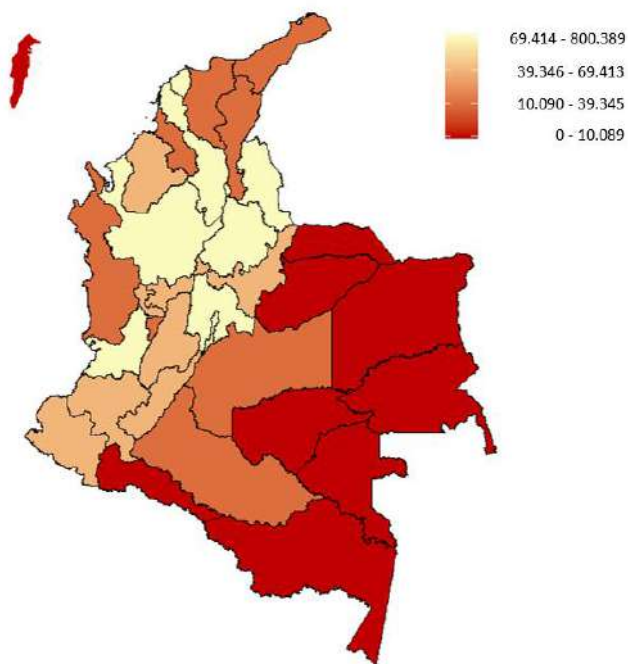
14 Entendida como la población con educación media terminada que declara no haber culminado ningún año de educación superior

propósito de ampliar y mejorar la calidad de la oferta educativa en las regiones, el fortalecimiento de financiación de la demanda de educación superior y de fomentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo (MEN, 2017). En los temas relacionados con el cierre de brechas urbano – rurales se llevaron a cabo diferentes estrategias desplegadas en la última década como los Centros Regionales de Educación Superior - CERES, Universidades de Paz y las Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED), con los que se buscó atender a las regiones.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, aún se presentan brechas de significativa magnitud que tienen efectos en la cobertura. De acuerdo con los datos reportados al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en 2018 solo 312 municipios del territorio nacional, que representan cerca del 27,34% del total de municipios del país, registraron al menos un estudiante matriculado en programas de educación superior ofertados directamente en estos municipios. De estos municipios con oferta en educación superior, 56 son PDET. Esto evidencia la necesidad de continuar con el propósito de cerrar las brechas regionales de acceso y calidad que aún persisten en el país.

En la misma línea, al observar la oferta de programas de educación superior, se tiene que en todos los departamentos del país se oferta al menos un programa de formación, pero no se puede desconocer que una gran proporción de esta oferta se encuentra altamente concentrada en algunas regiones, según datos de 2018 en Bogotá y otros cuatro departamentos se encontraban matriculados el 65,2% de los estudiantes de educación superior. Bogotá participa con el 32,9%, Antioquia con el 13,9%, Valle del Cauca con el 7,4%, Atlántico con el 5,6%, y Santander con el 5,4%. En el resto de los departamentos se encuentra el 34,8% restante de los matriculados (Ver Gráfica N° 11).

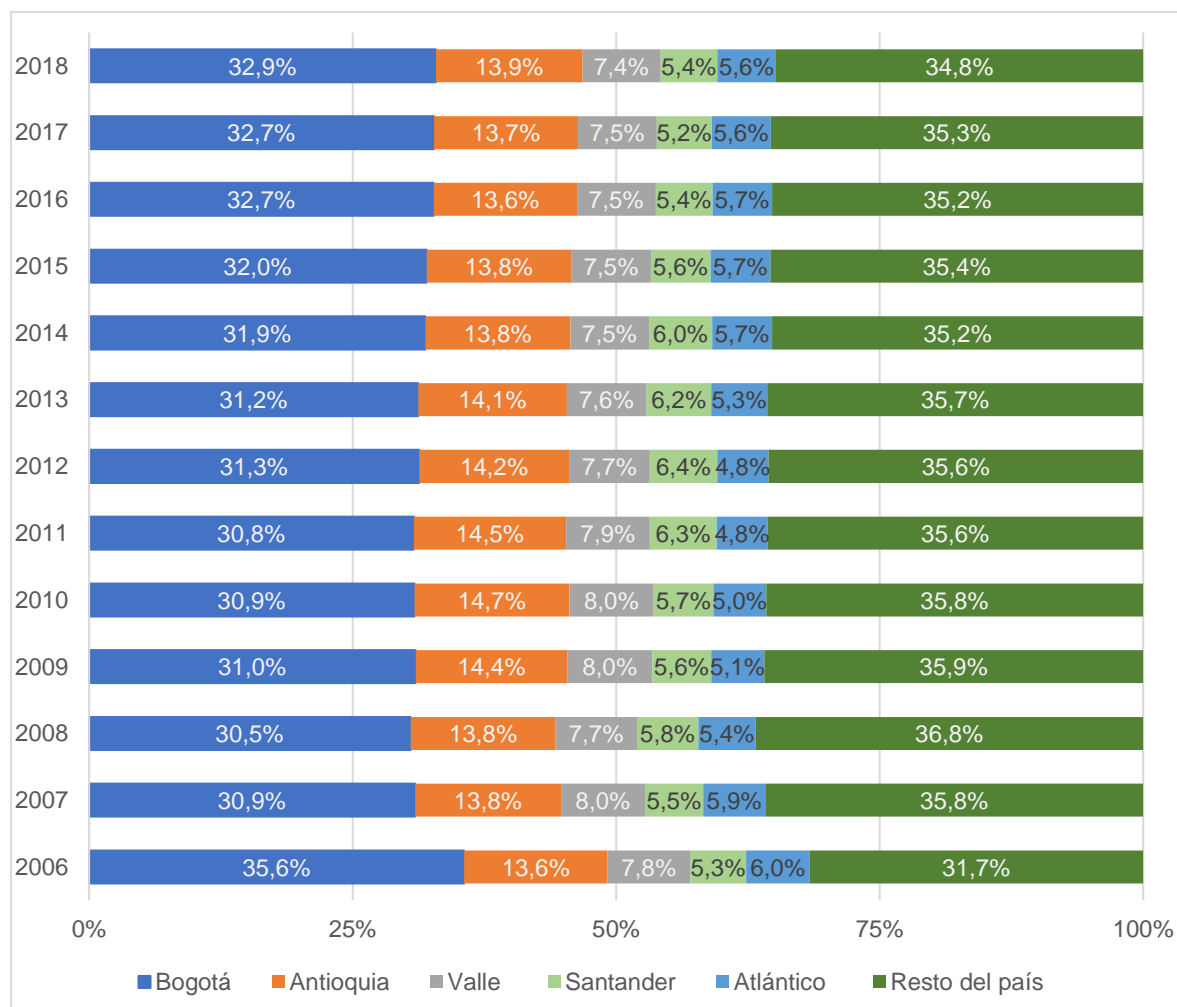
Gráfica N° 11 Matrícula en educación superior 2018



Fuente: SNIES – MEN- Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

En el año 2006, la ciudad de Bogotá y los departamentos de Antioquia, Atlántico, Valle del Cauca y Santander representaban el 68,3% del total de los matriculados, es decir que entre 2006 y 2018 ese porcentaje disminuyó en 3,1 puntos porcentuales, lo que indica un crecimiento de la matrícula en el resto de los departamentos en la misma proporción (Ver Gráfica N° 12). Es claro que mantener esfuerzos por una mayor desconcentración de la oferta, permitirá más oportunidades de acceso a la población en las regiones, con lo cual se podrían disminuir las brechas urbano-rurales que históricamente han estado presentes en el país.

Gráfica N° 12 Distribución de la matrícula en educación superior a nivel regional



Fuente: SNIES – MEN. **Elaboración:** Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

De las cifras mostradas anteriormente se puede evidenciar que las dificultades asociadas al acceso y, por ende, a la ampliación de cobertura en zonas rurales, pueden estar relacionados con dos elementos: la concentración de la oferta en las áreas urbanas¹⁵ y los bajos niveles de

¹⁵ Lo que se relaciona con demanda potencial insatisfecha en zonas rurales.

competencias adquiridas en la educación básica y media (Barbosa, I. & Pinzón, D, 2018), factor que fue previamente mencionado.

1.7.2. Estudiantes matriculados en educación superior según tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa

Según datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES –, en 2018 se encontraban matriculados 2.440.367 estudiantes, lo que evidencia un crecimiento de 766 mil cupos en los últimos 8 años¹⁶, que equivalen a un aumento del 45,7%.

La Tabla 4 muestra la evolución de la matrícula total en educación superior entre los años 2010 y 2018 según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa. Los tipos de ruralidad son tomados de la clasificación sugerida en DNP (2014).

Tabla 4. Evolución de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa

Tipo de ruralidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ciudades y aglomeraciones	1.547.625	1.726.318	1.796.098	1.969.967	2.107.572	2.191.826	2.292.531	2.337.991	2.329.378
Intermedio	79.723	88.231	88.806	84.266	78.358	74.184	75.085	82.041	85.696
Rural	34.850	32.380	32.188	28.979	28.480	23.539	23.570	22.952	22.536
Rural disperso	11.823	12.763	12.495	9.679	6.242	4.001	3.248	3.330	2.757
Total	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434	2.446.314	2.440.367

Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Al analizar los datos se puede observar que en 2010 se registró una matrícula de 46.673 en municipios rurales y rurales dispersos, mientras que para 2018 la matrícula en estos territorios fue de 25.293, lo cual se traduce en una reducción de la población atendida en programas ofertados en esas zonas del país. En contraste, en las ciudades y aglomeraciones y municipios intermedios, la matrícula en 2010 fue de 1.627.348 y con el paso de los años mostró un crecimiento constante para en 2018 registrar un total 2.415.074. Lo anterior se explica por la concentración de la oferta de educación superior en los cascos urbanos

Al observar el comportamiento de la matrícula total por modalidad, se encuentra que para 2018, en comparación al año anterior, en los municipios rurales aumentó la matrícula a distancia virtual y presencial mientras que cayó la matrícula a distancia tradicional (Tabla 5). En el caso de los municipios rurales dispersos la matrícula disminuyó en todas las metodologías.

16 Para 2010 la matrícula en educación superior era cercana a 1,7 millones de estudiantes.

Tabla 5 Evolución de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa y modalidad

Tipo de ruralidad	Modalidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ciudades y aglomeración	A distancia (tradicional)	148.297	204.804	227.025	237.417	239.255	237.135	250.476	253.340	242.092
	A distancia (virtual)	8.374	10.738	14.532	24.797	46.132	58.930	117.895	159.006	188.742
	Presencial	1.390.954	1.510.776	1.554.541	1.707.753	1.822.185	1.895.761	1.924.160	1.925.645	1.898.544
Intermedio	A distancia (tradicional)	17.708	24.438	24.740	25.672	25.902	24.053	20.748	22.784	21.795
	A distancia (virtual)	558	134	750	1.076	843	877	3540	4.744	5.906
	Presencial	61.457	63.659	63.316	57.518	51.613	49.254	50.797	54.513	57.995
Rural	A distancia (tradicional)	6.233	7.081	6.171	6.441	5.630	5.662	5.850	5.112	4.187
	A distancia (virtual)	594	205	572	740	4.003	3.734	4.670	5.144	5.313
	Presencial	28.023	25.094	25.445	21.798	18.847	14.143	13.050	12.696	13.036
Rural disperso	A distancia (tradicional)	2.140	2.801	2.879	2.603	2.202	2.182	1.721	1.804	1.442
	A distancia (virtual)	232	4	192	239	4.008	1.791	318	337	209
	Presencial	9.451	9.958	9.424	6.837	32	28	1.209	1.189	1.106
Total		1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434	2.446.314	2.440.367

Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

En la Tabla 6 se presenta la evolución de la matrícula total de educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa, agregando en una misma categoría los municipios rurales y rurales dispersos y, en la otra, las ciudades, aglomeraciones y municipios intermedios. En el agregado, la matrícula de educación superior de municipios rurales y rurales dispersos, entre los años 2017 y 2018, disminuyó en 989 matriculados.

Tipo de ruralidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ciudades y aglomeraciones, e intermedio	1.627.348	1.814.549	1.884.904	2.054.233	2.185.930	2.266.010	2.367.616	2.420.032	2.415.074
Rural y rural disperso	46.673	45.143	44.683	38.658	34.722	27.540	26.818	26.282	25.293
Total	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434	2.446.314	2.440.367

Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

La Tabla 7, muestra la distribución de los estudiantes matriculados en 2018 en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación, carácter y sector de la IES. Predomina la atención de población rural en IES oficiales, con cerca del 80% del total de los matriculados (20.071), de los cuales 7.266 cursaron programas de formación en educación superior del SENA. De los 15.132 estudiantes matriculados en programas técnicos y tecnológicos ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 7.029 (46,5%) estaban atendidos por IES oficiales, 7.069 (46,7%) por el SENA y 1.034 (6,8%) por IES privadas. De los estudiantes matriculados en programas universitarios ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 5.613 (58,8%) estaban atendidos por IES oficiales y 3.933 (41,2%) por IES privadas. De los 615 estudiantes matriculados en programas de posgrado ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 255 (41,5%) estaban atendidos por IES privadas, 197 (32,0%) por el SENA (especializaciones tecnológicas) y 163 (26,5%) por IES oficiales.

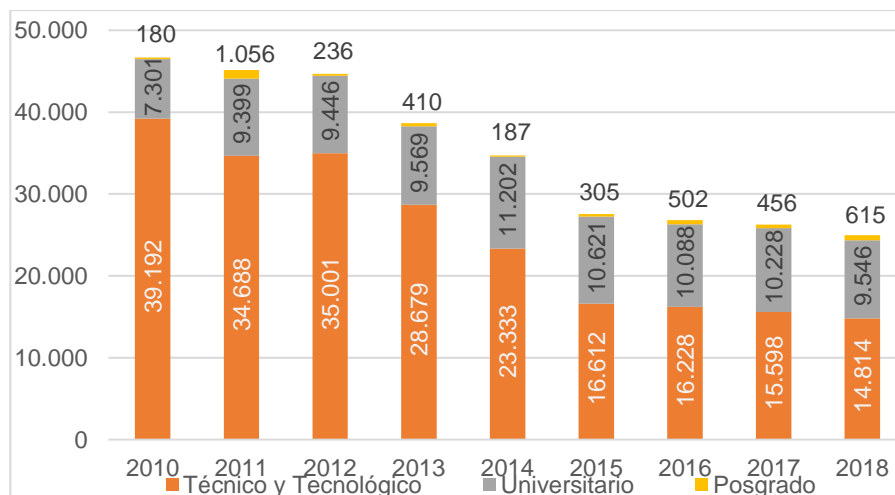
Nivel	Oficiales		SENA		Privadas		Total
Técnico y Tecnológico	7.029	46,5%	6.751	46,7%	1.034	6,8%	15.132
Universitario	5.613	58,8%	N.A.		3.933	41,2%	9.546
Posgrado	163	26,5%	197	32,0%	255	41,5%	615
Total	12.805	51,3%	6.948	27,8%	5.222	20,9%	24.975

Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Nota: El nivel de posgrado se compone de los niveles de especialización, maestría, doctorado. El nivel de especialización incluye especializaciones técnicas, tecnológicas, universitarias y médico quirúrgicas

La Gráfica N° 13, muestra la distribución de los estudiantes atendidos en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según el nivel de formación. En él se observa una mayor participación de matrícula en programas técnicos y tecnológicos, seguida de los programas universitarios, siendo la participación de posgrados muy baja.

Gráfica N° 13 Distribución de los estudiantes atendidos en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación.



Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Nota: El nivel de posgrado se compone de los niveles de especialización, maestría, doctorado.
El nivel de especialización incluye especializaciones técnicas, tecnológicas, universitarias y médico quirúrgicas

En la Tabla 8 se presenta la distribución de los estudiantes de educación superior matriculados en 2018 según sexo y tipo de municipio. Mientras en las ciudades las mujeres suelen tener una mayor participación en la matrícula de educación superior, en los municipios rurales se presenta una situación inversa, siendo los hombres los de mayor participación.

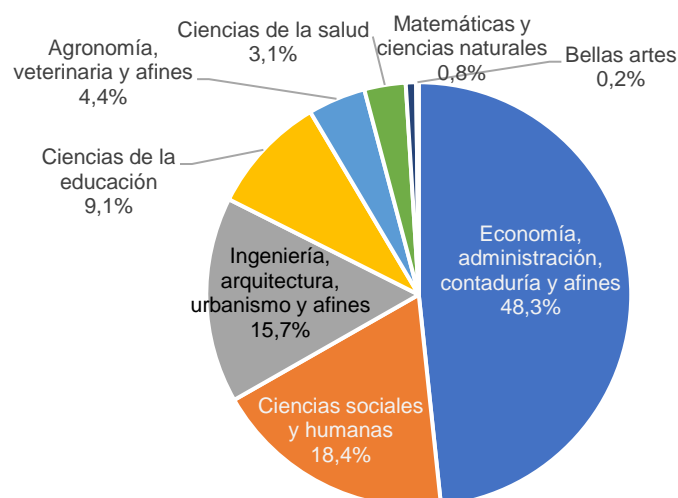
Tabla 8. Distribución de los estudiantes de educación superior matriculados en 2018, según sexo y tipo de municipio

Tipo de ruralidad	Mujeres		Hombres		Total
Ciudades, aglomeraciones. e intermedios	1.281.122	53%	1.133.952	47%	2.415.074
Rurales y rurales dispersos	11.358	45 %	13.786	55 %	25.293
Total	1.292.480	53%	1.147.887	47%	2.440.367

Fuente: SNIES – MEN. **Elaboración:** Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Es importante destacar las áreas del conocimiento en las cuales estudian las mujeres, pues uno de los puntos del Acuerdo de Paz hace referencia a la promoción de “*la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas*”. De esta manera, el gráfico a continuación muestra la distribución de mujeres matriculadas en programas de educación superior ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, según área de formación en 2018, evidenciando que el 48,3% se encuentran en el núcleo de formación de “*Economía, administración, contaduría y afines*”. Así mismo, es importante indicar que la segunda área de formación es “*Ciencias sociales y humanas*” con el 18,4% de participación seguido muy de cerca por el de “*Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines*” con un 15,7%.

Gráfica N° 14 Distribución de mujeres matriculadas en programas de educación superior ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, según área de formación en 2018



Fuente: SNIES – MEN. **Elaboración:** Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Asimismo, en cuanto a la matrícula por tipo de acreditación de las IES que ofertan programas académicos de educación superior (Tabla 9), se observa que para el caso de los municipios rurales o rurales dispersos, la mayoría de su matrícula en educación superior es atendida en IES no acreditadas y en programas no acreditados, con una proporción de 94.60% y 87.88%, respectivamente. No obstante, este comportamiento se mantiene para las ciudades y aglomeraciones. Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de impulsar la oferta con calidad en todo el territorio nacional.

Tabla 9. Matrícula atendida en IES o programas de alta calidad por tipo de municipio, 2018

Tipo de Ruralidad de los Municipios	IES		PROGRAMA	
	ACREDITADA	NO ACREDITADA	ACREDITADO	NO ACREDITADO
Ciudades y Aglomeraciones	754.940	1.574.438	544.624	1.784.754
Intermedio	21.556	64.140	7.618	78.078
Rural	1.231	21.035	2.534	20.002
Rural Disperso	118	2.639	493	2.264
Total General	777.845	1.662.522	555.269	1.885.098

Fuente: SNIES – MEN. **Elaboración:** Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

En la Tabla 10 se muestra la tasa de deserción anual y por cohorte para todos los departamentos del país según la proporción de municipios rurales y rurales dispersos y se observa que no existen diferencias sustanciales en la deserción por cohorte, que presenta el fenómeno estructural de la deserción, entre departamentos con alta proporción de municipios rurales y rurales dispersos, con aquellos en que dicha proporción es baja. Se observa una tasa cercana al 50% tanto para los niveles técnico y tecnológico como para universitario.

Tabla 10 Tasa de deserción anual y por cohorte para todos los departamentos del país según la proporción de municipios rurales y rurales dispersos, 2016

Departamento	Proporción de municipios rurales y rurales dispersos	Deserción anual		Deserción por cohorte	
		TyT	Universitario	TyT	Universitario
Amazonas	100%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Guainía	100%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Guaviare	100%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Vaupés	100%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Vichada	100%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Caquetá	94%	30,4%	7,5%	91,3%	45,4%
Chocó	93%	28,6%	11,8%	38,9%	43,1%
Meta	90%	14,5%	8,4%	44,3%	39,9%

Departamento	Proporción de municipios rurales y rurales dispersos	Deserción anual		Deserción por cohorte	
		TyT	Universitario	TyT	Universitario
Casanare	89%	n.d.	14,6%	49,1%	52,4%
Santander	80%	18,3%	9,0%	54,5%	40,2%
Norte de Santander	80%	12,8%	9,0%	54,6%	49,4%
Cesar	80%	47,4%	11,7%	70,0%	46,6%
Huila	78%	15,5%	8,6%	50,7%	37,8%
Arauca	71%	n.d.	n.d.	n.d.	55,6%
Cauca	71%	14,5%	7,3%	55,0%	43,3%
Boyacá	71%	27,1%	7,1%	48,0%	44,3%
Magdalena	70%	25,3%	8,6%	58,1%	44,8%
Tolima	66%	20,6%	9,3%	58,7%	43,5%
Putumayo	62%	20,7%	15,0%	71,2%	80,2%
Nariño	61%	10,2%	7,0%	43,8%	38,1%
Bolívar	52%	21,9%	9,5%	59,0%	41,2%
Antioquia	50%	15,5%	9,7%	n.d.	n.d.
Cundinamarca	49%	5,1%	6,6%	9,9%	41,0%
La Guajira	47%	23,5%	9,9%	73,0%	55,6%
Sucre	38%	11,9%	9,2%	25,1%	44,3%
Córdoba	37%	7,9%	6,8%	43,3%	48,5%
Caldas	30%	13,5%	5,7%	47,6%	37,4%
Valle del Cauca	29%	17,1%	9,3%	55,2%	50,0%
Quindío	25%	22,3%	8,5%	n.d.	n.d.
Risaralda	21%	15,7%	8,1%	n.d.	n.d.
Atlántico	4%	26,7%	9,1%	66,3%	44,9%
Bogotá, D.C.	0%	23,0%	9,4%	n.d.	n.d.
San Andrés, Providencia y Santa Catalina	0%	56,3%	n.d.	n.d.	n.d.

Fuente: SPADIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

1.7.3. Tránsito inmediato a educación superior en zonas rurales

Uno de los grandes retos que tiene el país en los próximos años, es lograr que una mayor proporción de jóvenes que egresan de la educación media accedan a la educación superior. La transición entre la educación media y la vida después del colegio constituye uno de los momentos más importantes en el proceso de formación de los jóvenes. Esta etapa debe concebirse como un espacio para la exploración de las múltiples trayectorias de vida y para el acompañamiento en la toma de decisiones y el reconocimiento de las aspiraciones, habilidades y necesidades de los jóvenes MEN (2015).

La tasa de tránsito inmediato a educación superior es un indicador de acceso y eficiencia del sistema educativo, que da cuenta de la proporción de bachilleres que ingresan a estos programas en el año siguiente a la culminación de la educación media. Como un primer acercamiento a este indicador, el Ministerio de Educación Nacional-MEN viene realizando un seguimiento detallado a cada uno de los jóvenes que cursaron grado 11 y que ingresaron a un programa de educación superior (técnico, tecnológico o universitario) en el primer o segundo semestre del año inmediatamente siguiente¹⁷.

De los 495 mil estudiantes de grado 11 reportados para 2017 en el Sistema de Información de Matrícula de Educación Básica y Media - SIMAT, ingresaron a educación superior en el primer y segundo semestre de 2018 más de 190 mil, lo que sugiere una tasa nacional de tránsito inmediato del 38,7%.

La Tabla 12, muestra el comportamiento de la tasa de tránsito inmediato a educación superior según la zona de residencia del estudiante. Para la zona urbana, de los 381.628 jóvenes que cursaron grado 11 en 2017, 165.739 (43,4%) ingresaron a educación superior en 2018. En las zonas rurales, de 113.743 jóvenes que cursaron grado 11 en 2017, 25.941 (22,8%) hicieron tránsito inmediato a educación superior. Es decir que mientras que de cada 100 estudiantes residentes en zonas urbanas que culminan grado 11, 43 hacen tránsito inmediato a educación superior; solo 22 de las zonas rurales lo logran, situación que pone de manifiesto la amplia brecha que aún existe en el acceso a educación superior para la población que habita zonas rurales.

17 Para la estimación de la tasa de tránsito inmediato a educación superior, se realizó el cruce persona a persona de la totalidad de jóvenes reportados en el Sistema de Información de Matrícula de Educación Básica y Media SIMAT, que cursaron grado 11 en el año 2017, con la totalidad de jóvenes matriculados en programas de educación superior en los períodos 2018-1 y 2018-2, reportados en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior SNIES. Para la realización del cruce de bases de datos se utilizaron algoritmos especiales definidos por el MEN para garantizar la trazabilidad del estudiante en el tránsito de la educación media a la educación superior.

Tabla 11 Tasa de tránsito inmediato a educación superior según la zona de residencia del estudiante, 2018

Estudiantes de grado once de 2017 que ingresan a educación superior en 2018				
Zona de residencia	Total estudiantes grado once	Ingresaron a educación superior	No ingresaron a educación superior	Tasa de tránsito inmediato 2016
Urbana	381.628	165.739	215.889	43,4%
Rural	113.743	235.941	87.802	22,8%
Total	495.371	191.680	303.691	38,7%

Fuente: SIMAT – SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – Men

Existen diferentes razones por las que el tránsito de los bachilleres a educación superior, no se da de manera inmediata, dentro de las cuales pueden mencionarse las siguientes: a) recursos económicos insuficientes, b) falta de una orientación vocacional clara que permita a los jóvenes tomar una decisión frente a su trayectoria profesional, c) preferencia por programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano, d) falta de interés para continuar el proceso de formación una vez finalizada la educación media, e) interés o necesidad de vincularse al mercado laboral, f) aplazamiento del ingreso a la educación superior por razones tales como el servicio militar, g) deseo de los jóvenes de tener un receso una vez finalizada la educación media, h) resultados bajos en las pruebas de estado SABER 11 o en las pruebas realizadas por las IES para ingresar a los programas seleccionados, entre otras (MEN 2015).

Del total de bachilleres provenientes de zonas de residencia rurales que hicieron tránsito inmediato (27.721), el 54.5% ingresaron a programas del nivel universitario, el 41.2% al nivel tecnológico y el restante 4% a programas de formación técnico profesionales, como se evidencia en la Tabla 8.

Tabla 12 Tasa de tránsito inmediato a educación superior en 2018 de los bachilleres 2017 residentes en zonas rurales según nivel de formación y origen de la IES

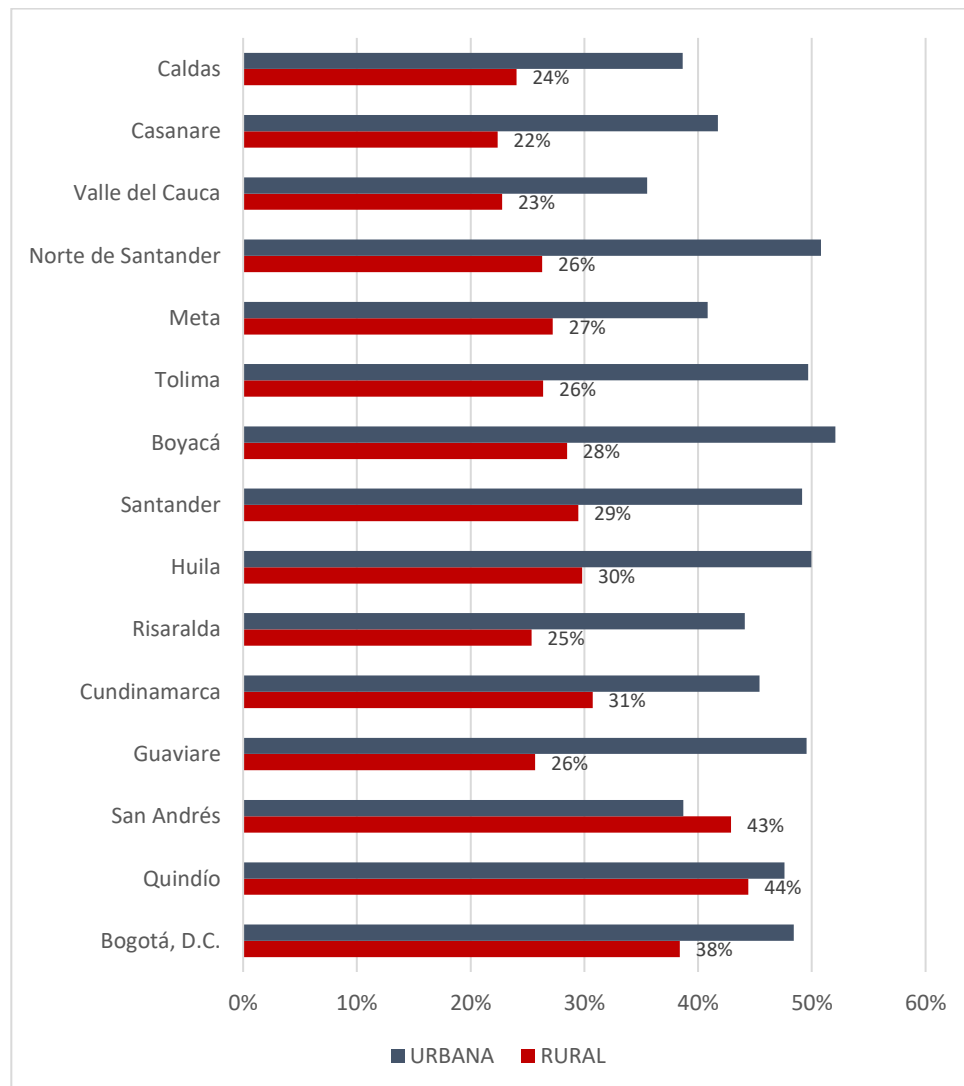
Estudiantes de grado once de 2016 residente en zonas rurales que ingresan a educación superior en 2017				
Nivel de formación	OFICIAL		PRIVADO	TOTAL
	IES	SENA	IES	
Técnica profesional	597		583	1.180
Tecnológica	1.497	8.221	830	10.548
Universitaria	7.898		6.315	14.213
Total	9.992	8.221	7.728	25.941

Fuente: SIMAT – SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

La Gráfica N° 15 y la Gráfica N° 16 muestran los resultados de la tasa de tránsito inmediato a educación superior a 2018 por departamento, desagregados por zona de residencia del

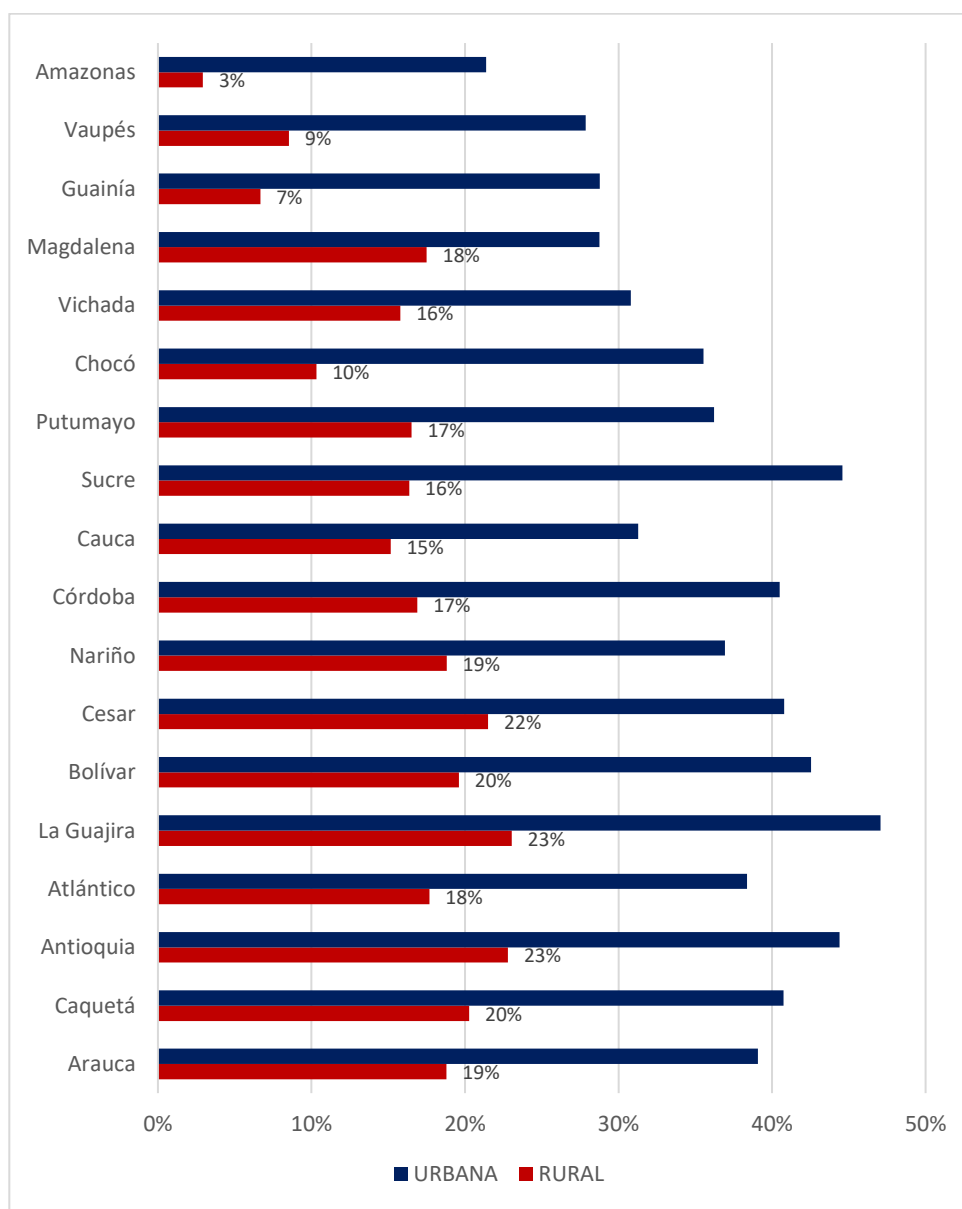
estudiante. Los departamentos de Amazonas, Vaupés y Guainía tienen las menores tasas de tránsito en la ruralidad.

Gráfica N° 15 Tasa de tránsito inmediato a educación superior por departamento y zona de residencia del estudiante, 2017 para departamentos que están por encima de la tasa nacional para la zona rural



Fuente: SIMAT – SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Gráfica N° 16 Tasa de tránsito inmediato a educación superior por departamento y zona de residencia del estudiante, 2017 para departamentos que están por debajo de la tasa nacional para la zona rural.



Fuente: SIMAT – SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Del total de los bachilleres de 2017 provenientes de zonas rurales que realizaron tránsito inmediato en 2018, el 75,4% (19.585) se encuentra matriculados en programas de educación superior en un municipio diferente al que residía en 2017. De estos estudiantes que se movilizan, el 73,1% lo hacen para matricularse en IES de origen público y el 26,9% restante en IES de origen privado (Tabla 13).

Tabla 13 Estudiantes de grado once en 2017 residentes en zonas rurales que ingresan a educación superior en 2018 - Que se movilizan de municipio

Sector IES		Estudiantes que se movilizan	% Participación sobre el total
Oficial	IES	7.521	38,4%
	SENA	6.044	30,9%
Privado	IES	6.020	30,7%
Total		19.585	

Fuente: SIMAT – SNIES – MEN. Elaboración Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

De los bachilleres que hicieron tránsito y no reportan cambio de municipio de estudio, el 34,3% (2.471 estudiantes) realizan sus estudios en el SENA, el 38,9% (2.471 estudiantes) en IES de origen público y el restante 26,9% (1.708 estudiantes) en IES de origen privado.

Con esta información se puede evidenciar que gran parte de los estudiantes provenientes de zonas rurales deben movilizarse a las ciudades, aglomeraciones o municipios intermedios para acceder a la educación superior, lo cual se relaciona directamente con la concentración de la oferta en las grandes ciudades, de igual forma debe resaltarse la importancia que tiene el SENA para esta población.

1.7.4. Concentración de matrícula – Vinculación de egresados

La distribución de los estudiantes matriculados en 2018 en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según el área de conocimiento del programa se puede apreciar en la Gráfica N° 17. La información sugiere una alta concentración en las áreas de economía, administración, contaduría y afines (38,6%), ciencias sociales y humanas (27,1%) e ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (19,4%). Por su parte, agronomía, veterinaria y afines participa con el 4,6%, seguida de ciencias de la salud con 1,8%, matemáticas y ciencias naturales con un 1,1% y bellas artes con un 0,2%.

Gráfica N° 17 Distribución de los estudiantes matriculados en programas de educación superior ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, según área de formación



Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

La concentración de la matrícula en el área de economía, administración y afines y en la de ciencias sociales y humanas, guarda relación con el comportamiento de la matrícula total. Al observar la distribución de la matrícula por programa de formación se encuentra que cerca del 50% de la matrícula en educación superior en los municipios rurales y rurales dispersos se concentran en 11 programas académicos: Tecnología en entrenamiento y gestión militar y otros temas relacionados 2.660 matriculados, Psicología 1.678, Administración Pública Territorial 1.450, Administración de empresas 1.409, Ingeniería Informática 1.075, Tecnología en Criminológica de Campo 781, Tecnología en Promoción y Aplicación del Derecho Internacional Humanitario y de los Derechos Humanos en el Contexto Militar 754, Tecnología en Contabilidad y Finanzas 737, Contaduría Pública 733, Tecnología en Análisis y Desarrollo de Sistemas de Información 557 e Ingeniería Ambiental 404.

No solo la concentración de la matrícula en los programas de ciencias económicas, sino como se señala en la Misión de transformación del campo (Ocampo, 2014), el reto que se plantea en materia de educación superior está asociado con atender los principales problemas identificados desde este nivel para las zonas rurales, que pasa por *“baja calidad y pertinencia de la educación frente a las necesidades de la población y de los territorios. El bajo acceso a formación técnica y profesional, que es además una de las principales barreras para la inclusión productiva y aumentos de productividad de la población rural.”* (DNP, 2015. Pág. 20) Lo anterior, plantea un reto frente a la urgencia de desarrollar estrategias para una mayor articulación con las apuestas productivas, con las necesidades de la región, con las acciones en pro del desarrollo de los territorios, con el reconocimiento de los procesos de educación intercultural y propia que se desarrollan en los territorios, con la promoción de alianzas con actores regionales, y el reconocimiento de estas acciones en el marco normativo que regula la oferta y el accionar de las IES para su llegada a los territorios.

En la Tabla 14 a continuación, se presentan las tasas de vinculación de los recién graduados según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa.

Para el periodo 2015-2016 las ciudades y aglomeraciones presentan las tasas de vinculación más altas por tipo de municipio (80,6%), seguido por los municipios intermedios con una tasa del 63,4%, y a continuación los rurales dispersos con una tasa del 57,2%, y por último los municipios rurales con el 53,8%. Cuando se realiza un contraste entre las tasas 2010-2011 y 2014-2015, se puede ver que la tasa general cayó en 1,8 puntos porcentuales. En las ciudades y aglomeraciones disminuyó solo 1,2 puntos porcentuales, los municipios intermedios presentaron una disminución 6,4 puntos porcentuales. A su vez, en los municipios rurales disminuyó en 20 puntos y los rurales dispersos cayeron en 23,5. No obstante, es importante anotar que la magnitud de graduados aumentó en 77,15% durante esta ventana de tiempo (2010-2015).

Tabla 14 Tasa de vinculación de los graduados de educación superior y tipo de municipio, 2010 y 2016

Tipo de municipio	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: OLE – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

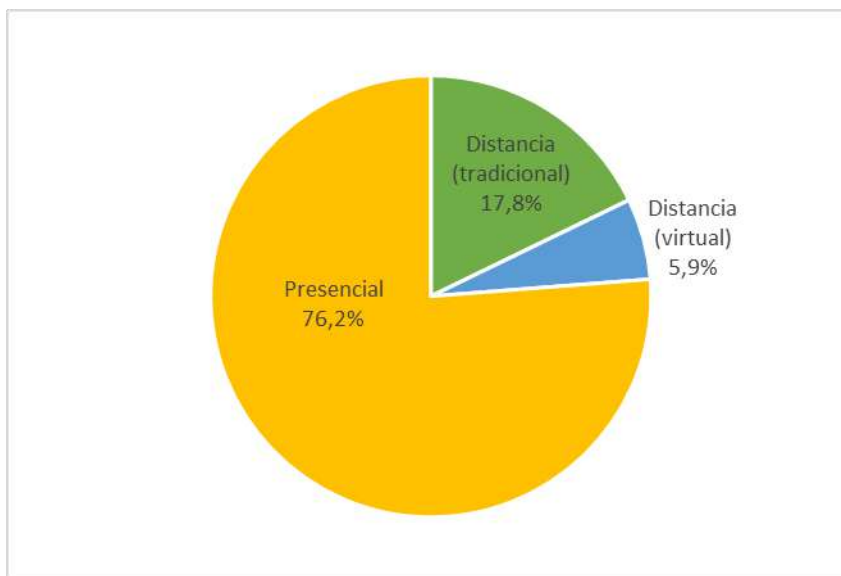
De lo anterior se puede concluir que no solo es necesario aumentar la oferta de programas educativos en las zonas rurales del país lo que por sí mismo constituye un reto para la política pública educativa, como ya ha sido mencionado previamente, sino que también es necesario que la oferta educativa corresponda con las necesidades propias de los territorios y en este sentido, que prime la pertinencia sobre la viabilidad en términos de demanda. Ofrecer programas pertinentes puede resultar difícil si se tienen en cuenta las particularidades de las zonas rurales, como la dispersión de su población.

1.7.5. Educación superior en los municipios PDET¹⁸ en el año 2018

Para el año 2018, se registraron 58.025 matriculados en los municipios PDET. De los cuales 44.236 se encuentran en programas con metodología presencial (76,2%), 10.337 a distancia tradicional (17,8%) y 3.452 a distancia virtual (5,9%) (Gráfica N° 18)

18 Con el fin de realizar el análisis en los municipios PDET se excluyeron las ciudades de Valledupar y Santa Marta pues concentran el 54,87% de la matrícula total en estos municipios. Se incluyen todos los demás municipios así no sean clasificados como rurales.

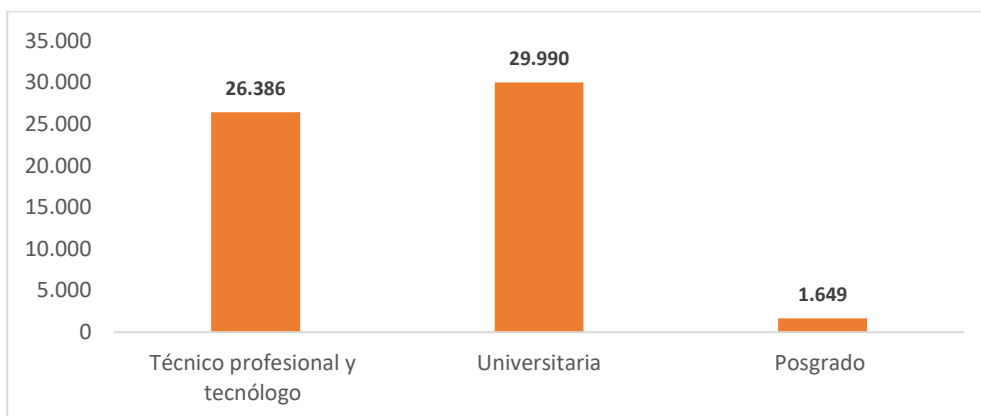
Gráfica N° 18 Evolución de la matrícula total PDET en educación superior según metodología, 2018



Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

En el Gráfica N° 19 se puede observar que más de la mitad de los matriculados se encuentran en programas universitarios (53,4%), seguidos por los programas técnicos profesionales y tecnológicos (43,7%). El comportamiento de la matrícula en los programas de posgrado es consistente con la matrícula en los municipios rurales y rurales dispersos.

Gráfica N° 19 Distribución de los estudiantes matriculados en programas ofertados en municipios PDET según nivel de formación, 2018



Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

En cuanto al nivel de formación y el carácter de las IES que ofertan educación superior en los municipios PDET, la Tabla 15 permite identificar que la mayor proporción de la matrícula se concentra en las IES oficiales (55,5%), seguida por el SENA (36,0%) y las IES privadas (8,5%). Esto difiere de los municipios rurales y rurales dispersos, pues en estos la matrícula en las IES privadas es más alta. Respecto a la matrícula según nivel de formación, para el nivel técnico

profesional y tecnológico los estudiantes matriculados se concentran en el SENA (77,9%), mientras que para el nivel universitario en las IES oficiales.

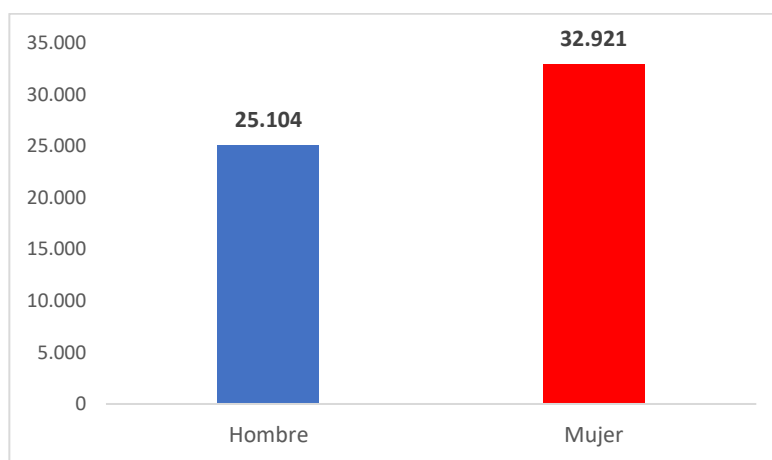
Tabla 15 Distribución de los estudiantes matriculados en programas ofertados en municipios PDET según nivel de formación y carácter de la IES, 2018

Nivel	Oficiales		SENA		Privadas		Total
Técnico y Tecnológico	4.597	17,42%	20.552	77,89%	1.237	4,69%	26.386
Universitario	26.377	87,95%	0	0,0%	3.613	12,05%	29.990
Posgrado	1.224	74,23%	338	20,5%	87	5,28%	1.649
Total	32.198	55,49%	20.890	36,00%	4.937	8,51%	58.025

Fuente: SNIES – MEN. **Elaboración:** Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Al analizar la matrícula según sexo se encuentra que más de la mitad de los matriculados en educación superior en los municipios PDET son mujeres (56,7%), tal como se muestra en el Gráfica N° 20.

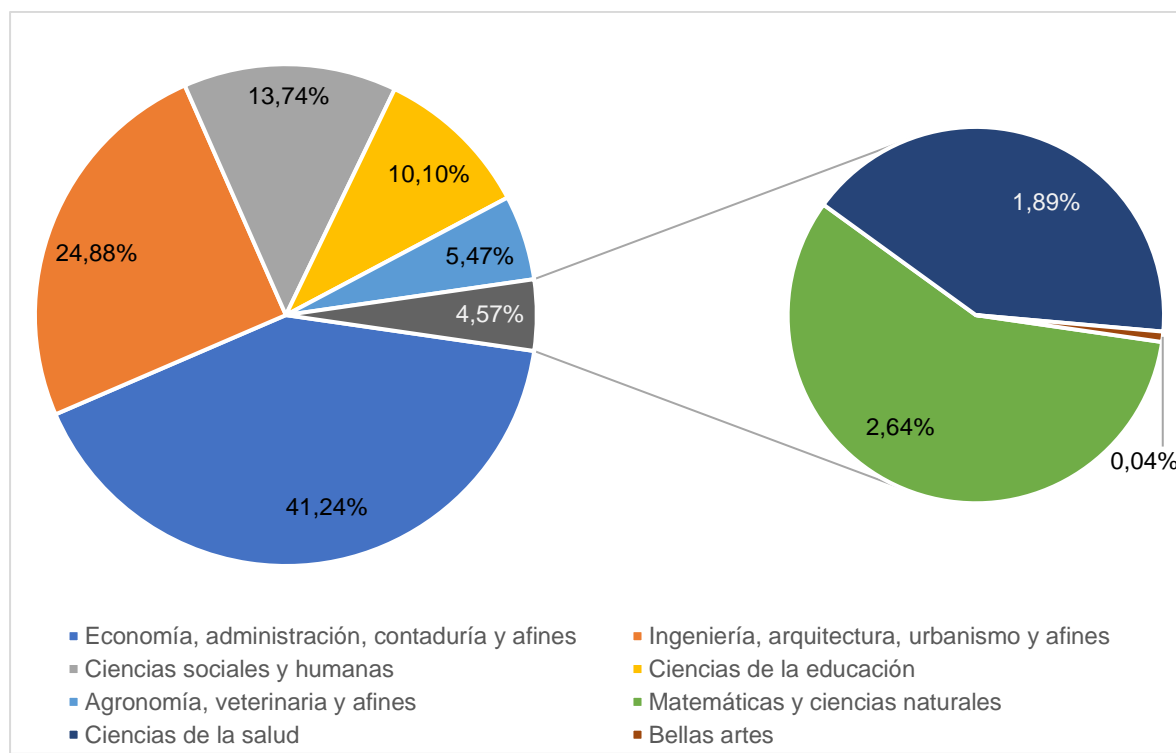
Gráfica N° 20 Distribución de los estudiantes matriculados en programas de educación superior ofertados en municipios PDET según sexo, 2018



Fuente: SNIES – MEN. **Elaboración:** Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

Por último, la distribución de la matrícula de pregrado en los municipios PDET según áreas de conocimiento se presenta en la Gráfica N° 21. El área con una mayor concentración de matriculados es economía, administración, contaduría y afines (41,24%), seguida por ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (24,88%), y ciencias sociales y humanas (13,74%), estas tres áreas concentran cerca del 80% de la matrícula total.

Gráfica N° 21 Distribución de los estudiantes matriculados en programas de educación superior ofertados en municipios PDET según área de formación, 2018



Fuente: SNIES – MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN

En conclusión, los retos de la educación superior rural no solo se reducen a aumentar la cobertura, también se debe tener en cuenta la pertinencia de los programas ofrecidos, la calidad de estos y las peculiaridades de la población que habita esas zonas del país. La política pública debe tratar de reunir esos aspectos para proponer soluciones tendientes a reducir las brechas que históricamente se han presentado entre lo rural y lo urbano.

1.7.6. Acciones promovidas para el desarrollo de la educación superior en las regiones

El Ministerio de Educación Nacional en la última década ha puesto dentro de la agenda de la cartera elementos que rodean la educación superior rural, desde los componentes académicos y en términos de estrategias para disminuir las brechas existentes entre la rural y lo urbano. En ese sentido, a través del Viceministerio de Educación Superior se desarrollaron alianzas con instituciones en términos de producción académica, tal como es el caso del documento “Una Utopía Nacional: Hacia un Modelo de Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto” (MEN,2014), el cual buscaba un acercamiento conceptual al significado de la ruralidad y la identificación de buenas prácticas en territorios. En esta línea, de igual forma, planteó y socializó los “Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva” (MEN,2013), bases de política pública para el cierre de las brechas, el reconocimiento de la diversidad y la exclusión social, elementos que no pueden ser distantes en el asentamiento de las bases de política pública de educación superior rural para los próximos 15 años. Adicionalmente, desplegó la estrategia de “Los Centros Regionales de Educación Superior -Ceres-“, los cuales se plantearon como una

estrategia que buscaba desconcentrar la oferta en educación superior, centrada en las ciudades, y con ello ampliar la cobertura en el territorio nacional, como elemento fundamental para llegar a territorios descubiertos históricamente. Todos estos esfuerzos han estado en la agenda del Ministerio, no obstante, aunque no han sido suficientes para dar un paso significativo en el cierre de brechas, estas experiencias se reconocen, valoran y son unos referentes para no caer en fallas aprendidas en la praxis y en abordar elementos ya reconocidos.

De otra parte, las Instituciones de Educación Superior dentro de sus procesos misionales y en concordancia con el contexto propio del país, han desarrollado elementos propios que son sustanciales, tal como el **Acuerdo por lo Superior 2034**, documento del CESU que orienta la política pública de educación superior para los siguientes 20 años, donde se da una línea clara sobre los procesos de regionalización y las transversalización de la educación inclusiva, reconocimiento de la diversidad, la pertinencia y la visión estructural de un sistema educativo, además de otros grandes desafíos. De igual manera, es de vital importancia acercarse a los diferentes programas académicos que se han implementado las Instituciones de Educación Superior con enfoque al desarrollo Rural, profundizando en investigación, programas de extensión y proyectos académicos, para con ello se pueda establecer un panorama sobre lo cual se determina la línea base y cuáles son los nuevos desafíos en torno al desarrollo de estrategias en la ruralidad.

En ese contexto, el objeto del presente apartado en un primer momento es ilustrar la experiencia del Ministerio de Educación Nacional con los Ceres y Universidades de Paz, indicando sus procesos de estructuración, puesta en marcha:

Los Centros Regionales de Educación Superior -Ceres- fueron parte de una estrategia del Ministerio de Educación Nacional que buscaba ampliar la cobertura en educación superior mediante la desconcentración de la oferta (centralizada en las ciudades), haciendo más equitativo el acceso y contribuyendo al desarrollo social y económico de las comunidades.

Este modelo partía del diálogo regional, en el que los actores locales promovían la conformación de alianzas interinstitucionales que posibilitaban el uso compartido recursos humanos, financieros, de infraestructura y conectividad. Una vez los proyectos eran viabilizados por el Ministerio de Educación Nacional, se suscribía un convenio por cinco años entre el Ministerio y una Institución de Educación Superior, quien actuaba en representación de la alianza regional y se encargaba de asegurar la puesta en marcha y operación del Ceres.

A través de estos convenios, el Ministerio de Educación Nacional aportaba recursos para el mejoramiento, adecuación y dotación de la infraestructura física y tecnológica destinadas en la región para el desarrollo de la oferta académica del Ceres.

Los Centros Regionales de Educación Superior -Ceres- fueron parte de una estrategia del Ministerio de Educación Nacional que buscaba ampliar la cobertura en educación superior mediante la desconcentración de la oferta (centralizada en las ciudades), haciendo más equitativo el acceso y contribuyendo al desarrollo social y económico de las comunidades.

Este modelo partía del diálogo regional, en el que los actores locales promovían la conformación de alianzas interinstitucionales que posibilitaban el uso compartido recursos humanos, financieros, de infraestructura y conectividad. Una vez los proyectos eran viabilizados por el Ministerio de Educación Nacional, se suscribía un convenio por cinco años entre el Ministerio y una Institución de Educación Superior, quien actuaba en representación de la alianza regional y se encargaba de asegurar la puesta en marcha y operación del Ceres.

A través de estos convenios, el Ministerio de Educación Nacional aportaba recursos para el mejoramiento, adecuación y dotación de la infraestructura física y tecnológica destinadas en la región para el desarrollo de la oferta académica del Ceres.

El Ministerio de Educación reconoce que además del modelo de CERES las Instituciones de Educación Superior venían desarrollando acciones en los territorios, por lo que a partir de 2013 se planteó el apoyo al fortalecimiento de las estrategias de regionalización que vienen adelantando las IES con el fin de ampliar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior que generan condiciones para el desarrollo regional. Mediante el apoyo por parte del MEN se logró beneficiar 25 IES, en términos de adecuación de infraestructura física y tecnológica, formación docente, y apoyo a procesos de permanencia, con una inversión de \$10.379.000.000.

Dicha estrategia estuvo acompañada de procesos de asistencia técnica a las Secretarías de Educación certificadas, con el propósito de instaurar capacidades técnicas en los temas de Educación Superior, para la definición de estos temas a nivel departamental y su formalización a través de comités departamentales de Educación Superior, con los cuales se buscaba articular diferentes actores a nivel regional entre ellos, las Instituciones de Educación Superior, Gobiernos locales y departamentales, sector productivo y organizaciones sociales para fomentar una educación superior que reconozca las particularidades y atienda a las necesidades regionales.

Como parte de las estrategias para fomentar el acceso a la educación superior se creó el programa piloto “Universidades de Paz”, el cual buscaba fomentar la excelencia en la educación superior en el país a través de una oferta especialmente dirigida a estudiantes de región para que puedan realizar sus estudios en los primeros semestres académicos en su lugar de origen disminuyendo así el costo que implicaría salir a la sede principal de la institución donde esté matriculado.

Con una inversión inicial de 17.500 millones de pesos, 7 universidades públicas con acreditación de alta calidad llegaron a regiones apartadas como lo son: Tumaco, Villa Garzón, La Virginia, Apía, Guática, Belén de Umbría, Anserma, La Dorada, Santander de Quilichao, El Bordo y San Juan de Nepomuceno.

Con el programa Universidades de Paz a la fecha se beneficiaron en dicha estrategia un total 442 jóvenes quienes podrán adelantar sus estudios de educación superior en IES públicas con acreditación de alta calidad.

1.8. Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano

La Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) reemplaza el concepto de “Educación no formal” desarrollado por la Ley 115 de 1994 e incluye los servicios de formación laboral, formación para el trabajo, formación profesional integral.

En ese sentido, el Decreto 4904 de 2009 determinó en su Capítulo I, numeral 1.2, que la ETDH “hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994” y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Así mismo, la norma señala que la ETDH “comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal”.

Por otra parte, el mencionado decreto establece dentro de los objetivos de la ETDH el de:

“Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno.

Ahora bien, de acuerdo con los datos arrojados por el Módulo de Formación para el Trabajo de la Gran Encuesta Integrada de Hogares – GEIH (trimestre abril-junio de 2019), para el total nacional, en el trimestre relacionado, “el 45,6% de las personas que asistieron a un curso de formación para el trabajo en los últimos 24 meses se encontraban en el rango de edad de 25 a 40 años. Por su parte, el 24,9% correspondió a la población de 41 a 54 años y el 21,3% a la de 15 a 24 años”.

Así mismo, “los máximos niveles educativos alcanzados por parte de la población que asistió a cursos de formación para el trabajo fueron educación media (43,7%), educación superior (37,7%) y educación básica primaria (11,1%)”.

También se encontró que “la población que asistió a algún curso de formación para el trabajo lo hizo a cursos de hasta 40 horas (53,5%), entre 41 y 100 horas (26,2%) y entre 101 y 600 horas (13,1%)”, lo cual muestra un alto grado de demanda por los cursos cortos de formación.

En cuanto a la modalidad de los cursos, se tiene que “la proporción de personas que asistieron a cursos de formación presenciales fue 87,7% y que tomaron cursos a distancia fue 12,3%”. Es importante resaltar que “a nivel de cabeceras estas proporciones fueron 86,7% y 13,3%, respectivamente; mientras que en los centros poblados y rural disperso se ubicaron en 95,5% y 4,5%”, con lo que se evidencia un gran reto por fortalecer la formación a distancia, sobre todo en las zonas rurales.

Adicionalmente, en cuanto a la relación urbano-rural y público-privada “el dominio geográfico con mayor proporción de asistentes a los cursos impartidos por instituciones privadas fueron las cabeceras (60,4%)” mientras que “la proporción más alta de asistencia a instituciones públicas se registró en los centros poblados y rural disperso (55,7%)”. Estos datos indican la importancia de mantener y reforzar la presencia institucional de entidades públicas como el SENA para el fortalecimiento de la formación para el trabajo en la ruralidad con la que, además, como indica la norma, se complementa y actualiza las competencias académicas y laborales mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las demandas del mercado, el sector productivo y las características de la cultura y el entorno. En ese mismo sentido y reafirmando lo anterior, la GEIH muestra que, para el total nacional del trimestre, “la proporción de personas que asistieron a cursos de formación para el trabajo de manera gratuita fue 62,1%, mientras que quienes pagaron representaron el 25,5%”.

Por último, al analizar las iniciativas resultado de los 170 municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) se encuentra que las demandas de las comunidades en materia de formación para el trabajo y desarrollo humano superan en muchos casos las relacionadas con formación profesional y tecnológica. En esa medida, la formación para el trabajo y el desarrollo humano no sólo permite cubrir un grado importante de población con necesidades en este aspecto, sino que puede contribuir a focalizar esfuerzos de transición a la educación superior, visibilizando los beneficios que incorpora la profundización de conocimientos.

2. Capítulo 2.

Objetivos y Estrategias

Para contribuir a un desarrollo rural integral se requieren sujetos y comunidades de aprendizaje, ciudadanos autónomos, gestores de iniciativas, que tomen decisiones y que sean capaces de construir el desarrollo colectivo y personal en la ruralidad desde la confianza, la reciprocidad, la solidaridad y la cooperación propias del escenario de paz que se pretende.

En el anterior sentido el desarrollo integral y la contribución a este de las *Trayectorias educativas completas* son el norte que orientan el Plan, entendiendo por esto, la posibilidad de que la población que habita en la zonas rurales del país acceda oportunamente a un servicio educativo pertinente y de calidad -que reconozca las características del ámbito rural y que tome en cuenta los contextos sociales y ambientales desde la primera infancia hasta la edad adulta - para posibilitar aprendizajes significativos que nutran los proyectos personales y colectivos. Este gran reto, implica el diseño de estrategias pedagógicas de calidad y pertinencia, así como la garantía de condiciones para que los estudiantes rurales permanezcan en el sistema educativo y transiten por los diferentes niveles hasta que puedan optar por alternativas de formación para el trabajo y desarrollo humano, formación técnica, tecnológica o universitaria acordes a sus intereses, necesidades y condiciones de su entorno. Para lograr lo anterior es necesario que la institucionalidad pública disponga de ofertas educativas con currículos acordes a la realidad de los contextos y la edad de las personas y estrategias de permanencia en el sistema que faciliten el acceso, asegurando, entre otros aspectos, condiciones de infraestructura, alimentación, transporte escolar y disponibilidad de residencias escolares en regiones de ruralidad dispersa que lo requieran.

Se concentrarán los esfuerzos en lograr la consolidación de una atención integral y un sistema educativo que reconozca al niño, niña, adolescente, joven, adulto y persona mayor rural como el centro de la atención ofertada por el Estado y que contribuya al desarrollo integral durante su trayectoria educativa, a través de la coordinación y articulación con todos los sectores responsables de la garantía de sus derechos, así como de la corresponsabilidad de las familias y comunidades en estas trayectorias.

Teniendo en cuenta lo anterior se asume el gran reto de formar el recurso humano para este desarrollo rural, redoblar esfuerzos para dar una atención integral a los niños y niñas que están en la primera infancia, infancia y adolescencia, entusiasmar a los jóvenes para que continúen su vida en el campo con estrategias de educación superior pertinentes a los contextos rurales garantizando que puedan concretar proyectos de vida dignos y viables, a través de empleos o iniciativas de emprendimientos individuales o asociativos. Desde la perspectiva de la educación, el futuro del campo requiere formar su niñez y juventud como capital humano propio para

participar y beneficiarse del desarrollo rural de carácter sostenible y sustentable. Son indispensables hombres y mujeres mejor equipados de conocimientos básicos, formados en el pensamiento crítico, con competencias para el trabajo en equipo y la asociatividad, habilitados para la convivencia, el respeto y valoración de su entorno natural y social; y en los casos de los pueblos étnicos de su identidad cultural y de sus aportes para la pervivencia y revitalización de lo propio.

Solo a través de una educación pertinente y de calidad los ciudadanos rurales pueden alcanzar lo anteriormente planteado. El desarrollo rural se hace posible con la mediación de una educación con capacidad de leer los contextos y relacionarse con los otros sectores convirtiéndose en su motor y condición de avance.

En el anterior contexto, la educación en zonas rurales objeto de este plan de carácter sectorial, permitirá configurar el nuevo campo colombiano, de manera complementaria e interdependiente con los demás planes sectoriales.

2.1. Objetivo General

Fortalecer en la ruralidad la atención integral a la primera infancia y las condiciones para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos cumplan trayectorias educativas con calidad y pertinencia bajo una perspectiva de integralidad.

A través de este Plan se brindan condiciones de calidad que contribuyen a que las trayectorias educativas de los habitantes de la ruralidad sean completas, oportunas y acordes a su vocación e intereses, teniendo en cuenta las características de su contexto rural y la transformación impulsada a través del Acuerdo Final.

Las trayectorias educativas pueden ser comprendidas como los recorridos de cada persona en los que se apropian, transforman y consolidan los aprendizajes sucedidos en el curso de la vida. Estas incluyen los aprendizajes construidos en diferentes entornos a partir de las interacciones y experiencias vividas dentro y fuera del sistema educativo formal. Responden a los intereses particulares de cada persona y son afectadas por las condiciones culturales, sociales y económicas que acompañan a los sujetos a lo largo de su vida. (UNICEF, 2018)

En este sentido, se incluyen en las trayectorias educativas tanto los recorridos predeterminados por el sistema escolar, como los recorridos subjetivos en otros ámbitos donde también los sujetos realizan aprendizajes (Ricci, 2018).

Las trayectorias escolares se definen a través de los determinantes institucionales y curriculares. El sistema educativo colombiano establece dichos recorridos a través de niveles y grados que van desde el preescolar hasta la educación superior proponiendo correspondencias en edad y objetivos de aprendizaje progresivo bajo criterios de oportunidad, pertinencia y calidad.

La responsabilidad del Estado es lograr una educación formal que sea moderna, integral, de calidad, pertinente e inclusiva, que llegue a toda la población y esté acorde al contexto rural. Para esto, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, se fomentará en las zonas rurales la generación de condiciones técnicas, pedagógicas, de recursos humanos docentes idóneos y suficientes, ambientes escolares dignos y amables, servicios de alimentación, transporte, recreación y cultura desde la primera infancia hasta la edad adulta según corresponda.

2.2. Componentes y estrategias

2.2.1. Componente 1: Atención integral a la primera infancia

En respuesta a lo dispuesto en el Acuerdo Final, el presente plan incluye y desarrolla las estrategias propuestas para cumplir con el compromiso y objetivo *de lograr cobertura universal con atención integral a los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad que se encuentra en las zonas rurales del país*. Para cumplir dicho objetivo, el Plan se acoge a lo dispuesto por la Ley 1804 de 2016, a través de la que se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “de Cero a Siempre”, con la que se posiciona a esta como una población prioritaria social, técnica y políticamente para el país y hacia la cual deben dirigirse intervenciones desde una perspectiva de reconocimiento, valoración y celebración de las diversidades y de enfoque diferencial cuando así lo demande la realidad, contexto y situación.

La Ley 1804 de 2016, política de Cero a Siempre, se basa en la articulación intersectorial como mecanismo fundamental para su gestión; propone la ampliación sostenida y progresiva de la cobertura en las atenciones definidas en la Ruta Integral de Atenciones (RIA) con calidad y pertinencia. La ley define a la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI)¹⁹, como la instancia encargada de gestionar e implementar la Política de Primera Infancia de la cual el Ministerio de Educación Nacional hace parte.

Dicha Política, propone acciones intencionadas para la atención integral y diferenciada de niños y niñas dando prioridad a aquellos que habitan en espacios rurales, pertenecen a grupos étnicos, presentan discapacidad o afectaciones por el conflicto armado. La apuesta que conlleva la Política es impulsada en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, con el propósito de consolidar las acciones de implementación de la Política De Cero a Siempre mediante la cual se privilegiará a niñas y niños de la ruralidad a través de las atenciones priorizadas en el marco de la atención integral.

En este sentido, es importante precisar que la Política De Cero a Siempre define el marco dentro del cual se orientan las acciones y estrategias para garantizar el cumplimiento de los acuerdos en materia de atención integral de la primera infancia en tanto es una política poblacional a largo plazo. En este contexto, vale la pena señalar que, con el fin de contribuir a su desarrollo, desde el Gobierno Nacional para 2022, se pretende lograr un incremento sostenido en la cobertura iniciando con el cumplimiento de dos metas específicamente relacionadas con primera infancia. En primer lugar, lograr que 2.000.000 de niños y niñas accedan a educación inicial en el marco de la atención integral, de modo que los servicios de ICBF pasen de 1.374.423 a 1.500.000 los niños y niñas atendidos; y en el caso del MEN, lograr brindar atención a 500.000 niñas y niños en los grados del nivel preescolar, ampliación que se hará especialmente en zonas rurales.

19 La CIPI es presidida por la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia, e integrada por el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio del Deporte (MINDEPORTE), la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, el Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, y un representante de la Comisión Intersectorial de Seguridad Alimentaria (CISAN). (Ley 1804 de 2016; Decreto 1416 de 2018).

La segunda meta es que el 88.3% de los niños y niñas en servicios o modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral, cuenten con 6 o más atenciones de las priorizadas en el marco de la atención integral²⁰, un esfuerzo importante a nivel político, técnico y financiero por los próximos años con el fin de que, cumplidos los plazos de implementación del Acuerdo, se esté atendiendo integralmente al 100% de niños y niñas menores de 6 años que habitan las zonas rurales y zonas rurales dispersas del país.

Desde la política de primera infancia se entiende que las múltiples configuraciones de la diversidad se derivan de características, condiciones, contextos o situaciones particulares de los individuos y de su interacción con el contexto, no exclusivamente de situaciones de vulnerabilidad. Al ser la diversidad el punto de partida de la aproximación, acompañamiento y atención pertinente, la Política responde a la promoción de las realizaciones al contribuir a que se potencien las características propias de las poblaciones, así como a la superación de las situaciones transitorias que vulneren o pongan en riesgo a las niñas y niños.

Cabe resaltar que las estrategias y acciones planteadas a continuación se encuentran alineadas hacia el cumplimiento de las iniciativas relacionadas con primera infancia que resultaron del proceso de construcción de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y sus Planes de Acción para la Transformación Regional (PATR). De acuerdo con el análisis realizado por la Agencia de Renovación del Territorio (ART) en el Pilar 4 de los PDET: Primera Infancia y Educación Rural, se identificaron 390 iniciativas relacionadas con primera infancia, que incluyen aspectos de infraestructura, cobertura de educación inicial, y atención integral en general; así como otras 84 iniciativas en la Ruta étnica.

En este sentido, y en coherencia con lo establecido por el Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final de Paz, durante su vigencia las entidades de la CIPI, en articulación con las demás entidades e instancias del Estado responsables, pondrán un especial énfasis en garantizar la atención integral a niños y niñas que se encuentran en los 170 municipios priorizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), en las zonas rurales de los municipios que cuenten con acuerdos colectivos para la sustitución de cultivos de uso ilícito, y en aquellos territorios donde se encuentran los Antiguos Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (AETCR). En esta línea, se presentan a continuación las estrategias con las cuales se busca contribuir desde los diversos sectores involucrados a la garantía de la atención integral en la ruralidad.

2.2.1.1. Estrategia 1. Fortalecimiento de la Salud materna e infantil

La salud es un derecho fundamental que está en estrecha relación y hace parte de los determinantes sociales del desarrollo infantil. En el marco de la atención integral, las atenciones relacionadas con este aspecto buscan preservar la existencia de niñas y niños en condiciones de plena dignidad mediante la promoción de su bienestar, la prevención de condiciones que lo

20 Afiliación vigente al SGSSS, Esquema de vacunación completo para la edad, Valoración integral para la promoción y mantenimiento de la salud, Educación inicial en el marco de la atención integral, Talento humano que realiza acciones para la atención integral de la primera infancia en procesos de formación inicial, en servicios y/o avanzada, Requerimiento nutricional, Sedes cuentan con dotación para el fortalecimiento de ambientes pedagógicos, Familias en procesos de formación en servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, Documento de identificación, Seguimiento nutricional, Acceso a espacios lúdicos de manera regular, Acceso a contenidos especializados para primera infancia.

alteren, el tratamiento de la enfermedad con calidad y calidez, y la rehabilitación de su estabilidad emocional y funcional para llevar una existencia autónoma y activa.

En este sentido, desde el Ministerio de Salud y Protección Social, la salud materna e infantil se han planteado como estrategias de priorización en salud pública para el posconflicto. De esta forma, se ha previsto el despliegue de esta prioridad a través de cuatro líneas de acción:

- **Fortalecimiento de la autoridad sanitaria territorial:** El Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) brindará la asistencia técnica a las entidades territoriales y demás actores del sistema para la implementación y adaptación de la ruta integral de atención para la promoción y mantenimiento de la salud y la ruta integral de atención materno perinatal.
- **Mejoramiento del acceso a los servicios de salud materna y salud infantil con enfoque diferencial:** Por medio de: (i) trabajo articulado con parteras y otros agentes comunitarios de la medicina tradicional; (ii) disposición de esquemas adecuados de transporte comunitario, adecuación intercultural de servicios y hogares de paso; y (iii) fortalecimiento de redes sociales y comunitarias, por medio de un trabajo coordinado con autoridades indígenas, afrodescendientes y grupos de mujeres, jóvenes, parteras y otros. Lo anterior permitirá, por ejemplo, la identificación temprana de maternas y con ello, promover el inicio de control prenatal en el primer trimestre de gestación. En este sentido, se propone la implementación y expansión de estrategias validadas y aplicadas en contextos de Ruralidad y Etnicidad como la de Trabajando con Mujeres, Individuos, Familia y Comunidad (MIFC) (OMS, 2010), respaldada por la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- **Mejoramiento de la capacidad y calidad de los servicios de salud materna y salud infantil:** se dotará a Equipos Multidisciplinarios de Salud (EMS) de insumos y equipos básicos en salud sexual y reproductiva, de comprobada eficacia para reducir la mortalidad materna perinatal en contextos rurales. Así mismo, se entrenará a los profesionales y técnicos que conforman estos EMS. Se tendrán presentes las condiciones de prestación de la atención materno infantil que impactan los resultados de salud de esta población, con énfasis especial en la atención materna (anticoncepción, atención prenatal, atención del parto y del recién nacido, vacunación, atención de enfermedades prevalentes de la infancia y valoración integral en salud de niños y niñas).
- **Reducción del embarazo infantil y adolescente, desde un enfoque de derechos y de género:** se implementará el modelo de servicios de salud amigables para adolescentes y jóvenes en las zonas rurales, respetando las prácticas culturales de los grupos étnicos y garantizando los ajustes razonables para la participación de población con discapacidad. También se buscará desde el sector salud aumentar la disponibilidad y el acceso de anticonceptivos de larga duración en los servicios de salud de las zonas rurales del país. De manera complementaria, se promoverán acciones que afecten directamente los determinantes sociales del embarazo en adolescentes. En este sentido, se promoverá con otros sectores la transformación de normatividades culturales que inciden en los roles de género, el aumento de tasas de permanencia escolar en niñas de las zonas rurales del país, el impulso a proyectos de emprendimiento empresariales y culturales para adolescentes y jóvenes, entre otras.

Adicionalmente, en el marco del Plan Nacional Sectorial de Salud Rural, dentro del modelo especial en salud pública para las zonas rurales, mediante las acciones definidas en el marco del Modelo de Acción Integral Territorial (MAITE), así como el aumento de la cobertura de aseguramiento, podrá fortalecerse la salud materna e infantil en la ruralidad. Igualmente, esta prioridad del Plan Sectorial tiene parte dentro de los componentes de fortalecimiento de la oferta de servicios en el campo colombiano, la cual incluye el fortalecimiento de la infraestructura en salud, la gestión del talento humano en salud, y la conformación de redes integrales de prestadores de servicios.

2.2.1.2. Estrategia 2. Fortalecimiento de la educación inicial en el marco de la atención integral

Como derecho impostergable de la primera infancia (artículo 29, Ley 1098 de 2006), en el marco de la atención integral, la educación inicial tiene como objetivo potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis (6) años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes pedagógicos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

En el contexto de la articulación intersectorial, y conforme a lo establecido por la Ley 1804 de 2016, la orientación política y técnica de la educación inicial está a cargo del Ministerio de Educación Nacional en el marco de la CIPI. Para su implementación, el ICBF es responsable de coordinar y organizar la operación de servicios de educación inicial a través de los cuales se atiende población focalizada según los criterios mínimos definidos en la misma Ley²¹. Por su parte, con el fin de avanzar progresivamente en el acceso universal a la educación inicial, a partir de lo definido en el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 el Ministerio de Educación Nacional busca fortalecer la atención en grado preescolar de tal forma que brinde educación inicial en el marco de la integralidad.

En el anterior sentido, en el 2018 el ICBF atendió en el país en servicios de educación inicial, cuidado y nutrición a 632.338 niños y niñas en primera infancia y mujeres gestantes en la zona resto²². Si bien los desafíos de cobertura siguen siendo una prioridad para la materialización de la política en la ruralidad, la calidad de los servicios es fundamental para el desarrollo de la primera infancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, el ICBF trabajará en el sistema de gestión de la calidad para la atención a la primera infancia rural, alrededor de seis (6) procesos:

21 “La focalización se hará teniendo en cuenta como mínimo los siguientes criterios: la vulnerabilidad de los niños y niñas, las brechas sociales y económicas de los ciudadanos, la población en condición de discapacidad, la pobreza rural, la población afectada por el conflicto armado y la pertenencia a grupos étnicos.” (Ley 1804 de 2016)

22 El sistema de información Cuéntame del ICBF utiliza la variable zona de ubicación en la cual se despliegan dos opciones si el beneficiario es atendido en zona cabecera o zona resto según la clasificación del DANE. Fuente de la cifra: Fuente: Sistema de Información cuéntame. Corte cierre 2018. Todos los únicos de la vigencia.

La **asistencia técnica**, para que los territorios rurales cuenten con capacidades en función de procesos de fortalecimiento, cualificación, supervisión y movilización social.

El **fortalecimiento** orientado a generar capacidades en los operadores para promover el cumplimiento de los estándares de calidad y formular e implementar procesos de mejora continua en los componentes de la atención y en la gestión de las realizaciones de los niños y las niñas.

La **innovación en los esquemas de atención** a partir de orientaciones técnicas que permitan que los servicios de educación inicial se adapten a condiciones contextuales, familiares y culturales propias de las ruralidades.

El ICBF y las entidades de la CIPI han priorizado el rediseño de la modalidad familiar en clave de pertinencia y calidad considerando resultados de estudios comparados, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) frente a modelos de educación inicial que muestran que entornos estimulantes en el hogar contribuyen a cerrar brechas en desarrollo y son costo – eficientes (Araujo, 2018).

La **cualificación y formación del talento humano** que trabaja en las modalidades de atención a la primera infancia en torno al desarrollo de habilidades pedagógicas y metodológicas para el trabajo con las niñas, los niños y las familias, desde el enfoque de resiliencia y el fortalecimiento del vínculo afectivo.

La **supervisión**, cuyo propósito es verificar el cumplimiento de las condiciones de calidad y los compromisos contractuales que adquieren los operadores en torno a la prestación de los servicios a la primera infancia.

La **movilización y control social**, que consiste en desarrollar mecanismos de divulgación de los resultados de la operación y promover acciones de veeduría por parte de las familias, usuarios, comunidades.

De otra parte, con el fin de lograr progresivamente la educación inicial universal, gratuita y de calidad en los tres grados de preescolar establecidos por la Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”, en el marco de la Política de Primera Infancia, hasta 2022 el Ministerio de Educación Nacional avanza en el fortalecimiento de la educación inicial con atención integral a niños y niñas de 5 años prioritariamente, en el preescolar, lo cual sienta las bases para continuar en esta línea durante los próximos años para contribuir a la cobertura universal de la atención integral en la ruralidad. En coherencia con la Política de Educación en zonas Rurales, se apalancarán los procesos de convivencia y paz y se priorizarán las zonas con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).

Este enfoque implica la promoción de las trayectorias en el entorno educativo; la incorporación de una línea de módulos de formación y acompañamiento en educación inicial, en el marco del programa Todos a Aprender para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas desde la incorporación de la línea técnica que el país ha construido para la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional, 2014, 2017 y 2018); el enriquecimiento del aporte nutricional del Programa de Alimentación Escolar (PAE) de acuerdo con los requerimientos nutricionales de las niñas y los niños, y los tiempos de atención; la priorización de la Jornada Única en preescolar; y el diseño, adecuación y dotación de ambientes pedagógicos apropiados y protectores, entre otros. Esta estrategia priorizará la ampliación de cobertura en zonas rurales y en establecimientos educativos que atienden principalmente a niños y niñas provenientes de entornos socioeconómicos más vulnerables. A partir de la confluencia y armonización de estos

elementos, sumadas al trabajo con las familias, se brindará una educación inicial de calidad para los niños y niñas de 5 años en las instituciones educativas oficiales.

Para la efectiva implementación de los Referentes Técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral²³, es necesario fortalecer a través de acompañamiento situado a los maestros, cuidadores y agentes educativos en el uso de los materiales con que el Ministerio ha dotado las diferentes modalidades de atención de educación inicial y establecimientos educativos con Preescolar. Igualmente, se desarrollarán otros materiales de apoyo para los docentes de zonas rurales que incluyan aulas multigrado, para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se cualifiquen las prácticas educativas.

Para alcanzar los propósitos planteados y teniendo en cuenta que la educación inicial de calidad, como derecho impostergable, es una de las apuestas más importantes del Gobierno Nacional, se proponen las siguientes acciones para los contextos rurales:

- **Fortalecimiento de Ambientes y Prácticas Pedagógicas.** Identificación, producción y distribución de elementos, materiales y libros que respondan a las particularidades del contexto rural y permitan el desarrollo de experiencias pedagógicas dirigidas a las niñas y niños de primera infancia. Incluye la asistencia técnica para su uso por parte de maestras y maestros en las zonas más apartadas del país.
- **Fortalecimiento de Maestros y Maestras de Educación Preescolar.** Esta estrategia se implementará a través del acompañamiento situado, que busca fortalecer las prácticas pedagógicas en torno a la comprensión de la concepción de desarrollo y aprendizaje; la importancia de la literatura, el juego, las expresiones artísticas y la exploración del medio; el diseño y generación de ambientes pedagógicos; la organización de la práctica pedagógica (indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso); estrategias pedagógicas; vinculación de las familias y comunidad y, seguimiento al desarrollo. Igualmente, la formación en servicio para facilitar el acceso a cursos, diplomados y posgrados, que potencien el quehacer de los maestros y maestras rurales.
- **Fortalecimiento Institucional a las Entidades Territoriales Certificadas en Educación.** Articulación de las diferentes instancias del sistema educativo en el ámbito territorial, para analizar y trabajar en torno a los factores que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa en clave de ruralidad, específicamente fortaleciendo la gestión intersectorial conforme con las competencias y misión del sector en el marco de las condiciones de calidad de la educación inicial y el preescolar con enfoque de atención integral.

2.2.1.3. Estrategia 3. Formación y acompañamiento a familias de la ruralidad

El hogar es el primer entorno en donde las niñas y los niños interactúan, y por lo tanto la familia y la comunidad adquieren un rol protagónico en su desarrollo. En este sentido, la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, contempla

23 Los Referentes Técnicos son los siguientes 1. Serie de Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2014), 2. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (MEN, 2017), 3. Orientaciones para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos (MEN, 2018)

acciones encaminadas a apoyar y preparar a las familias con el objetivo de que cuenten con todos los elementos que requieren para afianzar los vínculos afectivos con sus integrantes en primera infancia, y para contribuir en la configuración de hogares como entornos enriquecidos y seguros que potencian el desarrollo de las niñas y los niños.²⁴

En este marco, de manera particular para la ruralidad, el ICBF adelantará acciones de:

Fortalecimiento de procesos de formación y acompañamiento a las familias con el propósito de potenciar su rol protagónico en el cuidado sensible y la crianza afectiva, la prevención de las violencias y la construcción de entornos protectores y seguros para la primera infancia, lo cual implica acciones en torno al fortalecimiento de vínculos afectivos, el desarrollo de competencias socioemocionales, la generación de cambios frente a la tolerancia social a la violencia y los estereotipos, la promoción de relaciones democráticas basadas en el respeto, el afecto, la justicia y las relaciones equitativas y la promoción de ambientes familiares enriquecidos y seguros que promuevan la seguridad física y social de los niños y niñas.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional adelantará acciones con enfoque territorial para promover y fortalecer la **Alianza Familia– Institución Educativa**, de manera que se reconozca la importancia de su rol en el proceso educativo, y en la promoción del desarrollo integral desde las prácticas de cuidado crianza de las niñas y los niños. De igual manera se promoverán orientaciones técnicas para favorecer las interacciones entre la comunidad, la familia y la escuela para que se fortalezca la acogida, el bienestar y permanencia de las niñas y los niños desde la educación inicial y a lo largo del sistema educativo, en clave de trayectoria educativa completa.

2.2.1.4. Estrategia 4. Promoción de derechos culturales en la primera infancia

Con el fin de promover la garantía y el disfrute de los derechos culturales, bajo el liderazgo del Ministerio de Cultura se adelantarán acciones de **fortalecimiento en promoción de la lectura y literatura infantil** con vinculación de las familias y la comunidad. Reconociendo las iniciativas territoriales (privadas, comunitarias, etc.), se buscará establecer alianzas para desarrollar procesos de promoción de lectura en voz alta, acceso al libro y la literatura, así como el fomento de la lectura en la vida cotidiana de las familias y la comunidad, llegando a las veredas y población rural dispersa, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura- PNLE.

Así mismo, a través de dotación especializada, se buscará fortalecer los procesos gestados desde las salas de lectura itinerantes, las bibliotecas públicas²⁵ y las comunidades en promoción de la lectura, esta línea facilitará el acceso a contenidos especializados en físico y material complementario de la Estrategia Digital de Cultura y Primera Infancia Maguaré y Magua-RED y versiones offline de la plataforma con contenidos culturales digitales.

24 Fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la Estrategia Nacional para la Atención Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”

25 Es preciso señalar que en el Plan Marco de Implementación, el Ministerio de Cultura cuenta con el indicador de “Municipios PDET con infraestructura de bibliotecas, operando”, que tendrá cumplimiento entre 2017 y 2026.

Con el propósito de promover, dinamizar y ampliar la oferta cultural en estas zonas, se promoverá **la itinerancia de propuestas culturales**, de expresiones artísticas en distintos lenguajes audiovisual, musical, plástico, teatro o interdisciplinar que amplíen las experiencias estéticas de los niños, niñas, adolescentes y familias de la primera infancia.

Igualmente, se promoverá que en la realización de encuentros y actividades con agentes educativos, familias y comunidades se promuevan los derechos culturales en primera infancia, de tal manera que se pueda reconocer y transformar la concepción de niño y niña en los territorios, propiciar condiciones de participación de esta población en distintos entornos, al igual que su acceso a la oferta e **infraestructura cultural** (museos, bibliotecas públicas, casas de la cultura, organizaciones comunitarias, entre otros).

2.2.1.5. Estrategia 5. Fortalecimiento del acceso y calidad en recreación para la primera infancia

Desde el sector del Deporte y la Recreación, en cabeza del Ministerio del Deporte, se contará con esta estrategia que tiene como objetivo fomentar la articulación intersectorial e interinstitucional, a través de la gestión social integral en los que se armonice la oferta de Recreación para la primera infancia, con servicios y programas derivados de las políticas públicas.

La estrategia facilita a las entidades territoriales la estructuración de planes, programas y proyectos que fomenten la Recreación desde las particularidades y necesidades que cada territorio posee. Este proceso se logra a través de la articulación de las cuatro áreas de efectividad planteadas en el marco del Plan Nacional de Recreación 2020 - 2026: **Gestión**, la cual fomenta la articulación intersectorial e interinstitucional, a través de procesos de gestión social integral en los que se armonice la oferta de recreación para la primera infancia, con los servicios y programas derivados de las políticas públicas; **Formación**, que busca fortalecer la capacidad técnica del talento humano que trabaja para la primera infancia y brinda atención recreativa a través de procesos de cualificación permanente que fomenten el mejoramiento de la calidad de las vivencias recreativas para la primera infancia, así como la resignificación de la recreación en los procesos de desarrollo social y humano; **Investigación**, que promueve la generación de conocimiento en el contexto de la oferta de programas de recreación para la primera infancia en el país, que permitan mantener actualizados los marcos de referencia de las ofertas institucionales y facilite la comprensión de los factores sociales y culturales inscritos en ellas; y por último, el área de **Vivencias**, la cual promueve el diseño de escenarios y condiciones para el ejercicio de la recreación en la primera infancia, que atiendan a las particularidades de este grupo poblacional con perspectiva diferencial, de inclusión y de derechos.

De esta manera, la oferta institucional para la primera infancia liderada por el Ministerio del Deporte se materializa a través de procesos de cofinanciación de recreación y deporte con las entidades territoriales priorizadas (municipios de sexta categoría, rurales y PDET).

Adicional a lo anterior, el Ministerio del Deporte lidera el proceso de cualificación en recreación que busca fortalecer los procesos comunitarios, educativos y sociales alrededor del desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia. El objetivo de estos procesos de cualificación es brindar herramientas estructuradas y sistemáticas de atención en recreación.

El compromiso del Ministerio del Deporte, así como de las entidades departamentales y municipales es garantizar la continuidad de los procesos de cualificación de talento humano en zonas rurales que permitan el fortalecimiento y garantía de este derecho, de manera adecuada, accesible y pertinente.

2.2.1.6. Estrategia 6. Gestión territorial para la atención integral de la primera infancia

Dada la complejidad que conlleva la implementación de una política de atención integral a la primera infancia en las zonas rurales, la CIPI es la instancia encargada de coordinar en el nivel nacional de las entidades que intervienen en el Plan sectorial, garantizando su participación efectiva en el Plan Especial de Educación Rural.

Con el fin de generar condiciones para la adecuada implementación de la Política de Primera Infancia y movilizar el cumplimiento de las atenciones priorizadas en los territorios, la CIPI adelantará procesos de *gestión territorial* orientados a fortalecer las capacidades de los actores locales.

Así mismo, bajo el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional, la CIPI continuará fortaleciendo el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia -SSDIPI, como herramienta de articulación de información sobre las niñas y los niños que reciben atenciones en zonas rurales y rural dispersa.

Por último, a través del Sistema de Información para la Primera Infancia – SIPI, se identificarán los prestadores de servicios de educación inicial en zonas rurales, para fortalecer la oferta privada que atiende niños y niñas de primera infancia en el marco de la calidad en condiciones específicas de la ruralidad.

2.2.2. Componente 2: Estrategias educativas de calidad desde la educación preescolar hasta la media

El objetivo aquí es el de *fortalecer las estrategias educativas dirigidas a niños, niñas, adolescentes jóvenes y adultos en la educación preescolar, básica y media bajo criterios de pertinencia y relevancia*.

En lo referente a la educación básica y media para los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, el Plan centra los esfuerzos en promover un ingreso oportuno de la población rural al sistema educativo formal y su permanencia durante el tiempo suficiente -según lo establecido en la Constitución Política Nacional, Ley 115/94 y Ley 1753/15-, para que pueda cumplir una trayectoria escolar completa que contribuya, en el marco del desarrollo integral, a la edificación de un proyecto vital acorde con sus intereses y en concordancia con las características del contexto rural en que habitan.

El impulso a estas estrategias en todos los niveles educativos deberá tener consecuencias concretas en el fortalecimiento de competencias básicas y habilidades socioemocionales, que pueda evidenciarse a través del mejoramiento en el desempeño y los resultados de las pruebas de estado o pruebas SABER.

Aquí son importantes el desarrollo y seguimiento y la evaluación de capacidades, competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas que se desarrollan y logran a través de ambientes pedagógicos.

Para el desarrollo de este componente se presentan **estrategias** que impulsan la formación integral y como parte de esta, el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes:

2.2.2.1. Estrategia 1. Fortalecimiento curricular y de las prácticas pedagógicas

El objetivo de esta estrategia es enriquecer y mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de los procesos curriculares y las prácticas pedagógicas de cada uno de los niveles de educación que se desarrollan en el ámbito rural, a partir de intervenciones impulsadas desde el Ministerio de Educación Nacional, de manera concertada con las entidades territoriales certificadas y quien haga sus veces en las entidades territoriales. Se pretende fortalecer la capacidad para identificar las necesidades de poblaciones específicas desde una valoración y reconocimiento de las diversidades con enfoque diferencial atendiendo las normativas vigentes. Así mismo, se busca aprovechar el ámbito escolar para incrementar el interés de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos por el aprendizaje.

Se busca estructurar Estrategias Educativas en la ruralidad que, en respuesta a los referentes de calidad, tengan solidez curricular y orienten tanto los procesos de planeación como las prácticas en los entornos educativos. Los procesos curriculares son esenciales en las instituciones educativas por cuanto ellos relacionan y articulan las intenciones, estrategias y acciones que componen los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y/o los Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, en función de la formación integral y por tanto del desarrollo de las competencias básicas, socio-emocionales y ciudadanas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de manera pertinente y acorde con el contexto.

En materia curricular, existe una apuesta por favorecer el desarrollo de las competencias básicas, socioemocionales, ciudadanas y la creatividad de los niños, niñas y adolescentes. Se busca ampliar las estrategias pedagógicas y las oportunidades de aprendizaje a través de las artes y la cultura, la recreación, el deporte, la ciencia y la tecnología, enriqueciendo a través de estas los proyectos de vida personal en interacción con la proyección comunitaria. El propósito es entonces, asegurar que la población de preescolar, básica y media cuente con un mayor y más significativo tiempo escolar a través de experiencias pedagógicas que susciten el reconocimiento mutuo, la manifestación de intereses, el surgimiento de preguntas, el planteamiento de hipótesis en torno a la co-creación personal y colectiva de sus vínculos y sus contextos.

Para fortalecer los procesos curriculares y las prácticas pedagógicas de la educación preescolar, básica y media en los establecimientos educativos de la ruralidad, a través de sus proyectos institucionales, se propone:

- Ajustar e implementar las orientaciones y lineamientos de las estrategias educativas de la ruralidad en materia curricular y académica. Lo anterior incluye, entre otros aspectos el pedagógico, el de ambientes de aprendizaje y la dotación con base en la revisión, articulación y armonización de los denominados Modelos Educativos Flexibles propuestos para la zona rural como: Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Secundaria Activa y Modelo de Educación Media Rural; de igual manera los modelos dirigidos a estudiantes que están en extraedad como: Aceleración del Aprendizaje y Caminar en Secundaria.
- Orientar y acompañar a las Entidades Territoriales Certificadas y a los Establecimientos Educativos en la adopción de procesos que potencien el uso del tiempo escolar para el aprendizaje, la vida y el disfrute, de manera que se aporte a través de las propuestas curriculares en la protección de las trayectorias educativas. Lo anterior se traduce en

un trabajo articulado con docentes y directivos docentes y con otros sectores que se estimen pertinentes para propiciar y fortalecer aprendizajes en torno a las artes y la cultura, el deporte, la ciencia, la tecnología y la innovación, con especial énfasis en los grados de transición a quinto de primaria.

- Cualificar de manera coherente y articulada con las orientaciones y lineamientos mencionados, un componente de las estrategias educativas dirigidas a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes en extraedad.
- Cualificar de manera coherente y articulada con las orientaciones y lineamientos mencionados, un componente de las estrategias educativas flexibles dirigidas a personas con discapacidad en el marco de lo establecido en el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a dicha población en los niveles de preescolar, básica y media. De igual manera cumplir lo dispuesto por el Decreto Reglamentario de la Ley 1618 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional que contempla las modalidades de atención: general, bilingüe, bicultural, alfabetización y domiciliaria u hospitalaria.
- Actualizar o generar herramientas de apoyo pedagógico para la implementación de las estrategias educativas rurales. La canasta educativa, como es conocida, incluye materiales como guías o cartillas para estudiantes y docentes, biblioteca, laboratorios, Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), apoyo para los Proyectos Pedagógicos Productivos, entre otros; integra así mismo, los procesos de formación o capacitación docente y visitas de seguimiento y acompañamiento a los Establecimientos Educativos.
- Promover la identidad cultural, el fortalecimiento de la creatividad, la estimulación de los lenguajes artísticos, las prácticas culturales y el acceso a infraestructuras y espacios culturales (museos, casas de la cultura, bibliotecas públicas, escuelas de formación artística, etc.) para lograr una mayor equidad en el acceso a bienes culturales por parte de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- Fortalecer a los establecimientos educativos en el desarrollo y afianzamiento de competencias socioemocionales y ciudadanas que permitan la adecuada resolución de conflictos, mediante herramientas pedagógicas que fomenten valores como el respeto, la responsabilidad y el reconocimiento del otro; aprender en comunidad y saber convivir; educar desde la paz y ejercer una ciudadanía crítica desde el reconocimiento y análisis de los fenómenos de conflicto y violencia en perspectiva de construcción de la paz.

- Integrar, como parte de las estrategias educativas, proyectos pedagógicos productivos²⁶ que contribuyan a los procesos formativos a la vez que promuevan la integración familiar y comunitaria alrededor de actividades de complementación económica. Para potenciar este esfuerzo y atendiendo las competencias institucionales se promoverán articulaciones con el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y las Agencias del sector con el fin de estimular emprendimientos.
- Dar orientaciones sobre el servicio social obligatorio y los proyectos pedagógicos transversales para fomentar la construcción de comunidad, el afianzamiento de lazos de colaboración con las familias, el enriquecimiento cultural, el desarrollo artístico de manera tal que puedan abordarse problemáticas relacionadas con la adolescencia y el tránsito de los jóvenes a la vida adulta (visiones de futuro, proyección de familia, manejo de la sexualidad, culturas juveniles, consumo cultural, participación social y política, entre otros).
- Promover el acercamiento y la interlocución entre familias, comunidades, docentes y directivos de los establecimientos educativos con el fin de elaborar un plan institucional que dinamice el trabajo colaborativo, brinde mayor pertinencia en los procesos de acompañamiento a las familias, y fundamente la alianza entre las dos partes para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños en el medio rural acorde con lo dispuesto en por la Ley 2025 del 23 de julio de 2020 en torno a las Escuelas de padres.
- Acompañar y facilitar las condiciones para la elaboración e implementación de proyectos educativos comunitarios (PEC) de manera concertada con los pueblos étnicos, en el marco de la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP- y de la atención con pertinencia étnica y cultural.

En materia curricular, específicamente frente a la educación media, se propone:

- Revisar y cualificar los esquemas de flexibilización (semipresencialidad, horarios flexibles, calendarios especiales), las herramientas pedagógicas (módulos de autoaprendizaje, guías de aprendizaje diferenciadas, entre otros) y los procesos de gestión escolar (en establecimientos educativos y en secretarías de educación) que se adapten a los ritmos, estilos de aprendizaje y particularidades de los adolescentes y jóvenes rurales especialmente.
- Implementar propuestas curriculares alternas a la formación agropecuaria, que permitan la ampliación y diversificación de la oferta de educación media rural en temas como mercadeo, logística y transporte, publicidad, producción, conservación y disposición de

²⁶ **Proyectos Pedagógicos Productivos** es una estrategia pedagógica en donde se integran varios elementos de un proceso formativo. El concepto de **proyecto** sigue lógicas ordenadoras de ubicación de problemas, definición de objetivos, fines, medios, recursos, y resultados; lo **pedagógico** referido a la formación, aplicación de contenidos curriculares, acceso a nuevos conocimientos científicos y técnicos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores y finalmente lo productivo entendido como una vinculación con el mundo productivo en el cual están inmersos los estudiantes. Lo productivo tiene que ver con las actividades económicas pertinentes al contexto de vida rural, donde se realice el proyecto, que debe obedecer a las características propias de una actividad económica productiva, técnicamente factible, con resultados económicos positivos, y amigable con el medio ambiente.

residuos, turismo sostenible, manejo ambiental, construcción y obras civiles, entre otras que tengan pertinencia dentro de la estructura productiva de las regiones. Esto conducirá a la generación de currículos atractivos y pertinentes para los adolescentes y jóvenes y será marco para la generación de alianzas y convenios para fomentar la continuidad dentro de la oferta de formación posmedia regional.

- Desarrollar programas de orientación socio-ocupacional que permitan reconocer y ampliar la visión de futuro de los jóvenes, dentro y fuera de su región, identificando sus capacidades, gustos e intereses y relacionándolas con opciones plausibles de educación y trabajo a través de las cuales pueden planear su proyecto de vida individual, familiar y comunitario.
- Desarrollar programas de educación económica y financiera para adolescentes y jóvenes, que permita una mejor planificación de sus metas y proyectos futuros y brinde habilidades para la toma de decisiones económicas al interior de sus familias.
- Involucrar el emprendimiento como parte de los procesos de formación para la proyección de negocios inclusivos y alternativas de desarrollo social y económico para sus comunidades y territorios.
- Orientar a los establecimientos educativos interesados en implementar programas de desarrollo de competencias laborales en el análisis de las necesidades de cualificación de capital humano según la vocación regional, a partir del diálogo con los Comités regionales de Competitividad y otros actores del sector productivo y empresarial.
- Orientar a las ETC y a los establecimientos educativos según la vocación regional, en la generación de alianzas con el sector productivo regional acorde a las necesidades de los territorios en torno a temas como el desarrollo rural, la protección y conservación de los recursos naturales locales, la tecnificación e innovación de los procesos productivos, entre otros, a partir de los cuales se puedan promover emprendimientos de los jóvenes y sus familias.
- Fomentar la creación de ecosistemas para la productividad y competitividad regional, que tengan como centro los establecimientos educativos y alrededor de ellos se generen alianzas intersectoriales que potencien la formación ofrecida a los jóvenes y la articulen con el potencial productivo de los territorios.
- Impulsar la articulación de la educación media técnica rural con la educación superior y por competencias, a través de convenios y alianzas que permitan la capacitación laboral de los jóvenes, en programas que resulten atractivos y faciliten la continuidad en el sistema educativo y/o brinden opciones de inserción laboral²⁷.

27 Este componente podrá articularse con las estrategias de cobertura de las rutas de empleo, desarrolladas en el Plan Progresivo de Protección Social de Garantía de derechos de los trabajadores y trabajadoras rurales, liderado por el Ministerio del Trabajo.

2.2.2.2. Estrategia 2: Educación de Jóvenes, adultos y personas adultas mayores

En este caso específico se trata de incidir en la reducción del analfabetismo que aún es significativo en zonas rurales entre personas mayores de 15 años que han desertado en forma temprana de la educación o no han accedido el servicio y población adulta que nunca ha recibido educación o la recibida fue insuficiente.

El proceso de alfabetización se lleva a cabo en el marco de la implementación del Ciclo Lectivo Especial Integrado CLEI 1, como una apuesta más allá de la adquisición de las habilidades de lectoescritura y que se extiende a la capacidad para interpretar el mundo, la propia vida y el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas para desenvolverse efectivamente en la cotidianidad. Adicionalmente, se busca promover la adquisición de habilidades para la transformación de las condiciones de vida, y la minimización de las condiciones de exclusión.

En tal sentido, la alfabetización y la educación formal para jóvenes, adultos y adultos mayores se consideran desde el MEN como una estrategia que permite a la población en edad productiva vincularse a la educación formal como parte de su trayectoria educativa vital, así como promover las trayectorias de los niños y niñas a partir de la formación de padres de familia o cuidadores de estos menores.

Para promover el acceso con pertinencia de la población joven, adulta y mayor al sistema educativo oficial se tendrán en cuenta los procesos de enseñanza - aprendizaje basados en las características sociales de la población en mención, la experiencia práctica, los pre saberes y su interacción con los contextos; de igual manera se hace necesario la organización de la oferta educativa, garantizando la cobertura en los sectores rurales y rurales dispersos del territorio a partir de implementación de estrategias novedosas y que respondan a las necesidades particulares de las poblaciones presentes en nuestra ruralidad.

Dentro de las alternativas que el MEN contempla para la garantía de la prestación del servicio educativo y el cumplimiento de las metas de atención en el CLEI 1, está la implementación de modelos educativos flexibles como: A Crecer para la Vida, Etnoeducativo para comunidades negras del Pacífico colombiano, Propuesta de Aprendizaje para Cambiar Entornos Sociales - PACES y Modelo para la Reintegración.

Para fortalecer y hacer más efectivos los procesos de alfabetización se plantea trabajar en los siguientes aspectos:

- Ajuste a la normatividad que regula la educación formal para jóvenes, adultos y mayores con el propósito de garantizar la atención pertinente de acuerdo con las condiciones reales de la población y sus contextos.
- Uso y apropiación de los medios educativos y digitales TIC, para el desarrollo de los procesos de alfabetización y educación formal para jóvenes, adultos y mayores, con el desarrollo de modelos educativos u otras estrategias pedagógicas.
- Acompañamiento de procesos de gestión en las ETC para la generación de contrapartidas presupuestales y recursos que apoyen la estrategia de alfabetización rural por parte de estas.
-

- Reorganización de la oferta de educación formal para personas jóvenes, adultas y adultas mayores en las entidades territoriales certificadas en educación.
- Organización y reglamentación de la educación virtual para atender la población de personas jóvenes, adultas y adultas mayores.

Respecto a la atención de población vulnerable y enfoque de género, la estrategia de alfabetización orienta su atención en primer lugar a la población víctima del conflicto armado, de igual manera se prioriza a las poblaciones vulnerables como comunidades indígenas, población afrodescendiente, raizales, población Rrom y población adulta con discapacidad, dando mayor relevancia a las mujeres cabeza de familia.

2.2.2.3. Estrategia 3: Desarrollo profesoral en la ruralidad

Los docentes y directivos docentes ejercen como agentes articuladores y dinamizadores de procesos en doble vía: del aula hacia proyectos institucionales, tanto nacionales como regionales y hacia el aula desde prácticas que inciden positivamente en la formación y desarrollo integral de los estudiantes, así como en el logro de mejores y mayores niveles de aprendizaje en ellos.

El objetivo principal en materia de calidad docente es *fortalecer las prácticas pedagógicas, las capacidades y competencias de los educadores de las zonas rurales atendiendo criterios de pertinencia y relevancia como respuesta a las características del contexto donde llevan a cabo su labor.*

Generar estrategias de formación semipresencial o virtual, procesos de acompañamiento a su labor, formación situada, y ofrecerles oportunidades de intercambio y formación repercutirá en su beneficio y en el de las comunidades donde se desempeñan.

Los procesos de formación docente reconocen estas temáticas (ruralidad, procesos de resolución de conflictos y paz, atención a población víctima y vulnerable) como ejes transversales.

Con el fin de cumplir lo anterior, el objetivo estará centrado en 5 líneas de acción que tienen como fin mejorar la incorporación, formación y permanencia de los docentes y directivos docentes del país en sus zonas rurales.

2.2.2.3.1. Concurso de méritos mayoritarios y concurso especial para educadores rurales

El Ministerio de Educación Nacional adelanta, por una única vez, un concurso especial de méritos para la provisión de docentes en unas zonas previamente establecidas, de acuerdo con los municipios priorizados para la implementación de los PDET y con la excepcionalidad de sus características, en cuanto al nivel de provisión de plazas en vacancia definitiva de los últimos concursos mayoritarios, de la matrícula atendida actualmente a través de la estrategia de contratación y de la proporción de docentes profesionales que cumplan con los requisitos establecidos por el Decreto Ley de Profesionalización Docente 1278 de 2002.

Este concurso especial permitirá que las personas que acrediten el título de bachiller, técnico profesional o tecnólogo participen en el concurso y que, en el caso de ser nombrados en periodo de prueba, contarán con un periodo de tres años para alcanzar la formación requerida para ejercer la docencia.

En este sentido, el concurso especial funciona como herramienta para garantizar la prestación del servicio educativo en las zonas afectadas por el conflicto armado, en los términos de excepcionalidad de los requisitos mínimos para el ejercicio de la docencia, descritos en el artículo 1 de la Ley 1297 de 2009 y en el artículo 2.3.3.5.4.2.8 del Decreto 1075 de 2015.

De igual forma, el concurso permite incrementar el nivel de permanencia de los educadores en las zonas rurales y, en particular, en las zonas priorizadas para su aplicación, dado que, como ya se anotó, los docentes de estas zonas se caracterizan por tener elevados niveles de movilidad durante los primeros cuatro años de vinculación. Así las cosas, la vinculación de docentes locales con arraigo, que no necesariamente son profesionales, hacen frente a las condiciones sociales, geográficas y económicas de las zonas priorizadas para su aplicación.

Además del concurso mencionado, el Ministerio de Educación Nacional planteó en el PND 2018 – 2022 adelantar por única vez un concurso especial rural para docentes y directivos docentes de todas las zonas rurales del país.

Como estrategia general y en línea con lo mencionado anteriormente, el Ministerio de Educación de manera conjunta con las Secretarías de Educación Certificadas, realizarán un monitoreo permanente a la situación de la planta docente en la ruralidad, con el fin de mantener condiciones que en esta materia aseguren la estabilidad del servicio educativo en estos territorios.

2.2.2.3.2. Formación de educadores (inicial y en servicio)

La formación de docentes y directivos es, sin lugar a duda, uno de los principales factores de la calidad educativa. Desde los estudios que abordan los factores asociados al éxito en el desempeño de los estudiantes, el educador es un actor principal, por lo que pensar en una política de mejoramiento obliga tanto a mirar su desarrollo profesional desde su formación inicial. Por tal motivo, esta estrategia se centra en dos elementos:

2.2.2.3.2.1. Formación Inicial

La promoción de la calidad de este nivel de formación se ha definido con el establecimiento de acciones que promueven la pertinencia de la formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores -ENS- y en las facultades de educación, particularmente en los programas de pregrado de licenciatura.

Un papel importante en la formación de docentes en la ruralidad lo cumplen las Escuelas Normales Superiores (ENS), teniendo en cuenta que el 69% de sus egresados ejercen la docencia en preescolar o básica primaria en zonas rurales. Estos establecimientos no sólo se deben constituir en escenarios de formación y práctica de los docentes rurales, sino que también deberán contribuir en el pilotaje y validación de propuestas de modelos educativos flexibles y de pedagogías innovadoras en la educación rural, para ser referentes y líderes en su territorio de los lineamientos de educación para la ciudadanía, los programas de jornada única (JU) y la educación inicial rural.

El Ministerio de Educación Nacional establecerá lineamientos de formación inicial para la educación rural de tal forma que las instituciones y entidades formadoras de docentes, incluidas las de educación superior incorporen, incluyan o aborden en sus programas de licenciatura y en el marco de su autonomía, acciones, estrategias o enfoques que aporten al fortalecimiento de sus propuestas formativas para educadores que posiblemente se desempeñarán en la ruralidad.

En el caso de la educación inicial, se requiere la armonización de currículos con las apuestas de la política para el desarrollo integral a la primera infancia y los referentes técnicos de educación inicial y preescolar.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional promoverá, junto con las instituciones de educación superior y/o con las escuelas normales superiores, que los estudiantes desarrollen la práctica pedagógica y sus procesos de investigación en las zonas rurales del país, lo cual les permitirá acercarse a los futuros educadores a las realidades de la ruralidad.

2.2.2.3.2.2. Formación en Servicio

Bajo este componente, el maestro cuenta con alternativas de cualificación en función de sus expectativas e intereses de formación continua, de las necesidades que en términos de calidad educativa requieren los estudiantes y de las necesidades de profundización que implica el proyecto educativo de la institución en la que se desempeña, con el fin de enriquecer y responder a las demandas educativas contextuales. Las acciones en este sentido son las siguientes:

- Establecer lineamientos por parte del Ministerio de Educación Nacional para el diseño e implementación de programas de formación continua de educadores que se desempeñan en la ruralidad que nutran la definición de los planes territoriales de formación, por parte de instituciones especializadas y las secretarías de educación.
- Acompañar y orientar, por demanda, a las entidades territoriales certificadas en la elaboración de sus Planes Territoriales de Formación de Docentes (PTFD), los cuales podrán ofrecer opciones de formación para que, según el perfil de los educadores que se desempeñan en la ruralidad, se oferten programas que les posibiliten continuar con su desarrollo profesional.
- Aunado a lo anterior, se afianzará el programa de formación continua del Ministerio de Educación Nacional para educadores en servicio con: (i) el desarrollo de programas de actualización implementados por instituciones de educación superior, y (ii) con la definición de estrategias que promuevan el acceso de educadores que se desempeñan en las áreas rurales a programas de pregrado y postgrado.
- El Ministerio de Educación Nacional promoverá la configuración de espacios de formación para los directivos docentes de tal forma que fortalezcan sus capacidades de liderazgo y gestión, y se les brinden posibilidades para compartir sus experiencias y aprender colaborativamente.
- Se promoverán procesos de formación con relación a las Estrategias Educativas Pertinentes y de Calidad dirigido a los docentes, directivos docentes y servidores públicos, a través de los cuales se aborden los principios epistemológicos, pedagógicos y metodológicos que orientan su implementación, así como una aproximación al uso de los materiales propios, tales como guías, bibliotecas, laboratorios, centro de recursos para el aprendizaje - CRA, apoyo para los Proyectos Pedagógicos Productivos, entre otros. Se incluye formación en temas relacionados con el contexto y con las características de la población, lo que le permite al docente mejorar su desempeño para poder responder a los requerimientos de los educandos. Estos temas son, entre otros, la

ruralidad en el contexto actual, población víctima, posconflicto, enfoque diferencial, especialmente enfoque de género, gestión de riesgo.

- Para fortalecer las competencias profesionales de los educadores rurales que se desempeñan en el nivel de media, se construirán estrategias de formación de docentes centradas en (i) orientación socio-ocupacional y competencias socioemocionales para promover el desarrollo de planes personales de vida desde el contexto rural, y (ii) formación técnica y tecnológica pertinente a las necesidades regionales y de su institución educativa.
- Además de lo anterior, se estructurarán estrategias de actualización docente para la apropiación de los referentes pedagógicos de educación inicial y preescolar, así como un proceso de acompañamiento en aula en el marco del Programa Todos a Aprender para docentes en educación inicial y preescolar orientado hacia el reconocimiento, el fortalecimiento y la resignificación de las prácticas pedagógicas de los educadores de educación inicial y preescolar del área rural.
- Otra posibilidad de formación en servicio es la formación a docentes noveles (educador cuya vinculación al sector educativo oficial es inferior a tres años). El Ministerio de Educación Nacional, trabajará en la definición de esta estrategia de tal forma que la misma contribuya a una mejor inserción de este último en su institución educativa, a un desempeño más cualificado como maestro y una mayor identidad profesional.
- Desarrollar procesos de formación docente diferenciados para reconocer las particularidades de la educación media rural y la población que se atiende, fortaleciendo la práctica pedagógica, capacitándolos en proyectos productivos, desarrollo de competencias socioemocionales, orientación socio-ocupacional y emprendimiento.

Finalmente, otra estrategia de formación en servicio es el Programa Todos a Aprender que se detalla a continuación.

2.2.2.3.3. Programa Todos a Aprender

El MEN viene aplicando desde el año 2012 el Programa Todos a Aprender - PTA como una estrategia que se proyecta de manera estructural hacia el futuro para el mejoramiento de la calidad educativa a través del acompañamiento situado a docentes. El PTA plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes. Así mismo, define un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren transformaciones educativas.

El Programa tiene como propósito general, incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados con el fin de fortalecer los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Está previsto el desarrollo de acciones en cuatro ámbitos: Educación Inicial, Educación Básica, Educación Media, Formación Complementaria y siete líneas de formación a los docentes

acompañados en: Lenguaje y Comunicación, Resolución de Problemas, Educación Inicial, Competencias Socioemocionales y Ciudadanas, Gestión Escolar, Acompañamiento Situado y Evaluación Formativa. De igual manera se ha previsto el desarrollo de una propuesta multigrado.

Por ser el PTA una estrategia de acompañamiento situado, adquiere mayor relevancia en el ámbito rural dadas las necesidades de cualificación de los docentes y las dificultades para acceder a procesos de cualificación. En este sentido, si bien es una estrategia general, se trabajará para que se consolide como una estrategia de cualificación pertinente en las zonas rurales y rurales dispersas del país.

2.2.2.3.4. Plan de Incentivos para educadores rurales

El Ministerio de Educación, consciente de que el otorgamiento de estímulos e incentivos puede resultar una herramienta eficaz para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores y el mejoramiento de las prácticas para cualificar los aprendizajes de los estudiantes, definirá mecanismos y programas que reconozcan la labor del educador rural en el marco de su desempeño en el establecimiento educativo.

2.2.2.3.4.1. Diagnóstico de las condiciones socioeconómicas, laborales y motivacionales de los educadores en zona rural

Es de interés del Ministerio de Educación Nacional identificar el nivel de satisfacción de necesidades básicas de sus docentes, así como la disposición de elementos adecuados para la enseñanza, con el ánimo de diseñar incentivos de promoción y permanencia focalizados, pertinentes y eficaces, que puedan desarrollarse mediante líneas de acción de corto, mediano y largo plazo.

Por lo anterior, a partir de la identificación de los recursos técnicos necesarios para la enseñanza en zona rural relacionado con los lineamientos que se generen, de la recolección de información de este tipo a nivel muestral (o a nivel de estudio cualitativo o a partir del cruce de información de los docentes, y la caracterización de los establecimientos educativos en zona rural), de la identificación georreferenciada del acceso de los docentes a servicios públicos, culturales, académicos y comerciales, así como de la construcción de una matriz de variables socioeconómicas de los educadores en zona rural, el Ministerio de Educación espera contar con información de diagnóstico sobre las condiciones sociales y laborales de los docentes de las zonas del país más vulnerables.

2.2.2.3.4.2. Acceso a programas de pregrado y posgrado

El Ministerio de Educación Nacional definirá estrategias de formación a nivel de posgrado, y estudiará y definirá posibilidades de financiación que faciliten a los educadores acceder a estos procesos de formación continua, reduciendo así los riesgos de deserción de estos programas en las zonas rurales.

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de los procesos de formación en servicio para educadores rurales, propone generar alternativas que faciliten que: (i) los educadores cursen, con instituciones de educación superior, programas de actualización diseñados bajo las orientaciones del Ministerio y (ii) los normalistas y licenciados del área rural cursen programas de pregrado y/o postgrado con instituciones de educación superior.

2.2.2.3.4.3. Acción de radicación y permanencia de docentes

El Ministerio de Educación Nacional estudiará una posibilidad de permanencia de los docentes en las zonas rurales, que valore el apoyo de los gobiernos del orden local y nacional en torno a la vivienda y/o el apoyo en términos de gastos de traslado. Esta acción podrá contener cualquier otro componente que evalúe el Ministerio y que permita incentivar la permanencia de los docentes en las zonas rurales y así disminuya el ausentismo docente y, por lo tanto, se incremente el número de horas de clase de los estudiantes en estas zonas.

2.2.2.3.5. Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje

Basados en la experiencia y lecciones aprendidas en programas y proyectos liderados por el Ministerio de Educación que incluyen procesos de acompañamiento pedagógico, esta estrategia tiene como objetivo configurar comunidades de aprendizaje en donde se promuevan nuevas formas de aprender, se intercambien conocimientos y se construyan redes entre los diferentes actores de la comunidad.

La conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje promueve el encuentro entre pares para el intercambio de buenas prácticas y de estrategias pedagógicas que dan respuesta al contexto y que permiten diversificar y fortalecer las prácticas educativas en el ámbito escolar.

Esta línea se desarrollará a través de:

- Orientaciones para el acompañamiento entre pares guiados que permitan la conformación de comunidades de aprendizaje en los establecimientos educativos que aún no cuentan con ellas. Esto por medio de la identificación de comunidades de aprendizajes existentes en las zonas rurales que puedan tomarse como referentes.
- Orientaciones para la conformación de equipos de trabajo y redes educativas que apropien las Estrategias Educativas Pertinentes y de Calidad para la atención a población rural.
- El reconocimiento de buenas prácticas logradas a partir del desarrollo de comunidades de aprendizaje consolidadas.
- Orientaciones para la generación de redes locales que permitan la identificación, reconocimiento y fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje conformadas en el sector rural donde participen diferentes actores de la comunidad educativa.

2.2.3. Componente 3: Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales

En las zonas rurales hay deficiencias importantes en aspectos básicos que afectan el funcionamiento de los Establecimientos Educativos (EE) e influyen en el acceso, permanencia y bienestar de los estudiantes. *El objetivo en esta área es consolidar condiciones que favorezcan el bien-estar de la población que transita por el sistema educativo y ambientes de aprendizaje con calidad, que en coherencia con las particularidades del contexto rural contribuyan al proceso educativo de las personas que allí habitan.* Se propone actuar en este campo a través de las siguientes estrategias:

2.2.3.1. Estrategia 1. Aseguramiento de la gratitud educativa en preescolar, básica y media

Brindar una educación pública gratuita es la condición inicial que debe asegurarse para avanzar en el cumplimiento de una trayectoria educativa completa. En este sentido, el gobierno nacional continuará haciendo un seguimiento al comportamiento anual de la matrícula para que a partir de ello y de manera coordinada con las ETC se gestionen los recursos suficientes que permitan cubrir los costos directos para exención del pago de derechos académicos y demás servicios complementarios sobre la matrícula que se atiende. El giro se realiza directamente a los Fondos de Servicios Educativos en el marco de lo dispuesto por el artículo 140 de la Ley 1450 de 2001.

2.2.3.2. Estrategia 2. Mejoramiento de la infraestructura y mobiliario escolares

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación rural es el mal estado y el déficit en infraestructura educativa, así como del mobiliario escolar. Por tal motivo, las estrategias para la intervención en infraestructura escolar están centradas en ampliar, reemplazar o mejorar de forma progresiva y articulada con las entidades y actores territoriales, las limitaciones de las condiciones de los espacios físicos y las herramientas de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos educativos de la ruralidad, partiendo de unas intervenciones pertinentes al contexto, eficientes y de calidad, de acuerdo con las necesidades del territorio.

Desde la institucionalidad, otras entidades nacionales como el Ministerio de Cultura²⁸ y el Ministerio del Deporte, implementarán acciones relacionadas con el fortalecimiento de la infraestructura cultural (bibliotecas para la paz) y deportiva²⁹ para la población rural, respectivamente promoviendo lineamientos como los propuestos en los proyectos tipo para los dos sectores³⁰.

Con el fin de llevar a cabo tal objetivo, esta estrategia se desarrollará a través de las siguientes líneas.

2.2.3.2.1. Línea: Construcción de los lineamientos de infraestructura y dotación

El ICONTEC realizó el 18 de marzo de 2020 la ratificación y tercera actualización de la Norma Técnica Colombiana NTC-4595 para el *“Planeamiento y Diseño de Instalaciones y Ambientes*

28 Es preciso señalar que, en el Plan Marco de Implementación, el Ministerio de Cultura cuenta con el indicador de “Municipios PDET con infraestructura de bibliotecas, operando”, que tendrá cumplimiento entre 2017 y 2026.

29 Es preciso señalar que, en el Plan Marco de Implementación, el Ministerio del Deporte cuenta con dos (2) indicadores en materia de infraestructura deportiva: i) Territorios definidos en el respectivo plan con escenarios deportivos mejorados y adecuados (2017-2031); y ii) Municipios PDET con escenarios deportivos mejorados y adecuados (2017-2026).

30 Existen proyectos tipo para infraestructura cultural, que pueden ser consultados en los siguientes enlaces: https://proyectostipo.dnp.gov.co/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=87&Itemid=111 y https://proyectostipo.dnp.gov.co/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=87&Itemid=111

Escolares”, la cual tuvo como uno de sus objetivos facilitar la aplicación para el desarrollo de proyectos de instalaciones en ambientes escolares rurales con baja densidad de población haciendo énfasis en criterios de sostenibilidad a proyectos rurales. De igual manera, el Ministerio de Educación cuenta con el “*Manual de dotaciones escolares*” y “*Manual de uso, conservación y mantenimiento de infraestructura educativa*”, lo anterior en términos de diseño arquitectónico, dotación, uso y conservación de los espacios.

Con apoyo en las anteriores disposiciones y teniendo en cuenta el Plan Marco de Implementación del Acuerdo Final, los lineamientos educativos de infraestructura y dotación para sedes educativas rurales tendrán un desarrollo de aplicación, articulado con las normas nacionales y sectoriales, para determinar modelos arquitectónicos modulares, flexibles y adaptables a las condiciones físicas y socioeconómicas en los territorios, en el cual se establecerá, de acuerdo a las dimensiones del *Colegio 10*³¹, criterios de planeación en el territorio, estándares arquitectónicos aplicados al contexto rural, alternativas de crecimiento y sistemas constructivos, además de complementos del manual de dotación y discernimientos para el desarrollo de inter-nados y de participación ciudadana, entre otros. Con estos lineamientos se complementan las medidas técnicas adoptadas mediante Resolución 10281 de 2016.

Aunado a lo anterior, en materia de primera infancia, el país cuenta con la norma técnica NTC-6199 del 7 de diciembre de 2016 “*Planeamiento y Diseño de Ambientes para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*”, de infraestructura, donde se han establecido los criterios para el planeamiento y diseño de ambientes para la educación inicial en el marco de la atención integral. En este sentido, el Ministerio de Educación avanzará en la consolidación de los lineamientos de mobiliario y dotación para la prestación del servicio de educación inicial y preescolar en el marco del diseño universal que incluyan consideraciones para favorecer la accesibilidad de niñas y niños con discapacidad.

Así mismo, esta línea contempla el fortalecimiento y asistencia técnica para los planes de compra de mobiliario escolar a través del acuerdo marco de precios desarrollado por el MEN con Colombia Compra Eficiente, con base en lo establecido en la normatividad y lineamientos técnicos anteriormente nombrados. Estos lineamientos serán guía para todos los niveles administrativos de acuerdo con sus competencias establecidas en la legislación.

En el anterior sentido, de igual manera se continuará apoyando la adquisición de mobiliario escolar a través de los mecanismos de Obras por Impuestos establecido en la Ley 1819 del 29 de diciembre de 2016 mediante el cual las empresas pueden pagar hasta el 50% de su impuesto de renta, a través de la ejecución directa de proyectos de inversión en las zonas más afectadas por la violencia y la pobreza.

2.2.3.2.2. Línea: Ruta de fortalecimiento para el saneamiento de la titularidad de predios de sedes educativas

Ante el reto del saneamiento y la titularidad de predios se explorarán todas las alternativas e instrumentos de legalización, incorporación o reconocimiento de la titularidad.

31 Corresponde a los lineamientos y recomendaciones para el diseño arquitectónico del colegio de jornada única, disponibles en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_archivo_pdf_colegio_10.pdf

Para esto se desarrollará una ruta que integre la acción interinstitucional del Ministerio de Educación Nacional en articulación con las ETC, la Agencia Nacional de Tierras, la Agencia de Renovación del Territorio, la Superintendencia de Notariado y Registro y los gobiernos locales para el impulso de procesos de normalización de los predios de establecimientos educativos oficiales, de atención a primera infancia en modalidad institucional pública y de las instituciones de educación superior públicas.

2.2.3.2.3. Línea: Construcción de infraestructura nueva con participación de la comunidad

Se propone como medida de intervención la construcción, ampliación o restitución de nuevas sedes para llegar a los estándares de “*Colegio 10 Rural*”, el cual se establece como el referente de calidad en infraestructura educativa para establecimientos rurales con un énfasis a nivel comunitario y participativo. El Ministerio de Educación Nacional, dentro de su metodología social incluye un Plan de Gestión Social en Infraestructura Educativa, el cual tiene como objeto involucrar a diferentes actores de las zonas veredales (comunidad educativa, rectores, Secretarios de Educación, docentes, alumnos, padres de familia, autoridades municipales, grupos étnicos, Juntas de Acción Comunal, veedores ciudadanos, líderes naturales, entre otros) y establecer procesos de tejido social y cultural en los proyectos de Infraestructura Rural Educativa con valor participativo en la formulación y ejecución de los proyectos de construcción.

El modelo arquitectónico derivado de esta construcción colectiva será modular y flexible en respuesta a las características geográficas, culturales y sociales del territorio, en relación con la matrícula, el modelo pedagógico y las condiciones físicas y socioculturales mismas de los municipios. Además, estas estructuras se conciben como un espacio para la integración comunitaria, el fortalecimiento del tejido social y la construcción de redes en torno a la educación. Por esa razón, al pensar en la construcción de los colegios, no solo se piensa en las aulas sino en los espacios comunes que facilitarán esta integración comunitaria, para que la escuela tenga el potencial de convertirse en una centralidad para el desarrollo pedagógico, social y comunitario.

Esta estrategia se orienta principalmente a la construcción de infraestructura educativa que implica intervenciones de construcción, ampliación, sustitución, reforzamiento o reconocimiento de infraestructura educativa de manera parcial o total de acuerdo con los diagnósticos, población por atender, necesidades o estado de vulnerabilidad o riesgo identificado, según la condición climática, topográfica, geográfica, pedagógica y cultural del proyecto a intervenir, además de las condiciones de viabilidad de las sedes, el diagnóstico técnico que define los parámetros de intervención y el trabajo con las comunidades y territorios en función de las estrategias para la prestación del servicio educativo, los análisis de demanda y oferta, además de los parámetros de los énfasis pedagógicos en las sedes a intervenir.

2.2.3.2.4. Programa de adecuaciones de infraestructura y con participación de la comunidad

Debido a las condiciones geográficas y al nivel de dispersión que caracteriza al país, la atención de la infraestructura rural existente ha representado un reto para las administraciones de las entidades territoriales certificadas y el Ministerio de Educación Nacional. Esta dinámica no solo aplica para la atención de la infraestructura, en general las mismas razones y la extrema violencia han dificultado históricamente la presencia del Estado en estas zonas.

El propósito de esta estrategia es dignificar el espacio de la escuela rural, principalmente las sedes veredales, al tiempo que se involucra a la comunidad en una actividad colaborativa con la institucionalidad a través del Plan de Gestión Social, que contiene lineamientos y programas de información y divulgación, cultura, participación y vinculación de mano de obra al tiempo que se ejecutan las obras de los mejoramientos.

Esta estrategia, más allá de la construcción de infraestructura, busca incentivar la participación de la comunidad educativa: rectores, Secretarios de Educación, docentes, alumnos, padres de familia, desde el componente socio-comunitario, para que asuman un rol protagónico en el territorio.

Lograr que la comunidad se sienta y haga parte del establecimiento educativo, se convierte en un eje fundamental para el fortalecimiento de acciones que incidan en la permanencia de los niños, niñas y adolescentes dentro del sistema educativo. En la medida en que la comunidad sea consciente y se apropie de los beneficios que la educación le genera a la sociedad, se trabajará en estrategias contextualizadas que incidan en la permanencia de los estudiantes.

2.2.3.3. Estrategia 3. Programa de alimentación escolar rural. PAE

El Ministerio de Educación Nacional y la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar tienen como reto en el Programa de Alimentación Escolar (PAE), asegurar que la cadena alimentaria (producción local de alimentos, almacenamiento, preparación, distribución y servida de los alimentos), aporte al mejoramiento de los indicadores de la educación rural, al tiempo que contribuya con el mejoramiento de las condiciones sociales, socioeconómicas y culturales de la ruralidad del país. Para ello, se trabajará en el fortalecimiento de redes alimentarias alternativas y el abastecimiento alimentario local a instituciones públicas (Sánchez, 2009), como un mecanismo que favorezca la interacción directa entre productores locales y consumidores finales.

El objetivo es trabajar en los próximos años en diferentes frentes para aportar a la paz y disminuir las brechas a partir de una alimentación escolar, pertinente, de calidad y contextualizada a las realidades de la ruralidad del país, que permita llegar a la cobertura universal de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes registrados en matrícula oficial en las zonas rurales, y que las Secretarías de Educación Certificadas adelanten oportunamente la contratación del servicio de alimentación escolar para la ruralidad.

Teniendo en cuenta que el Gobierno nacional es un eslabón relevante en los circuitos cortos de comercialización³², se requiere fortalecer el desarrollo de políticas públicas de compras, en particular las compras de alimentos, se busca a su vez que el PAE sirva como una plataforma para el fortalecimiento de las economías locales en la medida que facilite a las comunidades organizadas – incluyendo organizaciones de la Economía Campesina, Familiar y Comunitaria (ECFC)- el acceso a las compras públicas locales de alimentos y por tanto su vinculación como proveedores directos del programa. Lo anterior implica un trabajo coordinado con otras entidades del orden nacional y local que tienen funciones en temas relacionados con mejoramiento de capacidades productivas de la comunidad, empresarismo, asociatividad,

32 Ver “Plan Nacional para para la Promoción de la Comercialización de la Producción de ECFC. Enlace: <https://bit.ly/2uhlq54>

comercialización con el sistema de oferta de alimentos en los territorios, entre otros aspectos relacionados.

Con el objetivo de avanzar en un modelo de operación diferencial del programa en la ruralidad, se articularán y fortalecerán estrategias establecidas en los lineamientos técnicos y operativos descritos en la Resolución 29452 del 2017, en el plan nacional de desarrollo y en algunas iniciativas locales que vienen mostrando resultados significativos. Los aspectos generales sobre los cuales se propone impulsar esta estrategia son los siguientes:

- Avance con los gobiernos municipales y departamentales para aumentar la inversión en construcción o mejoramiento de los espacios de comedores y cocinas en las instituciones educativas rurales.
- Aseguramiento de una alimentación escolar con inocuidad en el territorio rural.
- Realización de análisis de costos diferenciales para el PAE rural.
- Motivación de espacios comunitarios alrededor de la escuela para fortalecer los saberes alimentarios propios, conocer y apropiar la operación del programa, generar iniciativas de corresponsabilidad, movilización y control social del mismo.
- Reconocimiento y enaltecimiento del potencial alimentario regional que contribuya a la promoción de hábitos de alimentación saludable y cultural en los territorios, el diseño de minutas diferenciales, que promuevan la priorización de la oferta y compra de la producción local.

Aprovechamiento del programa para apoyar los procesos de generación de Ingresos, a través del fortalecimiento de iniciativas rurales que favorezcan la producción de la Economía Campesina, Familiar y Comunitaria. Articulación, en este sentido, con Plan Nacional para la Promoción de la Comercialización de la Producción de ECFC (PNpcp_ECFC), que se plantea promover tanto la integración de organizaciones - relacionadas con el Programa de Alimentación Escolar - en cadenas de valor, como facilitar el acceso y promover el uso de los distintos esquemas alternativos de comercialización. El marco de actuación poblacional del programa de alimentación escolar está suscrito a lo reglamentado en la Resolución 29452 de 2017 y 018858 de 2018 “Criterios de focalización y PAE para pueblos indígenas” en donde se describen las condiciones y metodología para la focalización de población vulnerable.

2.2.3.4. Estrategia 4. Transporte escolar

El Transporte escolar es una estrategia implementada por las ETC, que contribuye a garantizar el acceso y la permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, eliminando las barreras de la distancia entre la escuela y el hogar, así como subsidiando a las familias en términos de costos de desplazamiento.

Teniendo en cuenta las dificultades que impone las características geográficas y de acceso de algunas zonas rurales a través de la Ley del Plan Nacional de Desarrollo, abrió la posibilidad al definir Zonas Diferenciales para el Transporte, que corresponden a aquellos sectores rurales de difícil acceso y en donde es casi imposible aplicar la normativa vigente como es el caso de muchos territorios donde funcionan los establecimientos educativos rurales.

En el anterior sentido el Ministerio de Transporte y el Ministerio de Educación, expidieron el Decreto 746 del 28 de mayo de 2020, mediante el cual se sustituye el Título 8 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1079 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Transporte, el cual establece el trámite que debe realizar el alcalde del municipio o los alcaldes del grupo de municipios, según corresponda, para crear las zonas diferenciales para la prestación del servicio de transporte escolar y así garantizar la seguridad de los estudiantes (Artículo 2.2.8.5).

De igual forma el 27 de julio se sancionó la Ley 733 de 2020 a través de la cual “se dictan disposiciones especiales para la prestación del servicio de transporte escolar en zonas de difícil acceso” la cual se complementa con el Decreto expedido y orientan al gobierno nacional y los territoriales sobre el abordaje de esta temática.

Teniendo en cuenta la distribución de responsabilidades en esta materia, desde el Ministerio de Educación Nacional se continuará brindando asistencia técnica a las ETC con relación a la implementación de la normatividad expedida y apoyo en la gestión de fuentes de financiación para hacerlas viables.

En este marco se promoverá la estrategia a través de los siguientes elementos:

- En articulación con las ETC, se asesorará a los municipios en la realización de diagnósticos sobre la situación de los medios de transporte escolar que en la actualidad se utilizan para la movilización de los estudiantes desde sus casas hasta los establecimientos educativos con el fin de establecer alternativas eficaces, seguras y legales, que permitan que los estudiantes de las zonas rurales del País se transporten de forma segura a la Escuela.
- Establecimiento de lineamientos y acompañamiento en la implementación de la estrategia de transporte escolar, acorde con las condiciones geográficas de cada región y cumpliendo con la normatividad establecida.
- Orientar a las ETC frente a los criterios que deben tenerse en cuenta al momento de priorizar la población beneficiaria del servicio de transporte escolar, teniendo en cuenta las necesidades propias y particularidades de cada uno de los grupos poblacionales.

2.2.3.5. Estrategia 5. Residencias escolares, para niños, niñas y adolescentes habitantes de zonas rurales dispersas

En línea con lo expresado en el análisis de situación, el Ministerio de Educación Nacional acompañará el análisis de situación de los internados escolares identificados para de esta manera dimensionar el impacto que genera en estudiantes internos, padres de familia, comunidad y los diferentes actores que se vinculan a los establecimientos educativos que ofrecen esta estrategia.

El Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” plantea la transformación de la estrategia de internados, comenzando por su denominación, que pasará de ser nombrada residencia escolar y a los estudiantes que se benefician de la misma se les llamará “estudiantes residentes” para darle una identidad propia e ir desmontando los imaginarios de reclusorio, correccional y guardería que se tiene actualmente. Se busca que dichos estudiantes cuenten con espacios educativos de calidad y condiciones dignas, que vinculen a las familias y aporten a la construcción de proyectos de vida viables y con oportunidades.

En 2019 se avanzó en la elaboración del proyecto de Decreto para la reglamentación de la estrategia de residencia escolar en términos de personal requerido para su implementación; alimentación de los estudiantes internos; infraestructura necesaria; requisitos para ser beneficiario; aprovechamiento del tiempo después de la jornada escolar; articulación de la estrategia con el proyecto educativo institucional; financiación, administración y seguimiento de los recursos; y responsabilidades de los diferentes actores involucrados.

En desarrollo de lo anterior se avanzará en el fortalecimiento de las residencias a través de las siguientes estrategias:

- Aprobación e implementación del Decreto a través del cual se reglamente la estrategia de residencias escolares y se oriente su operación y funcionamiento en perspectiva del fortalecimiento de competencias transversales y socioemocionales, el aseguramiento de inversiones para mejorar las condiciones de infraestructura y de dotaciones que permitan dar garantía de protección y de goce efectivo de derechos de esta población, en ambientes que inspiran y promueven más y mejores aprendizajes.
- Consolidación del análisis de situación de las residencias escolares en el país y del mecanismo de monitoreo de sus condiciones.
- Definición y acompañamiento en la apropiación e implementación de lineamientos en torno a ambientes escolares, administración y de gestión, pedagogía, vida cotidiana, salud y nutrición y familia, comunidad y redes.

2.2.4. Componente 4: Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad

Como se ha planteado en el diagnóstico, los retos en materia de educación superior parten del mejoramiento en la culminación y tránsito de la educación media a la educación superior, y con ello promover acciones para superar las diferencias e inequidades en el acceso entre lo urbano y lo rural, retos que pasan por mejorar y fomentar el acceso y permanencia de la población rural a la educación superior.

Es por ello que la apuesta desde educación superior está orientada al cierre de brechas regionales y urbano-rurales, para lo cual el Ministerio le apuesta a promover el acceso y permanencia de jóvenes provenientes de zonas rurales a través del fortalecimiento de la Educación Superior Pública, fomentando procesos de regionalización, la conformación de alianzas para el desarrollo rural que estimulen una mayor articulación, cooperación y complementariedad entre las instituciones que tienen presencia en las regiones, la ampliación de la oferta de programas virtuales y a distancia con condiciones de calidad, que amplíen para los jóvenes rurales las alternativas de acceso, y el fortalecimiento de estrategias de financiación que permitan una mayor participación de la población de zonas rurales para su acceso, permanencia y graduación en la educación superior.

Uno de los principales objetivos en educación del país es cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

La Educación Superior en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS- para Colombia, se ha entendido como un elemento fundamental para articular las dimensiones

sociales, económicas y ambientales, desarrollando acciones pues a través del cierre de brechas se logrará un desarrollo como país que permita alcanzar los indicadores propuestos.

La apuesta por el cierre de brechas implica no solo reconocer las acciones que desde las Instituciones de Educación Superior pueden desarrollarse sino un trabajo coordinado por el fortalecimiento de alianzas en las que el sector productivo, organizaciones sociales y otros sectores de gobierno, en articulación con las Instituciones de educación superior puedan promover el desarrollo rural de los territorios, desde la educación superior, como se ha promovido en el marco de las acciones propuestas desde el MEN y en articulación con las alianzas en las estrategias de fortalecimiento de la educación rural como fueron los Centros Regionales de Educación Superior y las Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo ARED³³, que tenga en cuenta tres postulados:

- En primer lugar, 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, con base en un modelo educativo que se construye en las realidades del mundo rural, para responder de manera pertinente a las condiciones, necesidades y retos del mismo.
- En segundo lugar, una educación superior pensada y diseñada desde la ruralidad, que permita proyectar profesionales capaces de responder tanto a las necesidades y realidades propias de su contexto y realidad, como también competitivos en entornos heterogéneos.
- Por último, una educación superior para la ruralidad que aterrice los esfuerzos en diseños institucionales, curriculares, metodológicos, éticos y políticos hacia la atención de las verdaderas demandas académicas del entorno rural en un enfoque que se preocupa por contribuir a la conservación del medio natural, la producción racional en los ámbitos campesino, asociativos y empresarial y el mejoramiento significativo y permanente de la vida social y comunitaria en las zonas rurales. Teniendo en cuenta que esta puede o no estar en el territorio.

Dichos postulados, nos plantean retos de llegada a la ruralidad, y allí es preciso reconocer que de acuerdo con las condiciones propias de las regiones podremos contar con acciones de presencia con oferta en las regiones, con movilidad de los estudiantes, apalancados en la definición de nodos que jalonen los espacios de formación y articulen procesos de producción, y de desarrollo económico, cultural y social.

33 Los Ceres se concibieron como una alianza en la que participaban los Gobiernos nacional, departamental y local, la sociedad civil, el sector productivo y la academia, con un objetivo común: "Generar oportunidades de desarrollo social y económico a las comunidades, a través de nuevas oportunidades de acceso a la educación superior. Universidad al campo dos alianzas público-privadas orientadas a brindar acceso a educación superior a jóvenes rurales y jóvenes urbanos de estratos bajos de la ciudad de Manizales, a través de estrategias como Universidad en el campo y Universidad en tu colegio. Las ARED, definidas en 2017-2018 como una figura que busca promover Alianzas entre el sector productivo, el sector público, la cooperación internacional, las organizaciones sociales y/o comunitarias y la academia (como mínimo estará una institución de educación superior), y tienen como objetivo materializar las tres líneas propuestas: Modelos Flexibles, Acceso y permanencia y el fortalecimiento de capacidades a nivel regional.

Se trata de impulsar una propuesta educativa integral que permita abrir el abanico de posibilidades de formación, proyección social, investigación y de producción que potencie el medio rural a través de una oferta amplia de posibilidades de vida humana, social y productiva, acciones que respondan a un modelo de desarrollo rural que no se agote en los esfuerzos por la producción y tecnificación del campo.

Dentro del enfoque propuesto, y entendiendo que cuando se plantea la educación superior, en la ruralidad, desde lo rural y para lo rural, se debe tener en cuenta las poblaciones que convergen en el territorio nacional y en especial en territorios rurales (población rural, grupos étnicos, población víctima, población en proceso de reincorporación, población con discapacidad, entre otros), transversalizando el enfoque de educación inclusiva e intercultural, el enfoque de género y de derechos. Es muy importante partir del reconocimiento de la diversidad, como se planteó en el Acuerdo por lo Superior 2034, “la opción por la diversidad y no por la uniformidad, como un requisito indispensable para su modernización y democratización” (CESU, 2014. Pag 105) ...reconocer una educación superior que llegue a la ruralidad proponiendo acciones ante las diversidades, la heterogeneidad del territorio, múltiples sectores productivos, diferencias culturales y poblacionales y reconociendo esta diversidad como una oportunidad de fortalecimiento del contexto nacional. Ubicar la educación como un elemento articulador y conducente a la productividad, el crecimiento económico y el desarrollo de proyectos de vida, la promoción de la inclusión social y económica.

Las acciones propuestas para el desarrollo de la Apuesta por una educación superior rural, incluyente y de calidad, parte de la identificación y conformación de un banco de experiencias de las acciones desarrolladas por las IES en articulación con el Ministerio de Educación, con organismos nacionales o entidades regionales. La promoción y consolidación de alianzas, y el desarrollo de nodos de educación superior.³⁴ En este marco las acciones propuestas en el marco del Cierre de Brechas urbano – rurales están definidas en 3 estrategias:

1. Fomento de procesos educación superior rural Innovadores y flexibles
2. Fortalecimiento de estrategias de financiación para el acceso a educación superior rural
3. Fortalecimiento de Capacidades para el Desarrollo rural

2.2.4.1. Estrategia 1. Fomento de procesos de educación superior rural Innovadores, flexibles

En articulación con las IES, y a fin de promover el desarrollo de acciones para la creación de programas y ampliación de la oferta en zonas rurales, se parte del reconocimiento de los procesos desarrollados por parte de las IES y la promoción de las alianzas con actores regionales (gubernamentales, del sector productivo y social) que posibiliten la definición de programas,

34 Entendiendo Nodos como **Centros de distinto tamaño que inciden sobre la dinámica del territorio** en su conjunto a través de distintos tipos de mecanismos. tales como una mayor dotación de capital humano. diversidad social. cobertura de servicios públicos básicos. acceso de empresas y personas a servicios más especializados. tamaño y diversificación del mercado laboral. mejor conectividad física y virtual. menor brecha de inversión pública entre el núcleo urbano y el entorno rural. y mayor competencia política en el gobierno local” Con los cuales se permitirá definir, nodos dinamizadores, nodos oferta de educación superior o nodos potenciales.

proyectos para el fortalecimiento de la educación superior a nivel regional, a fin de desarrollar acciones orientadas a:

2.2.4.1.1. Fortalecimiento de la Educación Superior Pública y sus procesos de regionalización:

En términos generales se propone el fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior públicas bajo un esquema de asignación de recursos que reconozca las diferencias y desempeño de las instituciones teniendo en cuenta como principales líneas de inversión: fortalecimiento de regionalización y fomento de la educación superior rural, bienestar y permanencia de los estudiantes rurales en educación superior, investigación, formación docente, dotación, infraestructura tecnológica y adecuación de infraestructura, a fin de fortalecer la oferta de programas.

Como parte de las acciones de fortalecimiento y en articulación con las IES, se plantea transferencia de recursos a las IES públicas para incentivar la inversión en el mejoramiento de la oferta en materia de regionalización de la educación superior.

2.2.4.1.2. Articulación con educación media

La articulación entre los niveles de formación es un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de las personas entre los distintos niveles y ofertas educativas, el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y la calidad de los programas, las instituciones y sus aliados (MEN, 2010). De acuerdo con lo anterior, la articulación promueve y facilita el tránsito entre los diferentes niveles de educación superior, en la medida en que se pueden fortalecer competencias para el acceso y la toma de decisiones para moverse a la educación superior o a la formación para el trabajo y el desarrollo humano.

La articulación con la educación media tiene como propósito favorecer el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la oferta de las instituciones educativas, así como abrir opciones de continuidad educativa a sus estudiantes, bien sea en la educación superior o en la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Aportando de esta forma, en los niveles de acceso, absorción, inclusión y cobertura en educación superior; así mismo, en la disminución de los niveles de deserción de los estudiantes en la educación media, en el sentido de generar nuevas y mejores perspectivas y posibilidades para los jóvenes (especialmente para aquellos de estratos bajos y/o de zonas rurales).

Para ello, se cuenta con la promoción de acciones a partir de la articulación de las IES en la definición de ecosistemas de media, el desarrollo de oferta de educación superior desde las alianzas con IEM para: el fortalecimiento de las competencias, el desarrollo de doble titulación, el fortalecimiento de programas por ciclo propedéuticos o por competencias, como apuestas para el desarrollo de la articulación y promoción del tránsito de la educación media con la educación superior³⁵.

35 Se plantea fortalecimiento de acciones como las que se vienen desarrollando en experiencias exitosas como Universidad al Campo, o los procesos de acompañamiento de las IES en el fortalecimiento de currículos de media, o el proyecto Colegios Amigos del Turismo.

2.2.4.1.3. Diseño de una oferta innovadora, flexible y pertinente para el acceso y permanencia de colombianos de las zonas rurales a la educación superior

Con miras al fortalecimiento y desarrollo del territorio, se brindarán orientaciones al sector con miras a que la oferta en las regiones considere diversas formas de llegar a la ruralidad, entre ellas, la promoción y fortalecimiento de las distintas modalidades de acuerdo con la normatividad existente (decreto 1330 de 2019), y que se posibilite la inclusión de distintas metodologías (B-Learning o medios como radio y televisión, entre otras).

Se trabajará por el diseño de una oferta pertinente a las necesidades de la región, reconociendo los procesos de educación propia e intercultural y fortaleciendo los sistemas de permanencia y bienestar de los estudiantes.

Para lograrlo, el Ministerio de Educación fortalecerá los procesos de aseguramiento de calidad y acreditación de los programas académicos ofrecidos especialmente en las zonas rurales del país, con el propósito de disminuir los desequilibrios regionales, en términos de condiciones para la oferta de programas, las posibilidades de desarrollo en materia productiva, reconociendo la heterogeneidad de las Instituciones de Educación Superior y de los programas académicos que se ofrecen en campo colombiano. Teniendo en cuenta estas disparidades, se adoptarán estrategias diferenciales para promover la creación de programas académicos que tengan oferta y demanda en las regiones.

En consecuencia, se promoverá que los procesos de formación, sus prácticas y pasantías en territorio contemplen un quehacer en pro del desarrollo rural y su articulación y efectividad en la vinculación al mundo del trabajo. Para esto se incentivará la creación o adaptación de los programas de educación superior para la promoción del desarrollo rural, que contemple la formación en gestión de negocios, emprendimiento y productividad.

Dentro del diseño de los programas de formación se promoverá la inclusión de acciones y estrategias para el fomento de la permanencia y graduación. Adicionalmente se pondrán en consideración acciones diferenciales para la población rural, en términos del reconocimiento y diálogo intercultural (lengua, calendarios, saberes). Por su parte, las modalidades flexibles contarán con un acompañamiento especial en términos de uso, adaptación e implementación de las distintas herramientas y apoyos en los procesos de formación.

El Ministerio de Educación Nacional facilitará y promoverá acciones de trabajo colaborativo entre las Instituciones de educación superior y el sector productivo para la definición y construcción de la oferta de programas. Se propenderá por la conformación de alianzas regionales que aprovechen las capacidades regionales e incorporen acciones innovadoras y flexibles para ampliar la oferta de educación superior en beneficio de la población rural, reconociendo y facilitando el diseño y/o transferencia de contenidos, metodologías y pedagogías pertinentes que permitan la movilidad académica de los estudiantes.

Por último, al analizar las iniciativas resultado de los 170 municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) se encuentra que las demandas de las comunidades en materia de formación para el trabajo y desarrollo humano superan en muchos casos las relacionadas con formación profesional y tecnológica. En esa medida, la formación para el trabajo y el desarrollo humano no sólo permite cubrir un grado importante de población con necesidades en este aspecto, sino que puede contribuir a focalizar esfuerzos de transición a la educación superior, visibilizando los beneficios que incorpora la profundización de conocimientos.

En consecuencia, el Plan Nacional considerará una medición que permita valorar los esfuerzos que se hagan tanto desde el sector público como desde el privado en materia de oferta de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Para esto, el SENA adelantará la construcción y desarrollo de un indicador, en la ejecución del plan, que permita visibilizar los cupos en formación integral profesional en municipios PDET.

2.2.4.1.4. Puesta en marcha del Marco Nacional de Cualificaciones (catálogos)

Como parte de las acciones para el mejoramiento de la pertinencia de la oferta en zonas rurales, la implementación de los catálogos del Marco Nacional de Cualificaciones plantea un aporte importante ante los grandes retos de promover un sistema educativo incluyente que, favorezca la pertinencia y la calidad en los distintos niveles de educación y formación, que responda a los requerimientos del país desde su diversidad en los ámbitos social y productivo. En la actualidad, existe un bajo reconocimiento cultural, social y económico, de la educación técnica y tecnológica. Es necesario que el sistema educativo del país pueda tener mayor comparabilidad y reconocimiento global e internacional, que favorezca la movilidad no solo nacional sino también internacional. De otra parte, el sector productivo y empleador de Colombia reclama la necesidad de contar con personas que demuestren las competencias necesarias para el eficiente desempeño en las diversas ocupaciones y perfiles que demanda este sector, que a su vez su desempeño sea eficiente, pertinente, responsable y que genere valor agregado.

Frente a este desafío, desde al año 2010 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en coordinación con el Ministerio del Trabajo, Consejería presidencial para la Competitividad y gestión pública privada, el SENA, el Departamento Nacional de Planeación, la Función Pública, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, y junto con entidades del sector productivo, gubernamental y educativo han venido avanzando significativamente en el diseño, desarrollo e implementación del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) para Colombia.

En este sentido, el MEN ha venido desarrollando acciones para dar cumplimiento a las recomendaciones nacionales e internacionales, y al artículo 194 de la ley 1955 de 2019, y a las que ven en los Marcos de Cualificaciones una oportunidad para organizar y dar coherencia a la oferta educativa y formativa con altos estándares de pertinencia y calidad (Agenda de Educación 2030 – UNESCO 2016, Recomendaciones OCDE 2016, Informe Nacional de Competitividad 2017-2018, Acuerdo por lo Superior 2034, CONPES 3674/2010, CONPES 173/2014 y CONPES 3866/2016).

Desarrollar el Marco en Colombia se constituye en una oportunidad para afrontar entre otros aspectos, la desarticulación entre el sistema educativo y el mercado laboral, los problemas relacionados con la acumulación de capital humano, es decir el aprendizaje a lo largo de la vida y la ausencia de un sistema integrado de aseguramiento de la calidad, y su impacto en la ruralidad, permite el fortalecimiento de las acciones y apuestas por el desarrollo regional, que requiere la articulación entre la oferta de educación superior y los requerimientos en materia laboral que aporten al cierre de brechas en capital humano. El objetivo principal de implementar un MNC para Colombia es promover el aprendizaje permanente y continuo (aprendizaje a lo largo de la vida), consolidando trayectorias de cualificación mejorando el acceso, la participación, la movilidad, progresión educativa, formativa y laboral de las personas.

El MNC incluye a todas las regiones del país, contempla las cualificaciones de la educación básica, media y superior, la educación para el trabajo y desarrollo humano, y la formación profesional integral (ofrecida por el SENA), y comprende los procesos de validación, certificación y reconocimiento de competencias adquiridas por la experiencia laboral u otras vías informales de aprendizaje.

El MNC permitirá fortalecer la pertinencia de la oferta de educación superior en las zonas rurales, con la implementación del catálogo del sector agro, y el desarrollo de los catálogos de turismo desde una perspectiva de sostenibilidad ambiental como una de las grandes apuestas para el desarrollo de la productividad a nivel rural, una oferta educativa pertinente y de calidad, que reconozca la importancia y las diferencias tanto de la educación universitaria como de educación técnica, y que admita una verdadera movilidad de los estudiantes por el sistema educativo y laboral.

El MNC se constituye en una oportunidad para las instituciones de alinear la oferta educativa con las necesidades sociales y productivas, por lo tanto, las cualificaciones en Colombia serán un referente para el diseño curricular de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación técnica y tecnológica, y la educación universitaria. Los procesos de transición serán graduales, elementos esenciales en el trabajo de mejoramiento y ampliación de la oferta en la ruralidad.

El MNC se convertirá en el referente para organizar, dar coherencia y pertinencia a la oferta educativa, por otra parte, se genera claridad en los perfiles de salida ocupacional para el mercado del trabajo en atención a las necesidades y expectativas sociales y productivas regionales y nacionales, y el fortalecimiento de la educación superior rural.

Adicionalmente, el MNC plantea un Esquema de Movilidad Educativa y Formativa que permita reconocer saberes, habilidades, conocimientos y competencias de las personas desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. Esta apuesta encaminada a fomentar el reconocimiento, homologación, equivalencia de saberes, habilidades, conocimientos, competencias y aprendizajes previos que favorezcan la formación de la población rural a lo largo de la vida, elementos que se integran mediante un Sistema de Aseguramiento de la Calidad que soporta y garantiza el reconocimiento entre los diferentes niveles educativos y formativos y las instituciones de acuerdo con los criterios definidos para dicha movilidad.

2.2.4.1.5. Orientación profesional para formación de mujeres en carreras no tradicionales

Con el objetivo de fomentar el acceso y permanencia para la formación profesional de las mujeres en carreras no tradicionales, el Ministerio de Educación Nacional avanza desde la estrategia de orientación socio-ocupacional, que promueve la orientación a las jóvenes en la toma de decisiones sobre su trayectoria educativa y profesional, además de orientación para un óptimo acompañamiento por parte de los diferentes actores del proceso de tránsito hacia la educación superior con: padres de familia, docentes orientadores, Secretarías de Educación e Instituciones de Educación Superior (IES).

En el marco de dicha estrategia se ha diseñado una línea de orientación socio ocupacional para promover la formación de mujeres en STEM (por su sigla en inglés Ciencia, Tecnologías, Ingenierías, Matemáticas), a través de la cual se brinda orientación a las mujeres sobre este tipo de formación, partiendo de grupos focales que permitan identificar los insumos para el diseño de

la estrategia a trabajar con IES y población en el área rural, para la formación de mujeres en carreras no tradicionales, desde la perspectiva que ellas tengan sobre este concepto.

Como parte de las acciones en el marco de la trayectoria educativa completa se ha definido desde el Ministerio de Educación la siguiente apuesta recogiendo las acciones en 6 líneas en los distintos niveles:

- Línea 1: Incorporar en los procesos de formación y acompañamiento que lidera el Ministerio dirigidos a educadores de establecimientos educativos oficiales, las competencias socioemocionales y ciudadanas para promover la participación de niñas y jóvenes en entornos escolares y los derechos humanos sexuales y reproductivos.
- Línea 2: Promoción de estrategias de divulgación que destacan los aportes de las mujeres a la construcción de la nación y de las metas educativas (Feria del Libro y Foro Pedagógico).
- Línea 3: Desarrollo de una Estrategia Nacional de Orientación Socio-Ocupacional que además de concebir la orientación como un proceso de interacción permanente con el entorno social, político, cultural y económico en el que se desenvuelve el estudiante, permita contribuir a superar las creencias e imaginarios alrededor de los estereotipos de género y a las ocupaciones, específicamente las relacionadas con áreas STEM (por su sigla en inglés Ciencia, Tecnologías, Ingenierías, Matemáticas).
- Línea 4: Trabajar en la definición de lineamientos para que las Instituciones de Educación Superior promuevan procesos de equidad, a partir de lo planteado en el documento “enfoque e identidades de género para los lineamientos de la política de educación superior inclusiva”.
- Línea 5: Fortalecer las estrategias de financiación para el acceso a educación superior a través de Programas de Acceso y Excelencia a la Educación Superior como Generación E, que busca que más jóvenes de bajos recursos económicos accedan, permanezcan y se gradúen de programas académicos de educación superior, promoviendo la movilidad social y regional del país para el cierre de brechas, en un marco de financiación sostenible y gradual.
- Línea 6: Construir un plan de Mentorías para jóvenes rurales como estrategia de permanencia en la educación superior.

2.2.4.2. Estrategia 2: Fortalecimiento de estrategias de para el acceso a educación superior rural

El elemento más sensible que determina el acceso a la educación superior es la disponibilidad de recursos para cubrir el costo de la educación, lo mismo que el desplazamiento y manutención del estudiante, para ello la apuesta está orientada en el fortalecimiento de estrategias de financiación.

Es por ello que el Gobierno Nacional viene realizando esfuerzos significativos destinando recursos financieros para apoyar económicamente a los estudiantes destacados académicamente y/o que se encuentren en situación de vulnerabilidad para que accedan al servicio público de educación superior, y a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios

Técnicos en el Exterior-ICETEX³⁶, y mediante el fortalecimiento de las estrategias para el acceso y permanencia orientados a la población rural en educación superior, con proyectos que apuntan al cierre de brechas y a la promoción de la equidad³⁷, la articulación con entidades territoriales o entidades nacionales para el fomento del acceso a educación superior para la población rural para la creación de líneas especiales (por sector o población), como por ejemplo el fondo para jóvenes rurales (alianza con el Ministerio de Agricultura).

Adicionalmente, se promoverá con las IES para que, en el marco de su autonomía, puedan desarrollar acciones en términos de acceso diferencial o la definición de programas especiales para el acceso y permanencia de la población en y de zonas rurales.

2.2.4.3. Estrategia 3: Fortalecimiento de capacidades para el desarrollo rural del territorio

El desafío de contar con procesos de educación superior, pertinentes al desarrollo rural y al fortalecimiento de capacidades a nivel regional implica la articulación y suma de esfuerzos de los distintos actores en el territorio que promuevan la conformación de alianzas entre las IES, sector productivo, entidades gubernamentales y cooperación internacional que fomenten la investigación e innovación, el fortalecimiento a la infraestructura física y tecnológica y la inserción laboral de los estudiantes mediante:

- En articulación con Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, y el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria (SNIA), se promoverá el fomento a la innovación y la tecnología para ofrecer oportunidades que desarrollen una vida digna a partir de las potencialidades de los entornos locales: se apuesta a la producción de procesos innovadores, de investigaciones y productos enfocadas a solucionar y mejorar las capacidades productivas de las regiones. En ese sentido, la investigación aplicada generará transformaciones sociales, culturales y económicas en beneficio de las poblaciones rurales. Para su desarrollo se fomentará dentro de las líneas de mejoramiento para las IES, y en articulación con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, líneas de investigación aplicada, espacios para la construcción y el fortalecimiento de procesos con las IES que redunden en promoción de desarrollos tecnológicos e innovadores para la ruralidad.
- En articulación con el Ministerio de Agricultura, el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria (SNIA), y las acciones de extensión de las IES, se promoverá el fomento de extensión y proyección social para el fortalecimiento de capacidades regionales: a) Recogiendo las acciones planteadas para la Extensión en distintas áreas Agrícola, Pecuaria, Turismo, Minera. b) Articulando lo definido en el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sector Agropecuario Colombiano (PECTIA) y que se enmarca

36 Es preciso señalar que por disposición legal los recursos fiscales de la Nación destinados a créditos educativos universitarios en Colombia, como beneficios para los estudiantes que desean acceder a educación superior, deben ser girados exclusivamente al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y a él corresponde su administración; ésta es la única entidad autorizada y con plenas competencias para ofrecer créditos educativos y beneficios sobre los mismos

37 En la actualidad, a través del programa Generación E, en sus componentes de excelencia y equidad con los cuales se promueve el acceso y la permanencia de la población rural en educación superior.

en el SNIA para la extensión Agropecuaria, como proceso de acompañamiento a los productores agropecuarios para hacer competitiva y sostenible su producción al tiempo que se contribuye a la mejora de la calidad de vida familiar, mediante el desarrollo de capacidades, su articulación con el entorno y el acceso al conocimiento, tecnologías, productos y servicios de apoyo. Lo anterior será posible mediante la construcción de un plan de formación y capacitación que oriente a las IES y promueva el desarrollo de las acciones de extensión rural en articulación con los actores del SNIA.

2.2.5. Componente 5: Fortalecimiento institucional, intersectorialidad y alianzas

En sintonía con el nuevo paradigma que se desea posicionar de una “educación más orgánica y menos estandarizada” se considera importante que exista libertad para que los “actores locales” se fortalezcan, articulen y definan sus rutas de implementación específicas a partir de las particularidades, necesidades y expectativas de cada zona rural.

2.2.5.1. Estrategia 1. Gestión institucional con las entidades territoriales certificadas

Ante los obstáculos y barreras del servicio educativo en la ruralidad se propone como objetivo su fortalecimiento a través de una gestión educativa integral, diferenciada, especializada y eficiente orientada a su población y que involucre a los diversos actores. En este sentido, se promoverá el trabajo en red y la consolidación de establecimientos educativos rurales que sirvan de referencia para el intercambio de experiencias y escenarios de prospección de la educación de sus territorios.

Parte del propósito es fortalecer las capacidades técnicas, personales y estratégicas de las entidades territoriales certificadas y de los establecimientos educativos en clave de ruralidad, de forma tal que se cumpla con los objetivos del PEER y lo que ello implica en términos del cumplimiento de los compromisos del Acuerdo Final de Paz para la terminación del conflicto.

EL MEN fortalecerá las competencias de las ETC en los componentes pedagógico, de gestión, implementación, seguimiento y evaluación, brindando las herramientas metodológicas y técnicas que se requieran para el mejoramiento de la prestación del servicio con las particularidades que la ruralidad demande.

De igual forma, el MEN definirá lineamientos para que los planes de gestión de las secretarías de educación se robustezcan con los temas propios de atención en el marco de las situaciones del contexto propio de cada territorio y con foco especial en la ruralidad.

En este marco se promoverá de manera conjunta con las ETC el acompañamiento a establecimientos educativos en el diseño y puesta en marcha de acciones que fortalezcan la gestión curricular y los procesos de acogida, bienestar y permanencia.

Lo anterior incluye:

Definir y validar una ruta de acompañamiento pedagógico a los EE rurales que contemple acciones que conlleven a: (i) articular los lineamientos y/o políticas educativas con los procesos de gestión liderados por las secretarías de educación, (ii) mejorar los procesos de gestión escolar de los establecimientos educativos y (iii) fortalecer las prácticas de gestión pedagógica y directiva de los establecimientos educativos.

Se propone en el Plan iniciar esta estrategia en las 16 subregiones PDET en las cuales se priorizarán las siguientes acciones:

- Promover y asesorar sobre la inclusión de las líneas establecidas por el presente plan y lo que señale la política de educación rural en su momento, como componentes estratégicos de los planes territoriales de desarrollo y planes sectoriales de las entidades territoriales.
- Realizar acompañamiento a las ETC en los procesos de implementación del plan en torno a aspectos como conceptualización, análisis de contexto, identificación de aliados gestión de recursos entre otros.
- Promover y orientar procesos de diálogo con la comunidad educativa en particular aquella perteneciente a los grupos étnicos, con el fin de asegurar la pertinencia de las acciones en relación con las necesidades y particularidades culturales de los diversos grupos, así como su participación efectiva en los procesos de gestión educativa que los involucren.

De la misma manera se propone avanzar en procesos de fortalecimiento a secretarías de educación para su acompañamiento a los establecimientos educativos en los siguientes aspectos:

- Acompañamiento, formación y apoyo en los procesos de gestión estratégica para generar capacidad instalada en el desarrollo e implementación de las Estrategias educativas de calidad desde la educación preescolar hasta la media para atender a población rural y rural dispersa de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, jóvenes en extra-edad, adultos y mayores en las regiones del país.
- Asesoría y acompañamiento en la reorganización de los establecimientos educativos rurales respecto a la integración de sedes, niveles educativos, aspectos administrativos, de dirección y coordinación.
- Avance conjunto del gobierno nacional con los locales, de ejercicios de focalización que permitan mayor precisión en la priorización de los establecimientos educativos y sedes a los que se proyecte orientar de manera diferencial los esfuerzos institucionales.
- Asesoría y apoyo en el desarrollo y bienestar docente para ganar en estabilidad e idoneidad en el servicio educativo que se brinda en la ruralidad.

2.2.5.2. Estrategia 2: Intersectorialidad y alianzas para el Plan especial de educación rural

El Plan especial de educación rural tiene origen en dinámicas de trabajo intersectorial y así mismo será implementado, dado que varias áreas estratégicas y acciones diseñadas rebasan al sector educativo y comprometen a otras entidades públicas o privadas.

Lo más notorio es la inclusión en este plan, por orientación del Acuerdo Final, de la atención integral a la primera infancia, así como asuntos de cultura y deporte. Esta se concreta con la acción coordinada entre la CIPI a través de la Consejería para la niñez y la Adolescencia, o quien haga sus veces en el rol de secretaría técnica y el MEN. Para efectos de este Plan, se realizará una coordinación permanente con la Comisión para efecto de cumplir y reportar oportunamente el resultado de las acciones programadas. De la misma manera, se hará coordinación

con el Ministerio del Deporte y Ministerio de Cultura en particular para la gestión de acciones asociadas al pilar 4 de educación y primera infancia de los PDET.

En materia de políticas de educación superior, el éxito y su sostenibilidad depende en gran parte del auto-conocimiento que se logre en cada zona rural, a través de planes de ejecución que tengan tanto el enfoque territorial como el enfoque sectorial. Cada sector productivo puede promover rutas de implementación para las diferentes regiones de Colombia, o para todo el país, sin embargo, dichos planes deben validarse con los actores específicos de cada zona rural.

En el anterior sentido se propone apoyar a los territorios en un proceso que permita dicho auto-conocimiento y la generación de esquemas de acción que orienten a los diferentes actores en su labor frente al impulso de la educación superior en las regiones. Este proceso incluye los siguientes momentos:

- Fortalecimiento de los objetivos y prioridades de la educación superior rural, en los territorios.
- Consolidación de aliados y necesidades de cierre de brechas de capital humano en las apuestas productivas de las zonas rurales del país.
- Construcción de oferta pertinente de calidad, orientada desde las necesidades regionales, las prioridades establecidas en el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología, Innovación del Sector Agropecuario (PECTIA), y la articulación con el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC).
- Adaptación de principios de Cooperación IES- Empresa – organizaciones Sociales para la articulación de la educación superior rural con el sector productivo.
- Consolidación y fortalecimiento de alianzas entre IES, el sector productivo y las organizaciones sociales para la educación superior rural.
- Fortalecimiento de las Alianzas regionales como las comisiones regionales de competitividad.

En este sentido, un escenario importante de intersectorialidad que se establecerá, es entre el Ministerio del Trabajo, SENA, el MEN, las IES, el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y sus agencias, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, los gremios del sector rural y el sector productivo empresarial, con el fin de impulsar las estrategias de educación superior dirigidas a jóvenes rurales tanto en formación y capacitación como en aspectos complementarios que les abra alternativas de emprendimientos productivos (generación de ingresos)³⁸ rurales en proyectos de vida con arraigo en lo rural.

38 Articulación con el Plan Nacional para apoyar y consolidar la Generación de Ingresos de la Economía Campesina, Familiar y Comunitaria de igual manera con lo dispuesto en el CONPES 3866 Política de Desarrollo Productivo

De otro lado el Plan convocará a organismos de la sociedad civil, como la Mesa Nacional de Educación Rural -entre otros-, especializados en educación rural para socializar el diseño del Plan y concertar procesos de seguimiento en el orden nacional y local.

2.2.5.3. Estrategia 3: Innovación. Uso de las TIC como estrategia transversal en la educación rural

Tanto el Plan Decenal de Educación 2016 - 2026 como las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 en el Pacto por la Equidad y en el Pacto por la Transformación Digital, resaltan la importancia de desarrollar estrategias para mejorar la calidad educativa en el país para lograr que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan acceder a una educación de calidad y desarrollar los aprendizajes que favorezcan su desarrollo integral y trabajar en el impulso a la transformación digital del sector educativo.

Relacionado con lo anterior, avanza bajo el liderazgo del MINTIC y en estrecha colaboración con el MEN, el proyecto de Conectividad rural a través del cual 10.000 comunidades rurales y apartadas del país tendrán el servicio de Internet gratuito garantizado hasta el año 2030. Esto será posible a través de la instalación de Centros Digitales³⁹, que estarán ubicados, en su mayoría, en sedes educativas rurales, así como comunidades indígenas, parques naturales y puestos de salud.

A través de dos puntos de acceso inalámbrico (uno dentro de las instalaciones -indoor- y otro para uso externo -outdoor-), será posible beneficiar tanto a la comunidad educativa como a la población aledaña.

Dentro de los numerosos desafíos que se plantean para la transformación digital en los distintos sectores se han diseñado estrategias y programas relacionados con *“Promover el desarrollo y gestión del talento para la transformación digital”*, por lo cual se considera estratégico fortalecer y promover la gestión integral del talento humano para el mercado de la economía digital.

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente y en articulación con los objetivos trazados para el Ministerio de Educación Nacional, así como lo señalado en el Plan Marco de Implementación - PMI, y los objetivos trazados en el Plan especial de educación rural, se considera pertinente plantear estrategias en pro de impactar a través de herramientas y metodologías innovadoras en la transformación de las prácticas pedagógicas, así como en el aprendizaje de los estudiantes de las zonas rurales.

En el marco de los retos propuestos, el MEN avanza en la consolidación del Ecosistema Nacional de Innovación Educativa con el objetivo de fomentar en los territorios del país la innovación educativa contextualizada y la transformación de las prácticas pedagógicas, especialmente a través del uso pertinente, pedagógico y generalizado de las tecnologías digitales.

39 En el marco del Acuerdo de Paz, MINTIC ha adoptado el Plan Nacional de Conectividad Rural, el cual establece como uno de sus objetivos a 2031, estimular el uso de Internet a través de la oferta de soluciones de acceso público en centros poblados con más de 100 habitantes distribuidos en municipios priorizados.

Con el fin de atender las necesidades identificadas para el sector educativo rural y en línea con lo señalado en el PMI, el Pacto de Transformación Digital⁴⁰ del PND y el CONPES de tecnologías para aprender, el MEN, con uso de Nuevas Tecnologías, propone desde sus componentes y en articulación con las ETC, el impulso de esta estrategia a corto, mediano y largo plazo en el sector rural:

- Formación, acompañamiento y reconocimiento de experiencias significativas integrado para docentes y directivos docentes, mediante el cual se promueva la innovación educativa, el uso y apropiación de TIC en los modelos educativos flexibles.
- Promoción de escenarios o Laboratorios de Innovación en los que los docentes y directivos docentes de la zona rural pueden diseñar, prototipar, modelar, validar y liderar transformaciones de su entorno escolar, lo anterior a través del desarrollo de competencias TIC que promuevan el uso de herramientas y metodologías prácticas y ágiles para la integración de la innovación en las prácticas de aula.
- Fomento al uso de las TIC a través del diseño e implementación del modelo de acompañamiento para que las instituciones educativas en especial las de Jornada Única apropien las tecnologías en la transformación de sus aprendizajes y cuenten con orientaciones para la atención de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la ampliación de las intensidades académicas de la jornada mediante el desarrollo de programas de ciencia y la tecnología, e Innovación.
- Orientación de procesos que fortalezcan la capacidad de programación, el manejo de diversos lenguajes y recursos digitales para que las niñas, niños y jóvenes de la zona rural cumplan satisfactoriamente con una alfabetización digital que robustezca habilidades fundamentales para el siglo XXI.
- Gestión, producción y distribución de contenidos educativos dirigidos al sector rural en distintos canales (radio, televisión, internet) y formatos (online, offline).
- Divulgación y promoción de estrategias y políticas para la ruralidad a través de los servicios y productos del Portal Colombia Aprende, de forma tal que se contribuya a la movilización y la participación de la comunidad.
- Apoyo a las Instituciones Técnicas, Tecnológicas y Universitarias en la implementación de planes de innovación educativa y transformación digital.

2.2.5.4. Estrategia 4: Dirección y coordinación del Plan

El objetivo de esta estrategia es asegurar la implementación y seguimiento institucional del PEER por parte de las entidades e instancias involucradas. Desde el Ministerio de Educación Nacional, en un rol de liderazgo y facilitación, comprometerá la acción conjunta de los Viceministerios de Educación Preescolar, Básica y Media y el de Educación Superior a través de una instancia técnica conformada para este fin.

40 Pacto del PND a través del cual se pretende llevar Internet a los hogares de menores ingresos. Y mejorar la interacción entre entidades públicas y ciudadanos.

Como ya bien se mencionó, la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia será, en su calidad de coordinadora de la CIPI, uno de los actores fundamentales en la implementación del Plan. A través de ella se coordinará lo relacionado con la atención integral a la primera infancia y bajo su orientación el Ministerio actuará en lo que le corresponde.

Otros de los actores e interlocutores fundamentales que intervendrán a partir de la articulación promovida desde el Ministerio son el SENA, el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y la Entidades Territoriales Certificadas.

***Capítulo 3. Fases para el Desarrollo y Ejecución del Plan**

2.3. Fase I Aprobación y alistamiento

2.3.1. Proceso de aprobación del Plan en el nivel nacional

Es importante mencionar que el proceso de formulación del Plan llega a su última etapa después de más de dos años de elaboración en el que diversos actores de orden gubernamental, no gubernamental, nacional, local e internacional han realizado importantes aportes. Además de la participación prevista de las entidades del gobierno nacional vale la pena mencionar el aporte de la Mesa Nacional de Educación Rural y de la Mesa de Educación para la Paz, quienes además de los aportes técnicos fueron facilitadores y movilizados del ejercicio en diversos escenarios durante la primera fase de formulación que se cumplió finalizando el periodo anterior de gobierno cuando se logró consolidar un documento que sirvió de base para el plan que hoy se presenta y se aprueba. Dicha versión sentó buenas bases sobre las que se realizó una actualización de diagnósticos y armonización con instrumentos como el Plan Nacional de Desarrollo y la propuesta de los PDET.

Esta fase se comprende tanto la elaboración del Plan con el concurso de las diferentes áreas involucradas según la estructura administrativa y organizativa del MEN como también los acuerdos y diseños de estrategias con entidades aliadas participantes como ICBF, Ministerio de Cultura, Ministerio de Salud, Ministerio del Deporte, Consejería para la Niñez y la Adolescencia, SENA, MADR. El Plan se discutió en instancias de alto gobierno con la participación de la Consejería para la Estabilización y la Consolidación de la Presidencia de la República, DNP, ART y se dio cierre técnico en diciembre de 2020 basado en el acuerdo logrado con estos actores. Finalmente se expidió una Resolución que oficializa el Plan y que normativamente obliga a su ejecución y cumplimiento.

Al inicio de cada nuevo periodo de gobierno nacional hasta el año 2031 (2022-2026-2030), se realizará una actualización y armonización de este Plan con el PND. Actualización que se realizará de manera simultánea a la elaboración del Plan.

2.3.2. Plan de Acción

Como paso a seguir una vez se adopte el Plan por Decreto, se trabajará en la estructuración de un Plan Anual de Acción que recoja y organice en torno al esquema de objetivos, componentes y estrategias del PEER, las acciones que se vienen adelantando en respuesta a los compromisos del Acuerdo y del Plan Nacional de Desarrollo. A este respecto es importante mencionar que de forma simultánea a la formulación del PEER, el gobierno nacional, en lo que a sus competencias refiere frente a los compromisos adquiridos en el Plan Marco de Implementación, viene generando respuestas sostenidas que se han venido reportando a través del Sistema Integrado de Información para el Postconflicto (SIIPO) y los instrumentos dispuestos para ellos.

Cada año se actualizará este plan de acción de acuerdo con el análisis de cumplimiento de las metas anuales propuestas y las estrategias definidas, y su reporte se adelantará mediante el SIIPO.

2.4. Fase II. Ejecución de las estrategias del Plan

Con base en las estrategias de intervención definidas en el plan adoptado a través de la Resolución y la garantía de recursos para su ejecución se procederá a desarrollar las acciones que permitan procesos de concertación con las entidades territoriales.

2.4.1. Presupuesto indicativo y fuentes de financiación

2.4.1.1. Presupuesto

El presupuesto indicativo estimado para la implementación del Plan es de \$45,06 billones de pesos (COP) de 2020 aproximadamente respecto a los indicadores del PMI y \$1,12 billones adicionales de estrategias adicionales propuestas en el Marco del Plan. Entre 2019 y 2022 el gasto de inversión nacional aproximado será de \$1,8 billones aproximadamente⁴¹.

Para los recursos del Presupuesto General de la Nación (PGN) que se consideran en el costeo indicativo éstos se validarán durante el horizonte del Plan, en cumplimiento de los techos presupuestales definidos en el Marco de Gasto de Mediano Plazo (MGMP) y el Marco Fiscal de Mediano Plazo (MFMP).

Otras fuentes de financiación

El presupuesto considera recursos provenientes, además del Presupuesto General de la Nación de fuentes como Obras por impuestos y del Sistema General de Regalías.

41 Recursos estimados del Ministerio de Educación Nacional, Ministerio del Deporte, Ministerio de Salud, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

2.5. Fase III. Evaluación y ajustes al proceso

Anualmente, según lo dispuesto en los procesos oficiales de rendición de cuentas sobre la implementación del Acuerdo, se procederá a una evaluación del cumplimiento de metas y de ejecución financiera teniendo presente los indicadores establecidos en el PEER y aquellos adicionales que por disposición del gobierno sean asumidos en el PND. Como soporte de dicha evaluación y de los ejercicios de rendición de cuenta, se contará con el respaldo y partirá de la información cargada de manera oficial por parte del Ministerio de Educación y las entidades correspondientes en el SIPO, según los procedimientos establecidos.

Al final del cuatrienio se hará una evaluación de la ejecución del plan de sus estrategias, metas y recursos ejecutados. A partir de esta y según lo dispuesto en el PMI, el gobierno entrante deberá hacer los ajustes correspondientes que se reflejen en proyectos, metas y presupuesto.

Participación de sociedad civil. Se incentivará a organismos de la sociedad civil a hacer acompañamiento y control social a la implementación del Plan y recomendar ajustes en su ejecución. Para esto se convocarán instancias de concertación y seguimiento a nivel nacional (Mesa Nacional por la Educación Rural, Educapaz) y en cada territorio PDET, principalmente, Mesas regionales de educación rural, organizaciones de víctimas, organizaciones de la sociedad civil, Juntas Municipales de Educación-Jumes, Juntas Departamentales de Educación-Judes, entre otras.

Anexo 1. Resumen de Componentes e indicadores del *PEER

En este anexo se exponen las metas, indicadores y presupuesto indicativo mediante los cuales se orientará el seguimiento y monitoreo a los compromisos que integran el Plan Especial de Educación Rural. Los indicadores y metas propuestas para este Plan corresponden fundamentalmente a los establecidos en el Plan Marco de Implementación que se vienen reportando en el Sistema Integrado de Información para el Postconflicto y sobre los cuales se realiza informe de rendición de cuentas anualmente, según periodicidad definida para cada indicador.

Tal como se sugiere en el documento CONPES 3932, dichos indicadores deberán ser armonizados y serán objeto de seguimiento en el marco de cada uno de los PND a formular hasta 2031. Transcurrido cada cuatrienio, en el marco del cierre de cada gobierno y como parte del proceso de formulación del PND, el valor de los indicadores será revisado y actualizado según la situación y posibilidades del país, así como de las necesidades identificadas frente a cada compromiso a los que se refieren. En esta versión se suman algunos indicadores sobre los que avanza el gobierno para complementar el compromiso y decidido esfuerzo que se realiza para contribuir a la Reforma Rural Integral desde el sector educativo.

La información de las metas corresponde a la información definida en las fichas actualmente aprobadas, sin embargo, la proyección estimada de metas podrá ajustarse de acuerdo con cambios que se puedan generar por la composición de la población por resultados y ajustes censales, y/o las estrategias y proyectos que en distintas vigencias se vayan ajustando y que puedan impactar la metodología actual definida para la medición de los indicadores. Para esto, siempre se llevarán a cabo procesos de revisión que permitan entender las razones de los

cambios y llevar a cabo las respectivas mesas de trabajo con las entidades pertinentes para viabilizar o no el cambio.

Así mismo, la proyección de presupuesto se realizó teniendo en cuenta la definición actual de metas, fuentes de financiación y recursos que destinan o gestionan las entidades a cargo de los indicadores del PEER para su cumplimiento. La proyección estimada de recursos puede sufrir ajustes por cambios que se puedan generar en las metas de cumplimiento de los indicadores y/o nuevas fuentes de financiación que contribuyan a su cumplimiento. Los supuestos utilizados en cada uno de los ejercicios de estimación son también explicados para cada componente.

De manera global, se estima que la implementación del PEER tendrá un costo de alrededor de \$45,06 billones de pesos (COP) para el cumplimiento de los compromisos definidos en PMI y un costo de \$1,12 billones (COP) para las demás metas trazadas en el marco del PEER.

Tabla 16. Costo plan especial de educación rural

CONCEPTO	MONTO
Costo Plan Especial de Educación Rural- PMI ¹	\$ 45.063.910
Otros indicadores PEER ²	\$ 1.121.888

Fuente: MEN-CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA (CIP), 2020

Nota:

¹ corresponde a los recursos estimados para el cumplimiento de las estrategias PMI del Plan Especial de Educación Rural dirigidos a las estrategias PMI.

² corresponde a los recursos estimados para el cumplimiento de las estrategias dirigidos a otras metas trazadas NO PMI.

Recursos SGP educación - PDET: incluye el valor total de los aportes asignados para cubrir la matrícula rural para los municipios PDET. Este cálculo incluye los recursos que garantizan la gratuidad en el servicio y contribuyen al mejoramiento de la calidad, independientemente del nivel territorial que tenga la competencia en su administración. Estos recursos permiten cubrir los costos directos asociados a la prestación del servicio en condiciones de gratuidad y universalidad, que incluye aquellos necesarios para garantizar la exención del pago de derechos académicos y demás servicios complementarios sobre la matrícula que se atiende en zonas rurales de todo el país. Esto permite, que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de familias que demanden el servicio público en educación preescolar, básica y media, puedan matricularse en los colegios del sector oficial o no oficial, beneficiándose de la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios. Adicional, con el propósito de garantizar la prestación con condiciones de gratuidad se asignan recursos a las entidades territoriales con el propósito que estas puedan financiar los costos de la prestación del servicio y las estrategias de acceso y permanencia, lo cual es financiado con cargo al componente población atendida y calidad, gratuidad del SGP de educación.

La importancia de este recurso es garantizar que el 100% de la matrícula ubicada en municipios PDET que hace parte del sector oficial en la zona rural, se beneficie de la gratuidad educativa,

al considerar que los costos asociados por matrícula y pensión se convierten en una barrera de entrada y permanencia en el sistema educativo.

Tabla 17. Presupuesto SGP – PDET

Vigencia	2019	2020	2021	2022	2023-2026	2027-2031	Total
Recursos estimados	1.855.747	1.859.951	1.982.707	2.062.016	8.885.505	2.691.177	29.337.102

Fuente: MEN, 2020.

Cifras en millones de pesos

Nota: este cálculo se realizó multiplicando el número de niños matriculados en los municipios PDET en la zona rural por el costo de atención según las tipologías definidas por el Ministerio de Educación Nacional. En este cálculo se incluye la información del indicador a 450P por el componente de gratuidad para la atención en municipios PDET que se brinda en sedes educativas oficiales.

Tabla 18 Indicadores y metas Plan Especial de Educación Rural

Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Fecha Línea base	Valor línea base	Meta 2017	Meta 2018	Meta 2019	Meta 2020	Meta 2021	Meta 2022	Meta 2023-2026	Meta 2027 - 2031	Meta Final
Atención integral a primera infancia	A.38	Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	2017	n.d.	n.a.	30,6%	36,6%	35,4%	36,8%	38,8%	45,9%	48,4%	48,4%
Atención integral a primera infancia	A.MT.3	Cobertura universal de atención integral para niños y niñas en primera infancia en zonas rurales	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	2017	n.d.	n.a.	32,0%	34,9%	40,2%	48,8%	53,0%	73,9%	100,0%	100,0%
Atención integral a primera infancia	A.38P	Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales en municipios PDET	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	2017	n.d.	n.a.	28,3%	34,5%	32,8%	33,0%	33,2%	43,6%	n.a	43,6%
Atención integral a primera infancia	D.277	Porcentaje de niñas y niños en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales con acuerdos colectivos para la sustitución de cultivos de uso ilícito.	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	2017	n.d.	n.a.	24,2%	28,5%	27,2%	27,4%	27,7%	34,8%	35,3%	35,3%
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.64	Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales	Ministerio de Educación Nacional	2017	20.000	n.a.	2.000	2.000	2.000	2.000	2.000	8.000	4.000	22.000
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.64P	Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales de municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional / ICETEX	2017	1.000	n.a.	500	500	500	500	500	2.000	n.a.	4.500

Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Fecha línea base	Valor línea base	Meta 2017	Meta 2018	Meta 2019	Meta 2020	Meta 2021	Meta 2022	Meta 2023-2026	Meta 2027 - 2031	Meta Final
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.447	Tasa de analfabetismo rural	Ministerio de Educación Nacional	2016	12,1	12,0	10,9	10,9	10,8	10,7	10,6	8,8	6,8	6,8
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.MT.4	Erradicación del analfabetismo rural	Ministerio de Educación Nacional	2016	12,1	12,0	10,9	10,9	10,8	10,7	10,6	8,8	6,8	6,8
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.40	Porcentaje de instituciones educativas rurales que requieren y cuentan con modelos educativos flexibles implementados	Ministerio de Educación Nacional	2017	1,60%	n.a.	3,3%	4,7%	6,2%	7,7%	9,2%	15,2%	22,5%	22,5%
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.40P	Porcentaje de instituciones educativas rurales en municipios PDET que requieren y cuentan con modelos educativos flexibles implementados	Ministerio de Educación Nacional	2017	3,8%	n.a.	6,8%	9,8%	12,9%	15,9%	18,9%	31,0%	n.a.	31,0%
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.350	Porcentaje de territorios definidos en el respectivo plan que cuentan con instituciones de educación media técnica que incorporan la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once)	Ministerio de Educación Nacional	2017	0,0%	n.a.	0,00	15,0%	25,0%	30,0%	35,0%	55,0%	90,0%	90,0%
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.350P	Porcentaje de municipios priorizados que cuentan con instituciones de educación media técnica que incorporan la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once) en municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional	2017	0,0%	n.a.	0,0%	11,0%	17,0%	22,0%	30,0%	80,0%	n.a.	80,0%

Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Fecha línea base	Valor línea base	Meta 2017	Meta 2018	Meta 2019	Meta 2020	Meta 2021	Meta 2022	Meta 2023-2026	Meta 2027 - 2031	Meta Final
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	B.424	Porcentaje de establecimientos educativos que cuentan con referentes de formación para la ciudadanía implementados	Ministerio de Educación Nacional	2017	0	n.a.	n.a.	5,0%	10,0%	80,0%	n.a.	n.a.	n.a.	80,0%
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.45	Porcentaje de provisión de vacantes definitivas ofertadas a través de concursos diseñados para territorios definidos en el respectivo plan	Ministerio de Educación Nacional	2019	0,00	n.a.	n.a.	n.a.	0%	75%	80%	80%	80%	80%
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.45P	Porcentaje de provisión de vacantes definitivas ofertadas a través de concursos diseñados para municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional	2019	0,00	n.a.	n.a.	n.a.	70%	80%	90%	90%	90%	90%
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	Nuevo (No PMI)	Número de docentes y directivos docentes rurales participando en proceso de formación	Ministerio de Educación Nacional	en formulación*										
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.42	Porcentaje de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente	Ministerio de Educación Nacional	2017	1,6%	n.a.	3,3%	4,7%	6,2%	7,7%	9,2%	15,2%	22,5%	22,5%
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.42P	Porcentaje de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales de municipios PDET con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente	Ministerio de Educación Nacional	2017	3,8%	n.a.	6,8%	9,8%	12,9%	15,9%	18,9%	31,0%	n.a.	31,0%

Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Fecha línea base	Valor línea base	Meta 2017	Meta 2018	Meta 2019	Meta 2020	Meta 2021	Meta 2022	Meta 2023-2026	Meta 2027 - 2031	Meta Final
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.54	Secretarías de Educación Certificadas con alimentación escolar rural contratada	Ministerio de Educación Nacional	2016	94	95	95	95	95	95	95	95	95	95
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.49	Sedes rurales construidas y/o mejoradas	Ministerio de Educación Nacional	2017	168	n.a.	834	624	1.053	2.499	2.253	5.480	4.850	17.761
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.49P	Sedes rurales construidas y/o mejoradas en municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional	2017	93	n.a.	683	420	827	1.299	741	1.987	1.325	7.375
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.450	Porcentaje de matrícula con gratuidad en establecimientos educativos oficiales en zonas rurales	Ministerio de Educación Nacional	2016	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.450P	Porcentaje de matrícula con gratuidad en establecimientos educativos oficiales en zonas rurales de municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional	2016	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	n.a.	100%
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.57	Porcentaje de Secretarías de Educación Certificadas con transporte escolar rural contratado que cumpla con la normatividad	Ministerio de Educación Nacional	2017	72%	n.a.	74%	74%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	Nuevo (No PMI)	Porcentaje de residencias escolares fortalecidas y cualificadas en el servicio educativo.	Ministerio de Educación Nacional	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.	8%	16%	34%	50%	82%	100%	100%

Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Fecha línea base	Valor línea base	Meta 2017	Meta 2018	Meta 2019	Meta 2020	Meta 2021	Meta 2022	Meta 2023-2026	Meta 2027 - 2031	Meta Final
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.451	Nuevos cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en zonas rurales	Ministerio de Educación Nacional	2018	0,00	n.a.	n.a.	250	250	250	250	1.000	1.250	3.250
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.451P	Nuevos cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en municipios del programa de desarrollo con Enfoque territorial PDET	Ministerio de Educación Nacional	2018	0,00	n.a.	n.a.	350	350	350	350	1.400	n.a.	1.400
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.62	Nuevos programas de educación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural	Ministerio de Educación Nacional	2017	0,00	n.a.	5	4	4	4	3	4	4	28
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.G.13	Estrategia de promoción, acceso y permanencia para la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas, formulada e implementada	Ministerio de Educación Nacional	2016	n.d.	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.61	Becas con créditos condonables en educación técnica, tecnológica y universitaria otorgadas a la población rural más pobre, incluyendo personas con discapacidad	Ministerio de Educación Nacional / ICETEX	2018	n.d.	n.a.	n.a.	9.000	5.000	5.000	5.000	20.000	20.000	64.000
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.61P	Becas con créditos condonables en educación técnica, tecnológica y universitaria otorgadas a la población de municipios PDET, incluyendo personas con discapacidad	Ministerio de Educación Nacional / ICETEX	2018	n.d.	n.a.	n.a.	11.000	5.000	5.000	5.000	20.000	n.a.	46.000
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	Nuevo (No PMI)	Número de cupos en formación profesional integral en municipios PDET	Servicio Nacional de Aprendizaje	en formulación*										

Fuente: MEN-CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA (CIPi), 2020

n.d. No definido/ No disponible

n.a. No aplica

* Los indicadores en formulación quedan indicados para inclusión dentro del PEER y se encuentran en proceso de formulación y aprobación de ficha técnica.

Tabla 19 Presupuesto Plan Especial de Educación Rural

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Compo- nente	Có- digo	Indicador	Responsa- ble Ejecu- ción	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023- 2026	2027- 2031	TOTAL
Atención in- tegral a pri- mera infan- cia	A.38	Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales	Comisión intersectorial para la Primera Infancia			PGN - Inversión (Ministerio de Educación Nacional)	n.a.	960	1.377	1.419	1.419	1.419			6.593
Atención in- tegral a pri- mera infan- cia	A.MT.3	Cobertura universal de atención integral para niños y niñas en primera infancia en zonas rurales	Comisión intersectorial para la Primera Infancia			PGN - Inversión Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)	n.a.	n.d.	944.958	1.120.556	1.197.017	1.285.883			4.548.414
Atención in- tegral a pri- mera infan- cia	A.38P	Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales en municipios PDET	Comisión intersectorial para la Primera Infancia			PGN - Inversión (Ministerio de Salud y Protección Social)	n.a.	n.d.	99.956	92.934	94.176	94.176			381.241
Atención in- tegral a pri- mera infan- cia	D.277	Porcentaje de niñas y niños en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales con acuerdos colectivos para la sustitución de cultivos de uso ilícito.	Comisión intersectorial para la Primera Infancia			PGN- (Ministerio del Transporte)	n.a.	n.d.	88	92	97	101			38

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023-2026	2027-2031	TOTAL
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.64	Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales	Ministerio de Educación Nacional												
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.64P	Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales de municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional / ICETEX												
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.447	Tasa de analfabetismo rural	Ministerio de Educación Nacional	2201032	Servicio de alfabetización	PGN - Inversión	n.a.	n.d.	2.100	1.730	1.782	1.836	10.877	15.536	33.861
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.MT.4	Erradicación del analfabetismo rural	Ministerio de Educación Nacional												

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023-2026	2027-2031	TOTAL
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.40	Porcentaje de instituciones educativas rurales que requieren y cuentan con modelos educativos flexibles implementados	Ministerio de Educación Nacional	2201030	Servicio educación formal por modelos educativos flexibles	PGN - Inversión	n.a.	n.d.	5.812	2.000	4.576	4.713	27.926	39.887	84.915
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.40P	Porcentaje de instituciones educativas rurales en municipios PDET que requieren y cuentan con modelos educativos flexibles implementados	Ministerio de Educación Nacional												
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.350	Porcentaje de territorios definidos en el respectivo plan que cuentan con instituciones de educación media técnica que incorporan la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once)	Ministerio de Educación Nacional		Servicio de asistencia técnica en educación inicial, preescolar, básica y media	PGN - Inversión	n.a.	n.a.	580	3.437	3.541	3.647	19.643	28.056	58.905
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.350P	Porcentaje de municipios priorizados que cuentan con instituciones de educación media técnica que incorporan la formación técnica agropecuaria en la	Ministerio de Educación Nacional												

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Compo- nente	Có- digo	Indicador	Responsa- ble Ejecu- ción	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023- 2026	2027- 2031	TOTAL
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	B.424	educación me- dia (décimo y once) en muni- cipios PDET	Ministerio de Educa- ción Nacio- nal												
		Porcentaje de establecimien- tos educativos que cuentan con referentes de formación para la ciuda- danía imple- mentados				PGN - Inver- sión	n.a.	n.d.	1.002	128	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	1.130
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.45	Porcentaje de provisión de vacantes defi- nitivas oferta- das a través de concursos di- señados para territorios defi- nidos en el res- pectivo plan	Ministerio de Educa- ción Nacio- nal			SGP	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	8.032	-	9.311	10.7948	28.138
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	A.45P	Porcentaje de provisión de vacantes defi- nitivas oferta- das a través de concursos di- señados para municipios PDET	Ministerio de Educa- ción Nacio- nal	n.a	n.a	SGP	n.a.	n.a.	5.113	-	-	-	-	-	5.113

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023-2026	2027-2031	TOTAL
Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media.	Nuevo (No PMI)	Número de docentes y directivos docentes rurales participando en proceso de formación	Ministerio de Educación Nacional												
						en formulación*									
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales.	A.42	Porcentaje de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente	Ministerio de Educación Nacional	2201070	Ambientes de aprendizaje para la educación inicial preescolar, básica y media dotados	PGN - Inversión	n.a.	n.d.	12.340	3.638	4.226	4.353	23.445	36.261	84.263
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.42P	Porcentaje de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales de municipios PDET con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente	Ministerio de Educación Nacional												
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.54	Secretarías de Educación Certificadas con alimentación escolar rural contratada	Ministerio de Educación Nacional	2201028	Servicio de apoyo a la permanencia con alimentación escolar	PGN-Recursos de inversión	n.d.	n.d.	287.603	295.885	304.170	312.687	1.340.785	1.898.289	4.439.420

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023-2026	2027-2031	TOTAL
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.49	Sedes rurales construidas y/o mejoradas	Ministerio de Educación Nacional	2201051	Infraestructura educativa construida	PGN-Inversión recursos Ley 21 -MEN (infraestructura)	n.a.	75.997	73.589	201.954	232.000	277.732	500.000	625.000	1.986.272
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.49P	Sedes rurales construidas y/o mejoradas en municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional	2201052	Infraestructura educativa mejorada	PGN-Inversión recursos Ley 21 - MEN y OXI (Dotación escolar)	n.a.	5.575	17.312	29.233	56.173	54.510	120.000	90.000	372.803
						Otras fuentes de financiación	n.a.	78.044	55.938	115.245	36.000	128.184	144.000	180.000	737.411
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.450	Porcentaje de matrícula con gratuidad en establecimientos educativos oficiales en zonas rurales	Ministerio de Educación Nacional	n.a.	n.a.	SGP	n.d.	n.d.	135.818	139.893	144.090	148.412	843.258	913.440	2.324.912
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.450P	Porcentaje de matrícula con gratuidad en establecimientos educativos oficiales en zonas rurales de municipios PDET	Ministerio de Educación Nacional				SGP-PDET	SGP-PDET	SGP-PDET	SGP-PDET	SGP-PDET	SGP-PDET	SGP-PDET	SGP-PDET	SGP-PDET
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	A.57	Porcentaje de Secretarías de Educación Certificadas con transporte escolar rural contratado que cumpla con la normatividad	Ministerio de Educación Nacional	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023-2026	2027-2031	TOTAL
Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales	Nuevo (No PMI)	Porcentaje de residencias escolares fortalecidas y cualificadas en el servicio educativo.	Ministerio de Educación Nacional	n.a.	n.a.	SGP	n.a.	n.a.	63.721	63.675	65.585	67.553	349.004	512.350	1.121.888
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.451	Nuevos cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en zonas rurales	Ministerio de Educación Nacional	2202005	Servicio de fomento para el acceso a la educación superior o terciaria	PGN - Inversión	n.a.	n.a.	2.734	2.187	2.187	2.400	10.800	13.500	33.808
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.451P	Nuevos cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en municipios del programa de desarrollo con Enfoque territorial PDET	Ministerio de Educación Nacional												
Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad	A.62	Nuevos programas de educación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural	Ministerio de Educación Nacional												

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)											
Compo- nente	Có- digo	Indicador	Responsa- ble Ejecu- ción	Código producto MGA	Nombre producto catálogo MGA	Fuente	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023- 2026	2027- 2031	TOTAL
Apuesta por una educa- ción supe- rior rural in- cluyente y de calidad	A.G.13	Estrategia de promoción, ac- ceso y perma- nencia para la formación pro- fesional de las mujeres en dis- ciplinas no tra- dicionales para ellas, formu- lada e imple- mentada	Ministerio de Educa- ción Nacio- nal	n.a	n.a	PGN - fun- cionamiento	-	-	-	63	40	40	180	225	548
Apuesta por una educa- ción supe- rior rural in- cluyente y de calidad	A.61	Becas con cré- ditos condona- bles en educa- ción técnica, tecnológica y universitaria otorgadas a la población rural más pobre, in- cluyendo per- sonas con dis- capacidad	Ministerio de Educa- ción Nacio- nal / ICETEX	2202007	Servicio de apoyo fi- nanciero para el ac- ceso a la educación superior o terciaria	PGN - Inver- sión	n.a.	n.a.	37.311	33.600	34.608	37.600	187.745	268.156	599.020
Apuesta por una educa- ción supe- rior rural in- cluyente y de calidad	A.61P	Becas con cré- ditos condona- bles en educa- ción técnica, tecnológica y universitaria otorgadas a la población de municipios PDET, inclu- yendo perso- nas con disca- pacidad	Ministerio de Educa- ción Nacio- nal / ICETEX												
Apuesta por una educa- ción supe- rior rural in- cluyente y de calidad	Nuevo (No PMI)	Número de cu- pos en forma- ción profesio- nal integral en municipios PDET	Servicio Na- cional de Aprendizaje	en formulación*											

Fuente: MEN-CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA CIPI), 2020

* Los indicadores en formulación quedan indicados para inclusión dentro del PEER y se encuentran en proceso de formulación y aprobación de ficha técnica.

Dentro del presupuesto indicativo del PEER, no se consideran los recursos para el componente atención integral a la primera infancia para el periodo 2023-2031, pues requerirán una revisión cuatrienal de cada uno de los gobiernos para su asignación y priorización. Sin embargo, se incluye de manera indicativa una estimación de recursos para alcanzar las metas proyectadas en este componente para este periodo, las cuales deberán ser evaluadas en cada periodo de gobierno y se ajustadas debido a la composición de la población, la posibilidad de incluir ajustes adicionales derivados de la evaluación y rediseño de las estrategias de atención de forma que permitan la llegada a las zonas más distantes y apartadas, así como la inclusión de fuentes adicionales de recursos.

Tabla 20. Presupuesto Servicios de atención integral a la primera infancia en zona rural 2023-2031

INDICADORES PLAN NACIONAL				PRESUPUESTO (Cifras en millones de pesos)			
Componente	Código	Indicador	Responsable Ejecución	Fuente	2023-2026	2027-2031	TOTAL
Atención integral a primera infancia	A.38	Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	PGN - Inversión (Ministerio de Educación Nacional)	10.684	15.260	25.943
Atención integral a primera infancia	A.MT.3	Cobertura universal de atención integral para niños y niñas en primera infancia en zonas rurales	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	PGN - Inversión	6.864.264	13.191.124	20.055.388
Atención integral a primera infancia	A.38P	Porcentaje de niños y niñas en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales en municipios PDET	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)	376.703	470.878	847.581
Atención integral a primera infancia	D.277	Porcentaje de niñas y niños en primera infancia que cuentan con atención integral en zonas rurales con acuerdos colectivos para la sustitución de cultivos de uso ilícito.	Comisión intersectorial para la Primera Infancia	PGN - Inversión (Ministerio de Salud y Protección Social)	459	715	1.174

Fuente: MEN-CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA (CIP), 2020

Supuestos para la estimación de recursos y fuentes de financiamiento PEER:

La estimación del presupuesto para la implementación del Plan Especial de Educación Rural para municipios rurales y municipios PDET se realizó con la siguiente metodología y teniendo en cuenta las siguientes fuentes de financiación:

Atención integral a primera infancia

PGN - Inversión (Ministerio de Educación Nacional): los recursos asociados aportan al cumplimiento de los indicadores A.MT.3, A.38, A.38P, D.277. Es importante mencionar que el cumplimiento de las metas asociadas es producto de acciones conjuntas en las que participan otras entidades con actividades y recursos. Los recursos focalizados corresponden a las acciones que lleva a cabo el MEN en temas de atención integral dentro de la política de "construcción de paz".

La proyección de recursos corresponde al valor de inversión per-cápita del niño en atención rural, rural disperso o Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos Ilícitos (PNIS) en tres componentes 1. Ambientes pedagógicos, 2. Fortalecimientos a maestras y maestros y 3. Fortalecimiento a las Entidades Territoriales Certificadas. Los recursos focalizados se

mantienen a partir de la vigencia 2020 y es importante indicar que para el año 2019 se realizó un aumento en los recursos del 47,8% frente a 2018 para el aporte y cumplimiento de estos indicadores.

El Ministerio de Educación Nacional es el responsable del reporte de avance en SIPO, pues es quien administra el Sistema de información que consolida las atenciones brindadas por cada entidad que hace parte de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (CIPI), es decir, que los datos dependen de la información remitida por cada entidad integrante de esta instancia que finalmente es la responsable del indicador, como la coordinadora de las acciones implementadas para la atención integral en el marco de la Ley 1804 de 2016.

PGN – Inversión (Instituto Colombiano de Bienestar Familia -ICBF): los recursos asociados aportan al cumplimiento de los indicadores A.MT.3, A.38, A.38P, D.277. En este ejercicio adicional se proyecta un escenario de aumento constante anual que implica ampliar porcentualmente la atención. Se trata de un ejercicio adicional para que las entidades correspondientes tengan una dimensión de las implicaciones de la ampliación en los términos planteados anteriormente.

Para el cálculo se usó la proyección de población DANE⁴². Los recursos se calcularon con base en la atención consolidada en la vigencia 2019, y reflejan el costo promedio de atención de un beneficiario en las zonas rurales.

PGN - Inversión (Ministerio de Salud y Protección Social): Los recursos asociados aportan al cumplimiento de los indicadores A.38, A.38P, D.277. Los recursos estimados corresponden al proyecto de inversión del "Programa Ampliado de Inmunizaciones". Corresponden a la adquisición de biológicos para niñas y niños en primera infancia y se realiza la estimación teniendo en cuenta el porcentaje de población rural de 0 a 4 años. Proyecciones de población censo 2018-2023.

PGN- (Ministerio del Deporte): Los recursos asociados aportan al cumplimiento de los indicadores A.38, A.38P, D.277.

Estrategias educativas desde la educación preescolar hasta la media

Indicadores A.64, A.64P, A.447 y A.MT.4: se proyectaron recursos que permitan financiar los proyectos de alfabetización para 22.000 personas mayores de 15 años ubicadas en zonas rurales y 4.500 personas mayores de 15 años que se encuentren ubicadas en zonas rurales de municipios PDET para que se vinculen al Programa de Alfabetización, mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional oferta cupos de atención de educación para adultos en el ciclo I (nivel de alfabetización) en las Entidades Territoriales Certificadas focalizadas por vigencia, para población joven y adulta mayor de 15 años que reside en zonas rurales y que no cuenta con ningún nivel de escolaridad.

La definición de la meta de atención se estableció con base en el promedio de cupos disponibles para zona rural y rural dispersa en las últimas vigencias con recursos de inversión del Ministerio. Este monto podrá variar de acuerdo con el aporte en cupos de las ETC o de la mayor disponibilidad de recursos para el sector rural. Se calcula un costo de atención en rural

42 Para facilitar la proyección el avance frente a la meta trazadora, a la cual aportan ICBF y el sector educativo, se tomó en cuenta la población DANE distribuida de la siguiente manera: 0 a 4 años cumplidos (ICBF) y 5 años cumplidos (sector educación).

disperso por persona que varía entre \$800.000 y \$1.000.000, que incluye el material e implementación de la estrategia (año de referencia 2020).

Este indicador en el periodo de gobierno 2018 - 2022 se encuentra articulado con la meta nacional de PND orientada a disminuir los índices de analfabetismo a nivel nacional. Para este indicador se tiene en cuenta la focalización que realicen las Entidades Territoriales Certificadas, de acuerdo con los recursos disponibles y la priorización de atención urbana, rural y rural dispersa, a partir de la cual, se dispone de los cupos de atención a través de contratación, ya sea por vía de licitación o mediante convenios. La definición de la meta de atención se estableció con base en el promedio de cupos disponibles para zona rural y rural dispersa en las últimas vigencias con recursos de inversión del Ministerio. Ese monto podrá variar de acuerdo con el aporte en cupos de las ETC o de la mayor disponibilidad de recursos para el sector rural. Para las vigencias 2018 y 2019 se lograron recursos adicionales que permitieron superar la meta y poder ampliar el número de beneficiarios en zonas rurales y municipios PDET.

Indicadores A.42 y A.42P: los recursos proyectados se definieron teniendo en cuenta el número de sedes a beneficiar que corresponderán al 22,5% de las sedes educativas rurales del país (la medición de las instituciones educativas intervenidas, tomará como universo de focalización, solamente las sedes rurales que requieren y cuentan con modelos educativos flexibles (MEF), y que además, cuentan con población víctima y vulnerable) y el proceso de fortalecimiento de MEF que tiene como acciones principales: 1. formación de los maestros de acuerdo al modelo, 2) la dotación de la canasta educativa a cada sede de acuerdo al MEF, y 3) el acompañamiento pedagógico in situ al 30% de las sedes educativas intervenidas, en promedio se calcula un costo de \$5.000.000 por sede (año de referencia 2020) . Este valor varía según el modelo a implementar, la ubicación de las sedes y el número de horas de los talleres de acuerdo con el modelo.

Esta información puede sufrir cambios cuando surtan los procesos de contratación, los estudios de mercado analizan temas como el precio ofertado y calidad del producto, también la situación en la que se encuentren los territorios a llegar. Respecto a 2020 los precios pueden incrementarse producto de la pandemia COVID19 debido factores adicionales de bioseguridad y otros aspectos. También se están modificando las metodologías de presencialidad a virtualidad en el acompañamiento pedagógico según el modelo.

Indicador A.350 y A.350P: los recursos proyectados se definieron para lograr el acompañamiento al 90% de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), que cuentan con instituciones educativas oficiales acompañadas por el Ministerio de Educación Nacional ubicadas en municipios PDET que, en el nivel educativo de media, tienen carácter técnico y especialidad agropecuaria. Los recursos proyectados incluyen tres procesos: lineamientos y orientaciones para la educación media rural, dotación de materiales y asistencia técnica.

Estos recursos responden al diseño de lineamientos técnicos para la cualificación de trayectorias escolares de la población en la ruralidad y guías metodológicas para la implementación de estrategias educativas en zonas rurales, asistencia técnica y fortalecimiento de ambientes de aprendizaje para la educación media técnica agropecuaria de la siguiente manera:

- Consultoría para la elaboración de los lineamientos curriculares y pedagógicos y estrategias educativas para preescolar, básica y media, así como la actualización y rediseño de materiales para las estrategias educativas en la ruralidad.

- Asistencia técnica: Fortalecimiento de la gestión curricular y pedagógica con perspectiva de atención integral y Movilización de la ciudadanía rural para la educación.
- Fortalecimiento de ambientes de aprendizaje para la educación media técnica agropecuaria. Proyecto para dotar con elementos establecimientos educativos de media técnica agropecuaria.

Indicador B.424: el indicador porcentaje de establecimientos educativos que cuentan con referentes de formación para la ciudadanía implementados finaliza en la vigencia 2020 se reporta la información ejecutada para su cumplimiento.

Indicador A.45: el valor corresponde a los recursos que las ETC que conformarán el proceso de selección deberán transferir a la Comisión Nacional del Servicio Civil -CNSC de manera preliminar, por concepto de 10.600 vacantes ofertadas. Los procesos de selección para proveer directivos docentes y docentes al sistema especial de carrera docente son financiados con dos fuentes que corresponden a la venta de derechos de participación, la cual aporta entre un 40% y un 50% y el valor restante es cancelado por la entidad territorial de manera proporcional al número de vacantes ofertadas, con cargo al SGP. El valor aquí indicado corresponde a los aportes realizados por las entidades. Los recursos solo son causados al inicio del proceso de selección y con estos la CNSC debe suministrar las listas de elegibles que permitirán la provisión de las vacantes definitivas. El costo del proceso es adelantado por la CNSC, razón por la cual el MEN no tiene acceso a información discriminada.

El valor indicado para el 2021, corresponde a los costos presentados por la CNSC, conforme la oferta certificada por las diferentes entidades territoriales certificadas en educación, para el desarrollo del concurso especial rural que se adelantará por única vez. No obstante, se presentan costos en el 2026 y 2031 ya que se proyecta que en estas vigencias se adelanten procesos de selección mayoritarios donde se oferten vacantes ubicadas en zonas rurales que impactan en el Plan Marco de Implementación y por tanto se proyectan con una indexación de valores para estas vigencias.

Indicador A.45P: el valor corresponde a los recursos que las ETC que conformarán el proceso de selección deberán transferir a la CNSC de manera preliminar, por concepto de las vacantes ofertadas. Se ofertaron 6.564 vacantes en 119 municipios PDET convocados. Los procesos de selección para proveer directivos docentes y docentes al sistema especial de carrera docente son financiados con dos fuentes que corresponden a la venta de derechos de participación, la cual aporta entre un 40% y un 50% y el valor restante es cancelado por la entidad territorial de manera proporcional al número de vacantes ofertadas, con cargo al SGP. Los recursos solo son causados al inicio del proceso de selección y con estos la CNSC debe suministrar las listas de elegibles que permitirán la provisión de las vacantes definitivas. El costo del proceso es adelantado por la CNSC, razón por la cual el MEN no tiene acceso información discriminada.

Este proceso de selección se desarrollará por única vez, por lo tanto, el costo del proceso aparece al iniciar su ejecución.

Acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales

Indicador A.42 y A.42P: el Ministerio de Educación Nacional proyectó los recursos teniendo en cuenta el número de sedes a beneficiar que corresponderán al 22,5% de las sedes educativas oficiales en zonas rurales del país y dentro de esta meta lograr el 31,0% de las sedes educativas oficiales en zonas rurales de municipios PDET, que son dotadas con material pedagógico dentro

de los cuales pueden estar: Cartillas, guías y manuales propios de los modelos educativos flexibles, textos educativos correspondientes a diversos programas impulsados por el Ministerio de Educación Nacional, bibliotecas básicas, centro de recursos para el aprendizaje, laboratorios básico de ciencias, material fungible, entre otros, orientados a fortalecer los procesos pedagógicos en el aula de clase.

Esta información puede sufrir cambios cuando surtan los procesos de contratación, los estudios de mercado analizan temas como el precio ofertado y calidad del producto, también la situación en la que se encuentren los territorios a llegar. Respecto a 2020, los precios pueden incrementarse producto de la pandemia COVID19 debido a factores adicionales de bioseguridad y otros aspectos.

El cumplimiento del indicador A.42 y A.42P es responsabilidad de la Subdirección de Permanencia de la Dirección de Cobertura del Viceministerio de Preescolar, Básica y Media. La proyección de presupuesto para esta estrategia se realiza con base a los recursos que deberá focalizar el área responsable del indicador. El MEN realiza seguimiento a sus áreas e informará, si en algún momento se identifican acciones y recursos adicionales que aporten al cumplimiento de estos indicadores. Para el año 2019, el Ministerio de Educación Nacional incluyó acciones y recursos del área de Calidad del VPBM que aportaron a este indicador, por esta razón, se observa una diferencia en la focalización de recursos frente al año 2020. De manera adicional, a través de gestión del MEN otras fuentes de recursos de regalías y obras por impuestos contribuirán a la financiación de esta meta.

Indicador A.54: el Programa de alimentación escolar -PAE, se financia a través de una Bolsa Común que promueve el Ministerio de Educación, con recursos provenientes de Inversión del Ministerio de Educación; del Sistema General de Participaciones (SGP) – asignación especial alimentación escolar que se distribuyen a las Entidades Territoriales para cofinanciar el Programa; del Sistema General de Regalías (SGR); recursos propios de alcaldías y gobernaciones y otras fuentes de financiación por parte del sector privado, cooperativo o no gubernamental, del nivel nacional e internacional y cajas de compensación (se encuentran recursos de FONPET, recursos de capital, donaciones, rendimientos financieros, SGP propósito general libre destinación, SGP libre inversión, crédito interno, Impuestos, y todas las demás fuentes con las que cuentan los municipios y departamentos para financiar el PAE).

El Ministerio de Educación Nacional junto con la Unidad de Alimentación Escolar para Aprender llevó a cabo una estimación de los recursos para el cumplimiento del programa de Alimentación Escolar en las zonas rurales del país para atender a los niños matriculados en las zonas rurales beneficiarios del PAE (en 2019 se beneficiaron 1.872.907 niños y niñas ubicados) y el costo promedio de las raciones que son entregadas a los niños dentro de su jornada escolar.

Es importante aclarar que no es posible determinar con precisión los recursos de cofinanciación asignados a las Entidades Territoriales, cuántos son invertidos en la población del área rural. Sin embargo, es posible a través del SIMAT identificar los beneficiarios del PAE en el área rural producto de la concurrencia de actores y recursos para cofinanciar el Programa; mediante la información reportada por las Entidades territoriales en el Consolidador de Hacienda e Información Pública (CHIP) identificar los valores unitarios de contratación y los días de atención en las Entidades Territoriales. Con estas variables por ETC y la participación de los recursos de inversión del MEN sobre el total de las fuentes de recursos que concurren a financiar el PAE en el 2019 y 2020 se realizó la estimación presentada para los recursos provenientes de Inversión del Ministerio de Educación.

Para esta estrategia la asignación de recursos de inversión del Presupuesto General de la Nación del Programa de Alimentación Escolar para las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) se incrementó en 49% reflejado en los periodos 2019 y 2020, demostrando con ello la prioridad que tiene el programa para este gobierno. Como consecuencia de ello, la cobertura del PAE aumentó, en la población rural atendida pasó de 1.6 millones en 2017, a 1.78 millones en 2018, y a 1.8 millones en 2019, con una meta de 1.9 millones a 2022.

Indicador A.49 y A.49P: el programa de infraestructura y dotación educativa se financia a través de distintas fuentes de recursos que promueve el Ministerio de Educación Nacional: recursos ley 21, regalías, fondo de adaptación, Inviás- cancillería, Agencia de Renovación del Territorio (ART), MinVivienda y mecanismo de Obras por Impuestos, esta última hace parte de las nuevas fuentes de financiación y ha tenido un impacto muy positivo en este indicador. La información de metas y presupuesto corresponde a la consolidación que elabora el Ministerio de Educación Nacional con base a todas las fuentes de inversión con aportes en el sector educativo para la construcción y/o mejoramiento de sedes rurales oficiales en educación preescolar, básica y media.

Las proyecciones realizadas se realizaron con las siguientes precisiones:

1. Los valores y las metas de las vigencias 2018, 2019, 2020 y 2021 corresponden a las obras contratadas que se encuentran en fase de diagnóstico, diseño y ejecución de obra cuyas fechas de entrega se calculan para esos años. Esto aplica para la fuente de financiación Ley 21 MEN. Respecto a otras fuentes de financiación este supuesto corresponde a una estimación de obras de infraestructura desarrolladas a través de ejecutores que intervienen obras en sedes educativas oficiales del país a partir de un trabajo articulado con el MEN con entidades como: Minvivienda, Fondo de Adaptación, Regalías, ART, Cancillería, entre otros.
2. Las proyecciones realizadas por otras fuentes de financiación a partir del 2021 presentan las siguientes características:
 - Fondo de adaptación, Cancillería, DPS. No se realizan proyecciones que aporten a través de estas fuentes de financiación debido a que no se proyectan nuevas inversiones en el sector, actualmente se están entregando los proyectos que se encuentran en ejecución, por lo cual no se consideró un aporte significativo en las proyecciones desde el 2021.
 - Sistema general de regalías, recursos propios de las entidades territoriales y Minvivienda se estima que la inversión a través de estas fuentes de financiación mantenga la misma tendencia.
 - Derivado de los procesos de articulación para mejorar la infraestructura educativa, tales como los realizados con las consejerías presidenciales y la ART, se espera se realice una mayor inversión en las zonas rurales del país.

Con estas expectativas se calcula un promedio anual general de 120 proyectos a intervenir a partir de 2021. Teniendo en cuenta que este valor incorpora obras nuevas y de mejoramiento básico.

Nota. Los recursos asociados a cada vigencia para el cumplimiento del indicador no necesariamente corresponden a los asignados por ley de presupuesto de la vigencia, sino que pueden

corresponder a recursos asociados a obras iniciadas en años anteriores que se entregan en el año de reporte.

Indicador A.450: los recursos que financian el componente de calidad gratuidad en los establecimientos educativos oficiales en zonas rurales corresponden, aproximadamente, al 2,3% del total de los recursos por el SGP que se giran para la prestación del servicio en condiciones de gratuidad y universalidad para Educación, los cuales son una transferencia que realiza la nación a las entidades territoriales en cumplimiento del artículo 356 y 357 de la Constitución Política y se financian con cargo al componente de gratuidad. Dichos recursos son apropiados en el capítulo de funcionamiento del Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional y se giran a las entidades territoriales previa distribución que realiza el Departamento Nacional de Planeación.

Nota. Los recursos proyectados no incluyen los recursos para los municipios PDET (indicador A450P), esta información se encuentra incluida en los recursos SGP-PDET.

Indicador A.57: la estrategia de transporte escolar es implementada por la ETC, a través de las siguientes fuentes de financiación: SGP, SGR, recursos propios y otras fuentes de financiación, de acuerdo con el decreto 1079 de 2015, artículo 2.2.1.6.10.6 la financiación, contratación y funcionamiento del transporte escolar no es competencia del MEN, dado que la función principal de esta cartera es formular las políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo.

El Ministerio de Educación Nacional está implementando las estrategias pertinentes para solicitar la información contractual de la estrategia en cada ETC con el fin de mejorar el seguimiento al cumplimiento de este indicador y el monitoreo que se realiza a la información del Sistema de información SIMAT, en el cual se identifican los estudiantes que han sido caracterizados con estrategias de permanencia, entre ellas, la de Transporte escolar. Estas estrategias de permanencia deben ser reportadas por los establecimientos que atienden población educativa beneficiada en el sector oficial.

Indicador Porcentaje de residencias escolares fortalecidas y cualificadas en el servicio educativo: los recursos para el cumplimiento del indicador de residencias escolares corresponden a los recursos que del SGP se giran como complemento a las Entidades Territoriales Certificadas para las sedes educativas que brindan atención de la estrategia de residencias escolares a población rural a pesar de que en algunos casos están ubicadas en áreas urbanas. Los recursos se proyectaron con un incremento anual del 3% para el cumplimiento del indicador. Para el año 2020, 688 sedes educativas recibieron recursos de SGP para la estrategia de residencias escolares para población rural.

Apuesta por una educación superior rural incluyente y de calidad

Indicador A.451, A.451P y A.62: los recursos propuestos atenderían el cumplimiento de estos indicadores, la estimación está en función de las acciones proyectadas para el fortalecimiento con Instituciones de Educación Superior en el marco de la apuesta de los planes de fomento y planes institucionales.

Indicador A.63: los recursos están proyectados en función del fortalecimiento de la estrategia y su implementación. Para el año 2019 los recursos fueron 0 debido a que las acciones para esa vigencia se desarrollaron a través de recursos de funcionamiento destinados por la entidad.

Indicador A.61 y A.61P: se lleva a cabo una proyección de recursos estimada que corresponde a los recursos para matrícula y aportes en sostenimiento para los beneficiarios vinculados en

los procesos de formación. Las metas para la vigencia 2026 corresponde a los beneficiarios del periodo 2023- 2026 y para la vigencia 2031 a los beneficiarios para la vigencia 2027-2031.

***Bibliografía**

- Acuerdo Final. (2016). **Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera**. Bogotá, Colombia.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. ONU (2015). **Agenda 2030 para el desarrollo sostenible**.
- Barro, R. (2001). **Human Capital and Growth**. American Economic Review, Papers and Proceedings, 91(12), 12-17.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2014) **Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates**. American Economic Review, 104(9), 2593-2632.
- Chetty, R., Friedman, J., Hilger, N., Saez, E., Whitmore, D., & Yagan, D. (2011). **How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star**. Quarterly Journal of Economics, 126(4), 1593-1660.
- CINDE-G/exponencial, (2011), “Informe Final – Evaluación de Operaciones y Resultados para Determinar el Grado de Efectividad del Programa de Alimentación Escolar – PAE”, Unión Temporal G I Exponencial.
- CNA. (2013). **Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado**. Bogotá. Obtenido de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Coleman, J. (1988). **Social Capital in the Creation of Human Capital**. The American Journal of Sociology, 94, 27.
- Congreso de la República de Colombia. (2016).Ley 1804.**Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre**.
- 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**. Bogotá: CESU
- Cuartas, J., Harker, A., & Moya, A. (2016). **Parenting, Scarcity and Violence: Theory and Evidence for Colombia**. Documentos CEDE.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). **The Technology of Skill Formation**. American Economic Association, 97(2), 31-47.
- DANE. (2014). **3er Censo Nacional Agropecuario**, Tomo 2. Bogotá: DANE.
- DANE. (2019) **Gran Encuesta Integrada de Hogares**. GEIH.

- Darling-Hammond, L. (2000). **How Teacher Education Matters**. Journal of Teacher Education, 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2016). **Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice**. Educational Researcher, 83-91.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S., & Vasquez, J. (2005). **Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness**. Education Policy Analysis Archives, 13(42), 51.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). **The Impact of Parental involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustmen: A Literature Review**. Research Report No. 43, Great Britain. Obtenido de <http://dera.ioe.ac.uk/6305/1/rr433.pdf>
- DNP. (2015) **Evaluación institucional y de resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles (MEF)**. Bogotá D.C.
- DNP. (2014). **Bases del Plan Nacional de Desarrollo Nacional 2014-2018 "Todos por un Nuevo País"**. Bogotá D.C.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019) **Plan Nacional de desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia , Pacto por la equidad"**.
- DNP. (2014). **El Campo Colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz**. Tomo 1. Bogotá
- DNP (2015) **El Campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la Paz**, Tomo 2. Bogotá
- DNP.Documento Conpes 3931. **Política nacional para la reincorporación social y económica de exintegrantes de las FARC**.
- DNP. (2018). Documento Conpes 3932.**Lineamientos para la articulación del Plan Marco de implementación del acuerdo final con los instrumentos de planeación, programación, seguimiento a políticas públicas de orden nacional y territorial**.
- Epstein, J. (2010). **School, Family, and Community Partnership** (Segunda ed.). Westviews Press.
- Felitti, V. (2002). **The relationship of adverse childhood experiences to adult health: Turning gold into lead**. Z Psychosom Med Psychother, 48(4), 359-369.
- García, S., Perry, G., Maldonado, D., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). **Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos**. Bogotá, D.C.: Fundación Compartir.
- Hanushek, E., & Kimko, D. (2000). **Schooling, labor force quality and th growth of nations**. American Economic Review, 90(5), 1184-1208.

- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2007). **Education quality and economic growth**. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Heckman, J. (2006). **Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children**. *Science*, 312, 1900-1902.
- Heckman, J., & Smith, J. (1995). **Assesing the Case for Social Experiments**. *American Economic Association*, 9(2), 85-110.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). **The Effects on Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior**. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 72.
- ICFES. (2016). **ISCE: Guía Metodológica: Saber en Breve**.
- ICFES(2016) **Cuadernillo de Pruebas Saber 11**.
- ICFES (2018). **Guía de orientación Saber 11.º para instituciones educativas**. Bogotá: ICFES
- Jeynes, W. (2003). **A Meta-Analysis: The effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement**. *Education and Urban Society*, 35(1), 202-218.
- Jeynes, W. (2005). **The Effect of Parental Involvement on the Academic Achievement of African American Yuth**. *Journal of Negro Education*, 74(3), 260-274.
- Jeynes, W. (2007). **The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement**. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jimenez, E., & Sawada, Y. (1999). **DoCommunity-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program**. *The World Bank Economic Review*, 13(3), 415-441.
- Kao, G., & Taggart, L. (2007). **Does Social Capital Still Matter? Immigration Minoriy Disadvantage in Social Capital and its Effects on Academic Achievement**. *Sociological Perspective*, 50.
- Kearney, N. (2001). **Comunidades de aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro**. Obtenido de <http://www.camafu.org.mx/index.php/alianzas-estrategicas-comunidades-y-redes-/articles/comunidades-de-aprendizaje-un-enfoque-pedagogico-de-futuro.html>
- Marchesi, A, Blanco, R y otros. (2014) **Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica**. Madrid: OEI
- MEN. (2008). **Guía para el mejoramiento institucional**.
- MEN. (2015). **Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo**.
- Ministerio de Educación Nacional. ICFES.(2015)**Cuadernillo de Pruebas Saber**.

- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1416(2018) **Reglamentación de la ley 1804 del 2016 sobre política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia.**
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421(2017) **Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población en discapacidad.**
- Ministerio de Educación Nacional. (2013) **Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural.**
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) **Norma Técnica Colombiana. NTC 4595 y 4596(2006). Ingeniería civil y arquitectura. Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares.**
- MEN. (2013) **Lineamientos de política de educación superior inclusiva.**
- MEN (2010). **Ley 1404.Por la cual se crea el Programa para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país.**
- MEN (2017). **Plan Decenal de Educación 2016–2026.El camino hacia la calidad y la equidad.**
- MEN. Universidad de la Salle. (2014) **Una Utopía Nacional. Hacia un modelo de educación superior rural para la paz y el postconflicto.**
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. **Economía Campesina, Familiar y Comunitaria.** Resolución No 000464 de 29 de diciembre 2018.
- Ministerio de Cultura. (2018). **Escuelas Taller de Colombia.** Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/programa-nacional-de-escuelas-taller-de-colombia/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Cultura. (2018). **Programa Expedición Sensorial.** Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/expediciensensorial/programa/Paginas/default.aspx>
- MinCultura. (2018). **Escuelas Taller de Colombia.** Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/programa-nacional-de-escuelas-taller-de-colombia/Paginas/default.aspx>
- MinCultura. (2018). **Programa Expedición Sensorial.** Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/expediciensensorial/programa/Paginas/default.aspx>
- MinSalud. (2012). **Plan de acción de salud: Primero 1,000 días de vida.**
- Ocampo, J. A. (2014). **Misión para la transformación del campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo.** Departamento Nacional de Planeación.
- OCDE. (2015). **Revisión de la OCDE de las Políticas Agrícolas: Colombia.**

- Organización Mundial de la Salud. (2010) **Trabajando con individuos, familias y comunidades para mejorar la salud materna y neonatal**. Documento.
- Pérez, E. (2001). **Una visión del desarrollo rural en Colombia**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- PNUD. (2015). Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_es.pdf
- Presidencia de la República. (2012) Ley 1561. **Por la cual se establece un proceso verbal especial para otorgar títulos de propiedad sobre predios para establecimientos educativos**.
- Psacharopolus, G., & Patrinos, H. (2004). **Returns to Investment in Education: A Further Update**. Education Economics, 12(2), 24.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). **Teachers, Schools, and Academic Achievement**. Econometrica, 73(2), 417-458.
- Radinger, T - Echazarra, A y otros (2018). **OCDE Revisión de Recursos Escolares**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rockoff, J. (2004). **The Impact of Individual Teachers on Students Achievement: Evidence from Panel Data**. The American Economic Review, 94(2), 247-252. •
- Rosset, P. (2003b). **Food Sovereignty. Global Rallying Cry of Farmer Movements**. Institute for Food and Development Policy, Backgrounder., 9(4).
- Sánchez Hernández, J. L. (2009). **Redes Alimentarias Alternativas: Concepto, Tipología y Adecuación a la Realidad Española**. G.E. N.G.E. N.o, 49-2009. Retrieved from • http://age.ieg.csic.es/boletin/49/10_SANCHEZ.pdf
- SDNS. (2013). **Una Agenda de Acción para el Desarrollo Sostenible**.
- Tough, P. (2013). **How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character**. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Vargas, B. (2013). **Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia**. Desarrollo y Sociedad, 205-223.







¿Qué son los Planes Nacionales Sectoriales?



Son 16 instrumentos de planeación que buscan asegurar por medio de políticas públicas, proyectos, acciones, inversiones, y sustentos jurídicos la superación de la pobreza, la desigualdad, y el cierre de la brecha entre el campo y la ciudad por los próximos 15 años de esta manera alcanzar y garantizar el bienestar de la población rural. Los anteriores, son adoptados por el Gobierno Duque en el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, y la política de Paz con Legalidad.