

DOCUMENTO DE TRABAJO

Documento N° 268

Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo

Santiago Satizábal, Milena Umaña, Claudia Ospina,
Angela Penagos

Abril 2021

Este documento es un resultado del proyecto “Jóvenes rurales y territorios: una estrategia de diálogo de políticas”, coordinado por Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, y fue posible gracias al financiamiento del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). Se autoriza la reproducción parcial o total y la difusión del documento sin fines de lucro y sujeta a que se cite la fuente.

This document is a product of the “Jóvenes rurales y territorios: una estrategia de diálogo de políticas” project, coordinated by Rimisp – Latin American Center for Rural Development, and funded by the International Fund for Agricultural Development (IFAD). We authorize the non-for-profit partial or full reproduction and dissemination of this document, subject to the source being properly acknowledged.

Cita

Satizábal, S., Umaña, M., Ospina, C., Penagos, A., 2021. Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo. Documento de trabajo N° 268. Proyecto “Jóvenes rurales y territorios: una estrategia de diálogo de políticas”. Rimisp, Bogotá, Colombia.

Autores

Santiago Satizabal, investigador, Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Bogotá, Colombia. Correo: ssatizabal@rimisp.org

Milena Umaña, investigadora, Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Bogotá, Colombia. Correo: mumana@rimisp.org

Claudia Ospina, investigadora, Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Bogotá, Colombia. Correo: cospina@rimisp.org

Angela Penagos, investigadora asociada, Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Bogotá, Colombia. Correo: apenagos@rimisp.org

Rimisp en América Latina www.rimisp.org

Chile Huelén 10 - Piso 6, Providencia - Santiago | +(56-2) 2236 4557

Colombia: Carrera 9 No 72-61 Oficina 303. Bogotá. | +(57-1) 2073850

Ecuador: Pasaje El Jardín N-171 y Av. 6 de Diciembre, Edif. Century Plaza II, Piso 3, Of. 7, Quito | +(593 2) 500 6792

México: 1a Privada de Chabacano No. 15, Colonia La Cruz, La Magdalena Contreras. Ciudad de México | 52 (55) 50966592

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	1
INTRODUCCIÓN	3
CARACTERIZACIÓN JUVENTUD RURAL, EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL Y DESIGUALDADES TERRITORIALES	4
Desigualdades territoriales en la tasa de tránsito	4
Análisis de demanda	6
Análisis de oferta	14
PRIMER ACERCAMIENTO A LOS NODOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL	16
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	21
REFERENCIAS	24
ANEXOS	26

Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo

RESUMEN EJECUTIVO

La educación superior cumple un papel fundamental en el desarrollo de los países y el bienestar de sus individuos. Su rol principal consiste en aumentar el capital humano y la productividad de los individuos, contribuyendo a generar mayores salarios que, en consecuencia, mejoran el bienestar y las condiciones de vida de los hogares.

A pesar de la importancia de la educación para determinar las trayectorias individuales y colectivas de los territorios, existen marcadas diferencias entre las áreas rurales y urbanas en materia de acceso a la educación. En Colombia, a pesar de que la matrícula de educación superior se duplicó y más de 800 programas han abierto desde el 2000 hasta el 2013 (Ferreyra et al, 2017), aún persisten amplias brechas de logros –principalmente en la tasa de tránsito a la educación superior– entre territorios rurales y urbanos. La cobertura de educación en las áreas rurales disminuye a medida que los estudiantes pasan de la primaria, por la educación secundaria y media, hasta la educación superior, puesto que las condiciones de acceso se vuelven cada vez más complejas para la población.

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

Partiendo de lo anterior, el presente documento analiza las diferencias territoriales que existen en Colombia en términos de calidad y, más específicamente, de tránsito a la educación superior, e identifica las oportunidades para el diseño de una política de educación superior rural que ofrecen los nodos dinamizadores, es decir, municipios o centros urbanos de distinto tamaño que tienen condiciones favorables (conectividad, dotación de capital humano, cobertura de servicios públicos básicos, acceso de empresas tamaño y diversificación del mercado laboral, etc.) para generar externalidades positivas en sus áreas aledañas, impulsar interdependencias subregionales, generar economías de escala, y ser puntos de guía para una inversión más eficiente en educación superior.

Esta primera fase de trabajo se desarrolló gracias al aporte financiero de Rimisp a través de su proyecto “Jóvenes rurales y territorios: una estrategia de diálogo de políticas”, de la información publicada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y la revisión de experiencias internacionales de países que han avanzado en la consolidación de su política de educación superior rural.

SUMMARY

Higher education plays a fundamental role in the development of countries and the well-being of their citizens. Its main role is to increase people's human capital and productivity, contributing to generate higher wages and incomes which consequently improve the well-being and living conditions of households.

Although the importance of education in establishing the individual and collective trajectories of territories, there are big differences between rural and urban areas in terms of access to education. In Colombia, despite the factor that higher education enrollment has doubled and more than 800 programs have opened from 2000 to 2013 (Ferreyra et al, 2017), wide achievement gaps between rural and urban territories still remain - mainly in the transition rate to higher education -. Education coverage in rural areas decreases as students move from primary to secondary education, and then to higher education, given that that access conditions become increasingly complex for people.

Systematic gaps between rural and urban territories suggest the need to address this problem from a territorial perspective that allows taking advantage of sectoral and territorial interdependencies that are generated around higher education, and in addition, allows a differentiated treatment of territories according to their particular characteristics that results in thematic contents that is more relevant to their realities and potentials.

Based on the above, the present document analyses the territorial differences that exist in Colombia in terms of quality and, more specifically, in the transition to higher education, and identifies the opportunities, for the design of a rural higher education policy, offered by dynamizing nodes of development, i.e., municipalities or urban centers of different sizes with favorable conditions (connectivity, human capital endowment, coverage of basic public services, access from enterprises, and labor market size and diversification, etc.) to generate positive externalities in their surrounding areas, foster subregional interdependencies, generate economies of scale, and become guiding points for more efficient investment in higher education.

The first phase of this work was developed thanks to the financial contribution of Rimisp through its project "Rural youth and territories: a strategy of policy dialogue", to the information published in the National Higher Education Information System (SNIES) by the Ministry of National Education (MEN) and to the review of international experiences of countries that have progress in consolidating their rural higher education policy.

INTRODUCCIÓN

La educación superior cumple un papel fundamental en el desarrollo de los países y el bienestar de sus individuos. Su rol principal consiste en aumentar el capital humano y la productividad de los individuos, contribuyendo a generar mayores salarios que, en consecuencia, mejoran el bienestar y las condiciones de vida de los hogares.

A pesar de la importancia de la educación para determinar las trayectorias individuales y colectivas de los territorios, existen marcadas diferencias entre las áreas rurales y urbanas en materia de acceso a la educación. En Colombia, las brechas de acceso a la educación superior entre las áreas rurales y urbanas son cada vez más evidentes, se acentúan especialmente en aquellos territorios con mayores índices de pobreza multidimensional y presentan diversos matices dependiendo cada tipo de territorio.

Por ejemplo, a pesar de que la matrícula de educación superior se duplicó y más de 800 programas han abierto desde el 2000 hasta el 2013 (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017), aún persisten amplias brechas de logros –principalmente en la tasa de tránsito a la educación superior– entre territorios rurales y urbanos. Por otro lado, la cobertura de educación en las áreas rurales disminuye a medida que los estudiantes pasan de la primaria, por la educación secundaria y media, hasta la educación superior, puesto que las condiciones de acceso se vuelven cada vez más complejas para la población.

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

Partiendo de lo anterior, el presente documento analiza las diferencias territoriales que existen en Colombia en términos de calidad y, más específicamente, de tránsito a la educación superior, e identifica las oportunidades para el diseño de una política de educación superior rural que ofrecen los nodos dinamizadores, es decir, municipios o centros urbanos de distinto tamaño que tienen condiciones favorables (conectividad, dotación de capital humano, cobertura de servicios públicos básicos, acceso de empresas tamaño y diversificación del mercado laboral, etc.) para generar externalidades positivas en sus áreas aledañas, impulsar interdependencias subregionales, generar economías de escala, y ser puntos de guía para una inversión más eficiente en educación superior.

Lo restante del documento se desarrolla de la siguiente manera. La sección 1 ofrece un análisis descriptivo del contexto sobre los jóvenes rurales y la educación superior rural, haciendo énfasis en las diferencias territoriales que existen en términos de la tasa de tránsito a la educación superior y los factores sociales, económicos, y espaciales relacionados con ella. En la sección 2 se presenta un primer acercamiento a los nodos educativos para la educación superior rural a partir de la revisión de Nodos Dinamizadores (identificados en ejercicios anteriores) a la luz de los datos disponibles de la oferta de educación superior en los territorios del país. Con las conclusiones preliminares de estos análisis, en la última sección se plantean una serie de recomendaciones de política, además de los pasos a seguir para una potencial segunda fase que permita hacer un análisis más completo de los hallazgos y robustecer las recomendaciones.

Esta primera fase de trabajo se desarrolló gracias al aporte financiero de Rimisp a través de su proyecto “Jóvenes rurales y territorios: una estrategia de diálogo de políticas”, de la información publicada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y la revisión de experiencias internacionales de países que han avanzado en la consolidación de su política de educación superior rural.

Para seguir avanzando en este sentido se propone ajustar el ejercicio de identificación de los Nodos Dinamizadores a las características particulares del sector de educación superior, así como tomar las características del tipo de nodo y su área de influencia como la base para elaborar una política rural de educación superior que ofrezca soluciones diferenciadas de política pública para cada tipo de municipio en todo el territorio nacional.

CARACTERIZACIÓN JUVENTUD RURAL, EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL Y DESIGUALDADES TERRITORIALES

La educación superior cumple un papel fundamental en el desarrollo de los países y el bienestar de sus individuos. Su rol principal consiste en aumentar el capital humano de los individuos y mejorar, en esa medida, sus competencias y capacidades. Siguiendo el enfoque de Amartya Sen, y teniendo en cuenta su influencia en el proceso de desarrollo individual y colectivo, se puede concebir también como un "un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos" (Urbina & Quispe, 2016-2017 citando a Sen, 2000). Este aumento en el capital humano, las capacidades y competencias, más allá de que puede ser un bien en sí mismo, puede contribuir a generar unos mayores salarios, mayores ingresos y, en consecuencia, puede en última instancia mejorar el bienestar y las condiciones de vida de los hogares.

A pesar de la importancia de la educación para determinar las trayectorias individuales y colectivas de los territorios, en Colombia existen marcadas diferencias entre las áreas rurales y urbanas en materia de acceso a la educación. En el país la cobertura de educación en las áreas rurales disminuye a medida que los estudiantes pasan de la primaria, por la educación secundaria y media, hasta la educación superior, puesto que las condiciones de acceso se vuelven cada vez más complejas para la población. Para los jóvenes que logran terminar la secundaria las restricciones para acceder a la educación superior limitan a su vez sus trayectorias y expectativas de vida. Por esta razón, todavía persisten brechas importantes a nivel territorial que posicionan a la educación superior como "el nivel educativo con acceso más desigual en el país" (PND, 2018-2022).

Así mismo, en Colombia la matrícula de educación superior se duplicó y más de 800 programas han abierto desde el 2000 hasta el 2013 (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017). No obstante, a pesar de esta notable expansión, aún existen diferencias notables entre los territorios en términos de tasa de tránsito inmediato a la educación superior, es decir, se cuentan aquellos estudiantes que accedieron a la educación superior el año siguiente a su grado de la secundaria, mas no los que entraron después.

Tomando los municipios como unidad espacial base, y siguiendo las categorías de municipios propuestas por la Misión para la Transformación del Campo (2015), en la primera parte de esta sección revisaremos las diferencias que existen en términos de la tasa de tránsito inmediato a la educación superior entre los distintos tipos de territorios. Posteriormente, analizaremos de manera descriptiva algunas de las potenciales causas de la divergencia que encontramos entre los territorios.

En este análisis de causas se incluyen los factores que pueden incidir en la tasa de tránsito a la educación superior desde el punto de vista de la demanda, es decir, las características de los hogares que pueden facilitar o dificultar la entrada de sus miembros a la educación superior (ingreso, pobreza, trayectorias educativas pasadas, distancia geográfica, etc.), pero también se incluyen los factores que pueden incidir desde la oferta, es decir, las condiciones de los territorios que pueden atraer o impedir que las Instituciones de Educación Superior (IES) estén presentes, tengan más o menos cupos, instalaciones, etc., en un territorio determinado.

A lo largo de la sección se hacen algunas observaciones o recomendaciones que son recogidas, sintetizadas y desarrolladas en la sección siguiente.

Desigualdades territoriales en la tasa de tránsito

Partiendo de las categorías de ruralidad, se observa que en general, aunque con variaciones al interior de cada grupo, son las ciudades principales del país y sus aglomeraciones (el denominado Sistema de Ciudades) los municipios que, en promedio, tienen una mayor tasa de tránsito (43,7% para el promedio 2015-2017). Esta condición no sorprende, toda vez que es en estos municipios donde se concentran la mayoría de los programas. Sí sorprende, no obstante, que el promedio de las tres categorías restantes sea muy similar: 32% en intermedios, 29% en rurales, y 27% en municipios rurales dispersos (Gráfico 1).

Esto puede explicarse porque los jóvenes de municipios fuera del sistema de ciudades comparten tanto obstáculos significativos para el acceso y permanencia en la educación superior (dados los niveles de

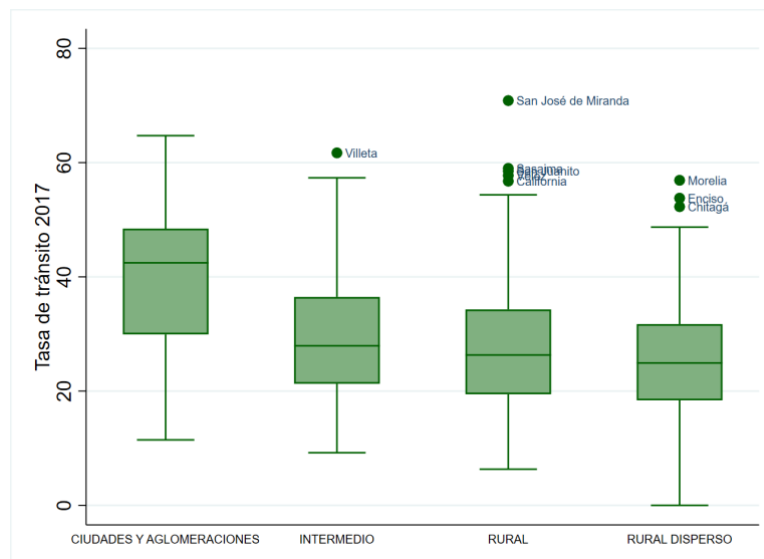
cobertura y calidad de la educación media, asociados a su vez a deficiencias en la educación preescolar y básica), como deficiencias en los sistemas de protección que los obligan a abandonar los estudios ante eventos no previstos. Por ejemplo, un estudio cualitativo realizado en territorios rurales y rural-urbanos de Colombia (Ospina, 2019) analiza las trayectorias no lineales en el tránsito de la infancia a la adultez de los jóvenes de este tipo de municipios. Debido a la falta de oportunidades en sus propios municipios, estos jóvenes muestran una alta movilidad tanto geográfica como en términos de sus propios proyectos, al conmutar, migrar, retornar, y alternar el trabajo y el estudio, todo esto sin un orden secuencial específico y en muchos casos repitiendo estas transiciones varias veces en un corto tiempo.

Es importante resaltar que a pesar de las similitudes entre los municipios fuera del sistema de ciudades (es decir, entre municipios intermedios, rurales y rurales dispersos), existe una importante variación al interior de cada categoría. Por ejemplo, Villeta en Cundinamarca tiene una tasa de tránsito (61,7%) muy superior tanto al promedio (32%) como a la mediana (27,9%) de los demás municipios de categoría intermedia.

Por otra parte, en la categoría rural se observan varios casos llamativos como San José de Miranda en Santander (cuya tasa de tránsito promedio entre 2015 y 2017 es de 70,1%) y California (56,8%) también en Santander, o San Juanito en Meta (58,5%), cuya alta tasa de tránsito podría atribuirse a su baja población. Por el contrario, hay municipios con poblaciones mayores como Vélez en Santander o Sasaima en Cundinamarca que también tienen altas tasas de tránsito en comparación con los demás municipios de su categoría: 57,7% y 59%, respectivamente. Esto puede deberse a su cercanía con ciudades y municipios intermedios.

Al revisar los casos atípicos de la categoría de municipios rurales dispersos, encontramos un patrón interesante. De los 3 municipios que rompen la tendencia de bajas tasas de tránsito, dos, Enciso en Santander y Chitagá en Norte de Santander, comparten con San José de Miranda el hecho que, entre los municipios mayores a 50.000 habitantes, el más próximo es Pamplona, Norte de Santander, un municipio reconocido por su amplia oferta de educación superior.

GRÁFICO 1. TASA DE TRÁNSITO 2017 POR CATEGORÍA DE MUNICIPIO



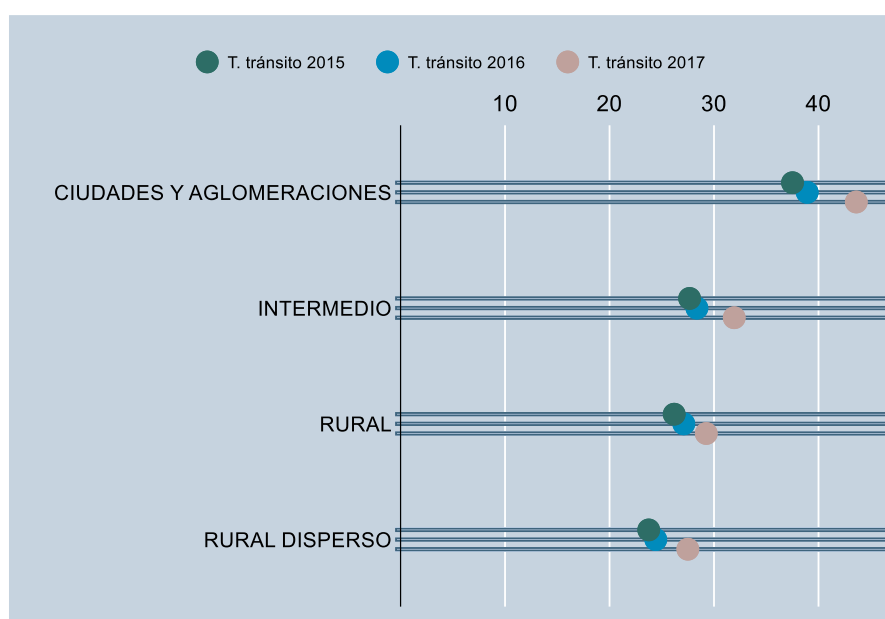
Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES.

Además de la evidencia de las brechas en términos del nivel de tasa de tránsito a la educación superior, también hay importantes diferencias en términos de crecimiento. Mientras que, en las ciudades y sus aglomeraciones, esta aumentó 6 puntos porcentuales (de 37,5% a 43,6%) entre 2015 y 2017, en municipios de categoría intermedia el incremento fue de 4 puntos porcentuales (27,6% a 31,9%), en municipios de categoría rural y rural disperso de poco más de 3 puntos porcentuales (de 26,2% a 29,3%, y de 23,7% a 27,5%, respectivamente) (Gráfico 2).

A grandes rasgos, consideradas desde el lado de la oferta, estas diferencias de crecimiento en la tasa de tránsito pueden deberse a la existencia de economías a escala que hacen que sea más fácil aumentar la prestación del servicio en lugares donde ya hay cierta capacidad instalada (infraestructura, capital humano, etc.), que coinciden con ser los municipios que tienen mayores tasas de tránsito.

Desde el lado de la demanda, por otra parte, el mayor crecimiento en los municipios que ya tienen altos niveles de tasa de tránsito podría deberse a que en estos lugares los estudiantes viven en hogares con mayores ingresos, tienen mayor capital humano o, incluso, podría deberse a efectos pares, es decir, que los estudiantes prestos a graduarse de la educación media pueden sentirse motivados al ver que compañeros cercanos ingresaron a la educación superior antes que ellos.

GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE TRÁNSITO POR CATEGORÍA DE MUNICIPIO



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES.

Partiendo de la breve descripción anterior, es posible darse cuenta de que hay varios y diversos factores que potencialmente pueden incidir en la transición de los estudiantes desde la educación media a la educación superior, y muchos de ellos están relacionados entre sí. A continuación, revisaremos algunos de estos factores, comenzando por las características de la demanda (ingresos, condiciones de vida, capital humano, etc.). Posteriormente, haremos un análisis de los rasgos de la oferta, básicamente: ¿Qué caracteriza a los municipios donde se ubica la mayor parte de la oferta de educación superior? y ¿qué municipios tienen el potencial de albergar una mayor oferta educativa que la que tienen actualmente para promover el desarrollo y la tasa de tránsito a la educación superior de sus municipios vecinos?

Análisis de demanda

Entre los elementos de la demanda que afecta la entrada de los estudiantes a la educación superior, uno ampliamente destacado por la literatura tiene que ver con el ingreso de los hogares. Los jóvenes rurales son altamente dependientes de su familia, y normalmente priman las relaciones con ellos sobre las relaciones con los pares para conformar su capital social. Por esto, las características del hogar influyen de manera significativa sobre el conjunto de oportunidades y obstáculos que los jóvenes enfrentan, permitiéndoles superar los condicionantes estructurales de su contexto o, por el contrario, dejándolos sin herramientas para ello (Ospina, 2019).

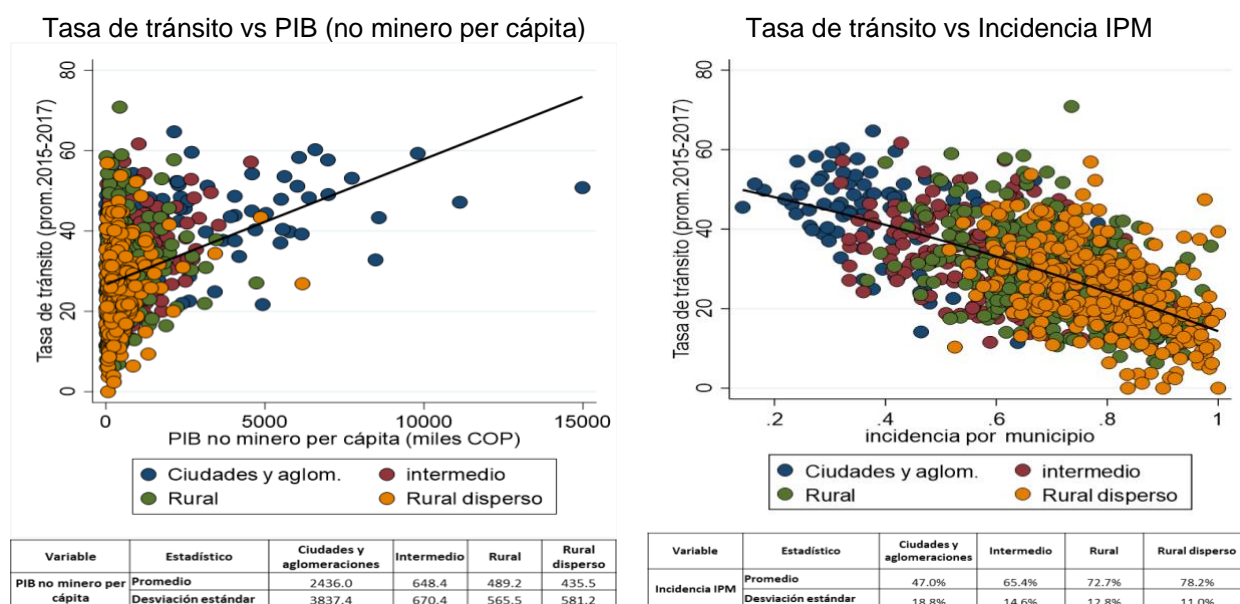
Acceder a la educación superior representa varios gastos para los hogares y, por tanto, en hogares con un mayor ingreso, con mejores condiciones de vida, con mayor acceso al crédito o préstamos estudiantiles, como el ICETEX, o con acceso a un mercado laboral diversificado donde hay mejores salarios y mayores oportunidades de empleo, es más probable que los jóvenes accedan a la educación superior (Dhakai & Redlitz, 2010; Carranza & Ferreyra, 2018; Christofides, Hoy, & Yang, 2008)¹.

De esta manera, hogares que pueden ser clasificados como “hogares no agrícolas especializados” (es decir, aquellas familias donde los padres tienen un trabajo cualificado o un emprendimiento rural no agrícola que pueden combinar, o no, con una actividad agropecuaria), los “hogares agrícolas especializados” (es decir, productores agropecuarios con actividad tecnificada y buenos niveles de competitividad), y los hogares con familia extendida que habita en otros municipios y ciudades con oferta de educación superior, son los hogares que pueden apalancar más fácilmente el proyecto de vida en materia de acceso a la educación superior de los jóvenes.

Estos tipos de hogares tienen los ingresos suficientes para no depender de la fuerza de trabajo de sus hijos, pueden apoyar su estudio, actuar como su red de protección social o recibir a los jóvenes en las ciudades y así disminuir los costos tanto económicos como emocionales de la migración (Ospina, 2019).

Conociendo el efecto potencial de los ingresos sobre la propensión a acceder a la educación superior, de nuevo revisamos datos a nivel municipal para observar qué sucede en Colombia. Por ejemplo, se observa que la tasa de tránsito tiene simultáneamente una relación directa positiva con el PIB (excluyendo actividades mineras) per cápita de los municipios y una relación inversa con los niveles de incidencia de pobreza multidimensional (Gráfico 3). Adicionalmente, para ambas variables se encuentra una marcada gradiente entre las categorías de ruralidad visible en los colores del gráfico de dispersión, pero también en los promedios expuestos en las tablas inferiores de los gráficos. Las ciudades y los municipios que hacen parte de sus aglomeraciones tienen, en promedio, las mayores tasas de tránsito, el mayor PIB no minero per cápita y las menores tasas de incidencia de pobreza multidimensional. Lo contrario sucede con los municipios rurales dispersos.

GRÁFICO 3. CONDICIONES ECONÓMICAS Y TASA DE TRÁNSITO



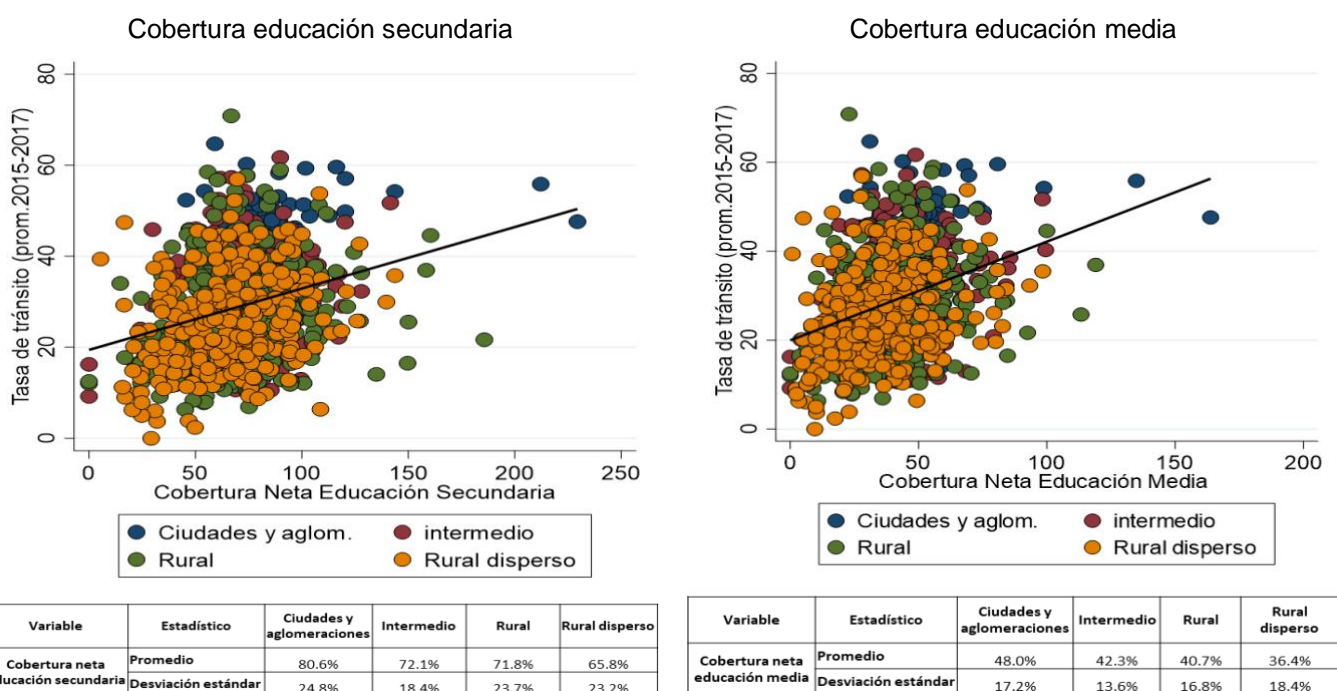
Fuente: elaboración propia con base en datos DANE y MEN – SNIES.

¹ De hecho, que los individuos con mayores ingresos tengan una mayor propensión a acceder a la educación superior ha suscitado históricamente un debate sobre si las políticas destinadas a subsidiar este nivel educativo son en realidad políticas regresivas.

Relacionada también con los ingresos de los hogares, otra barrera importante de entrada a la educación superior está relacionada con las trayectorias educativas de los jóvenes. Por supuesto, para ingresar a la educación superior un joven debe haber pasado previamente por diferentes niveles educativos (educación básica, primaria, secundaria, y media), y la probabilidad de que se vincule a la educación superior depende no solo de que haya tenido acceso a estos niveles educativos previos, sino de la calidad del servicio que haya recibido en cada uno de ellos.

En Colombia, al igual que en las variables ligadas al ingreso, la cobertura de educación secundaria y de educación media también tiene un gradiente. En este caso hay una tendencia ascendente desde los municipios rurales dispersos, pasando por los rurales e intermedios, hasta las ciudades y aglomeraciones que tienen en promedio las mayores tasas de cobertura (Gráfico 4). Ahora bien, entre los jóvenes rurales, aquellos que viven en las zonas más aisladas y de alta dispersión poblacional son los que enfrentan mayores retos para acceder a la educación preescolar, básica y media, y deben transitar largas distancias para llegar a las instituciones (Ospina, 2019). Más aún, la cobertura de la educación preescolar en las zonas rurales es bastante baja, lo que hace que los jóvenes rurales tengan menos probabilidades de haber tenido durante la primera infancia experiencias de aprendizaje de buena calidad, lo que se ha demostrado tiene importantes impactos de largo plazo².

GRÁFICO 4. ACCESO A NIVELES EDUCATIVOS PREVIOS Y TASA DE TRÁNSITO



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES.

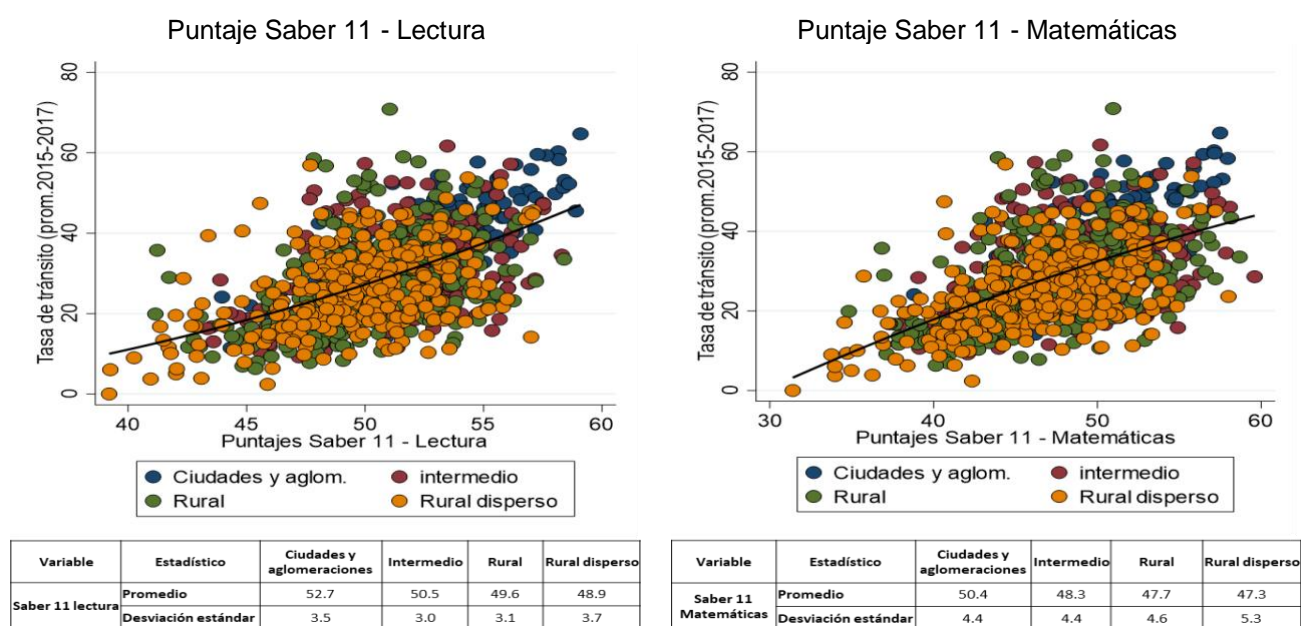
Esta gradiente o diferencia entre las distintas categorías de ruralidad no debe ocultar el hecho de que, si bien hay unos municipios con mejores niveles de cobertura que otros, el nivel de cobertura, principalmente de la educación media, es generalizadamente bajo. Por ejemplo, siguiendo datos del Banco Mundial, en términos de educación media, mientras que Colombia tiene una tasa bruta de cobertura (56,4%) mayor a la de México (40,2%) o Brasil (51,3%), todavía se encuentra muy rezagada respecto a un país con similares condiciones de vida, como Perú (70,7%), y aún más frente a Chile (88,5%) o Argentina (90%), los países que presentan los mayores niveles de cobertura de la región.

Hecha esa precisión, es necesario decir que más allá de la cobertura o el acceso a otros niveles educativos, la calidad de la pedagogía recibida en estos niveles previos también juega un papel

² Según el Censo Nacional Agropecuario (2014), el 73% de la población menor de 5 años residente en el área rural dispersa permanecía con sus padres en la casa.

determinante. El Gráfico 5 muestra una clara correlación positiva entre la calidad de la educación media con la tasa de tránsito. Más específicamente, mayores puntajes promedio en la prueba Saber 11³, tanto en lectura como en matemáticas, suponen una mayor tasa de tránsito en los municipios. Esto pone en evidencia las desventajas que enfrentan las áreas rurales donde la gran mayoría de los jóvenes rurales asiste a escuelas y colegios públicos donde la jornada escolar corresponde a seis horas diarias, frente a las ocho horas diarias de las jornadas únicas impartidas en los colegios privados, lo que de acuerdo con la literatura tiene impactos sobre el rendimiento de los estudiantes.

GRÁFICO 5. PUNTAJES PRUEBAS SABER 11 Y TASA DE TRÁNSITO



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES.

Esta baja calidad se puede explicar por las deficiencias en la formación docente, en la infraestructura física, en la capacidad institucional y de gestión de las instituciones educativas, y en los recursos a los que tienen acceso. Estas deficiencias se profundizan en las zonas rurales aisladas de los municipios con respecto a las cabeceras municipales.

Es importante analizar esta relación, en tanto es probable que al aumentar o expandir la matrícula de educación superior, especialmente en los municipios con menores tasas de tránsito, se induzca la entrada en la educación superior de los estudiantes que antes estaban subrepresentados en el sistema, y que posiblemente no estén bien preparados académicamente (Carranza & Ferreyra, 2018), como sucedió, por ejemplo, al darse la expansión del sistema de educación superior en California entre 1960 y 1975 (Governor's Office of Planning and Research, 2018), y como sucede actualmente con los jóvenes rurales que, aunque logran acceder, afirman que incluso aquellos con mejores condiciones para estudiar, y que obtenían las mejores calificaciones en sus cursos, tienen problemas para aprender y aprobar las materias en el nivel universitario (Ospina, 2019).

Para evitar que las tasas de deserción aumenten entre la nueva población estudiantil que puede no ajustarse bien a los programas de 4 o 5 años exigentes y restrictivos en términos de habilidades y de tiempo, es fundamental allanar la transición a través de: i) la universalización y aumento de calidad en preescolar, primaria y secundaria –como en el caso de Costa Rica–, ii) el aumento de la pertinencia de

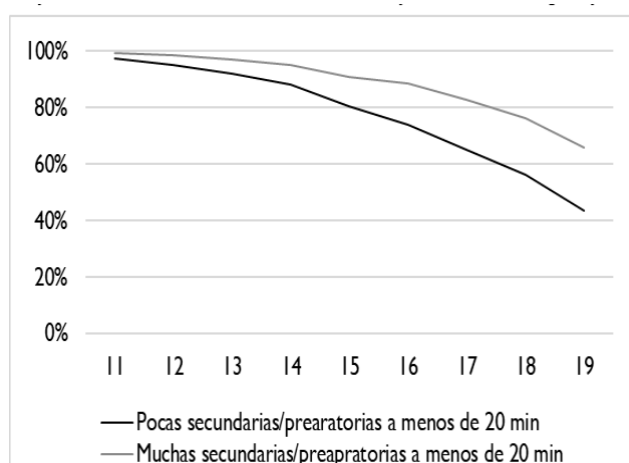
³ Las pruebas Saber 11 son los exámenes estandarizados del Gobierno Nacional de Colombia para medir los conocimientos de los estudiantes que se gradúan de la educación media, y son tomadas como referencia por muchas instituciones de educación superior para determinar el acceso de los estudiantes a sus programas de pregrado.

los contenidos impartidos⁴ y de la conexión con la comunidad donde se encuentran ubicadas las instituciones –como en el caso de Quebec con los colegios de educación general y profesional CEGEP, o en el caso de Francia con los Campus Conectados-, iii) programas de educación general para fortalecer sus habilidades básicas de matemáticas y lectura crítica con figuras similares a los *colleges* – presentes en el Plan Maestro de educación superior de California o en los CEGEP de Quebec – que pueden ayudar no solo a prestar este servicio de educación general, sino también como puntos para la expansión de la oferta de programas de entrenamiento de corta duración (ver Anexo 1 para una síntesis de los experiencias internacionales a las que se hace referencia).

Estudios sobre los determinantes de la demanda de educación superior generalmente enfatizan la relevancia de factores socioeconómicos como los que acabamos de revisar. No obstante, la literatura deja en gran parte sin explorar las condiciones espaciales como factores que pueden tener un efecto potencial sobre la decisión de los individuos de participar en la educación superior o incidir en su capacidad de hacerlo (Sá, Florax , & Rietveld, 2004; Christie, 2005).

Por ejemplo, Cazzuffi, Plassot & Soloaga (2019) en un trabajo conjunto entre Rimisp y la Universidad Iberoamericana de México, encuentran que, en territorios urbano-rurales de México, un mejor acceso a la oferta educativa del territorio y una mayor integración territorial aumentan significativamente las aspiraciones de los padres respecto a sus hijos y la probabilidad de que estos asistan a la escuela. La diferencia que hace el acceso a estos servicios es especialmente marcada a medida que los jóvenes son mayores y avanzan de los niveles educativos más básicos hacia la educación superior (Gráfico 6).

GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DE PROBABILIDAD DE ASISTIR A LA ESCUELA (DISTINTOS NIVELES DE ACCESO)



Fuente: Encuesta sobre Dinámicas Territoriales y Bienestar.

En Colombia parece haber evidencia de que este patrón también es recurrente, pues los municipios con menor acceso a servicios, más lejanos a centros poblados medianos o grandes, y con un mayor índice de ruralidad⁵ son también aquellos que tienen menores tasas de tránsito (**Gráfico 7**). Esta distancia tiene un efecto directo a través de los costos que implica un mayor tiempo de desplazamiento, pero seguramente también afecta las aspiraciones de los padres respecto a la movilidad social futura de sus hijos y, en esa medida, sus trayectorias educativas desde edades tempranas.

De acuerdo con el estudio realizado por Rimisp (Ospina, 2019), una de las manifestaciones de los vínculos rural-urbanos (expresados a través de la mayor conectividad digital) es el cierre de la brecha en los referentes y la información a la que acceden los jóvenes tanto urbanos como rurales, con lo que

⁴ Es decir, la congruencia con las condiciones y necesidades sociales, humanas y económicas, y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos culturales, sociales y geográficos.

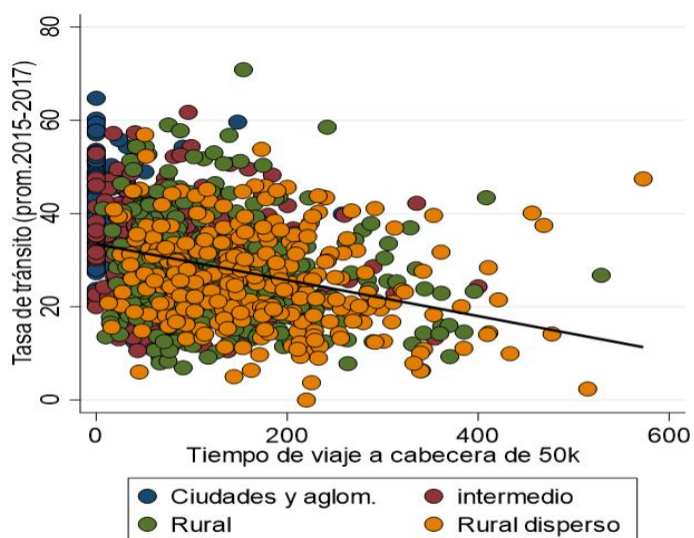
⁵ Medida introducida por el PNUD (2011) y recalculada por Ramírez et al. (2013) que toma en cuenta la densidad poblacional del municipio y la distancia a las ciudades. Para más información ver los trabajos citados.

los jóvenes rurales se terminan pareciendo más a los jóvenes urbanos que a sus propios padres. De esta manera, aunque los padres puedan seguir teniendo bajas aspiraciones para sus hijos, los jóvenes parecen tener altas aspiraciones de ingresar a la universidad cuando terminan sus estudios de bachillerato, aun cuando las características de sus municipios impongan dificultades para lograr este fin.

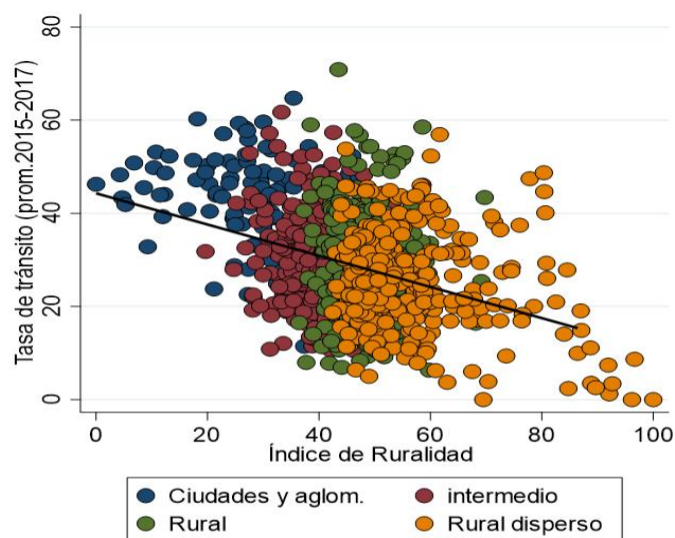
Al final, la capacidad de los jóvenes de acceder a la educación universitaria sí se termina viendo limitada por dichas condiciones territoriales, con lo cual los jóvenes ajustan sus aspiraciones y toman alternativas como la educación semipresencial o virtual, la educación técnica, la formación para el trabajo o la entrada al mercado laboral, lo cual evidencia que sus trayectorias no son lineales frente al acceso a la educación superior.

GRÁFICO 7. ACCESO A SERVICIOS Y TASA DE TRÁNSITO

Tiempo a una cabecera de 50.000 habitantes



Índice de ruralidad



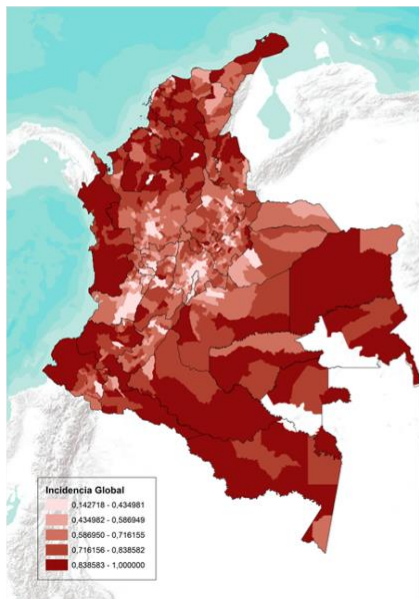
Variable	Estadístico	Ciudades y aglomeraciones	Intermedio	Rural	Rural disperso
Minutos a cabecera 50k	Promedio	17.1	84.5	245.8	364.9
	Desviación estándar	34.7	64.3	1011.2	1252.4

Variable	Estadístico	Ciudades y aglomeraciones	Intermedio	Rural	Rural disperso
Índice de ruralidad	Promedio	29.4	39.5	49.8	56.7
	Desviación estándar	10.8	5.4	8.3	11.6

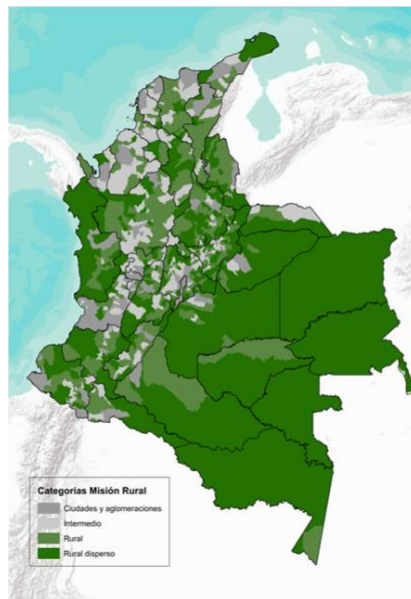
Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES y Ramírez et al. (2013).

MAPA 1. PATRONES ESPACIALES DE POTENCIALES DETERMINANTES DE LA TASA DE TRÁNSITO

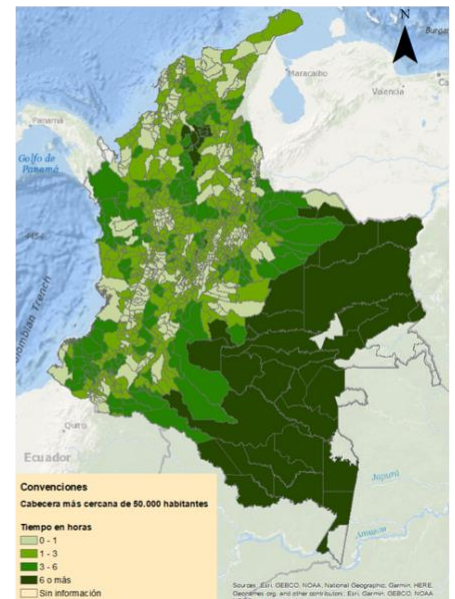
Incidencia global IPM



Categorías de ruralidad



Tiempo a cabeceras de 50k

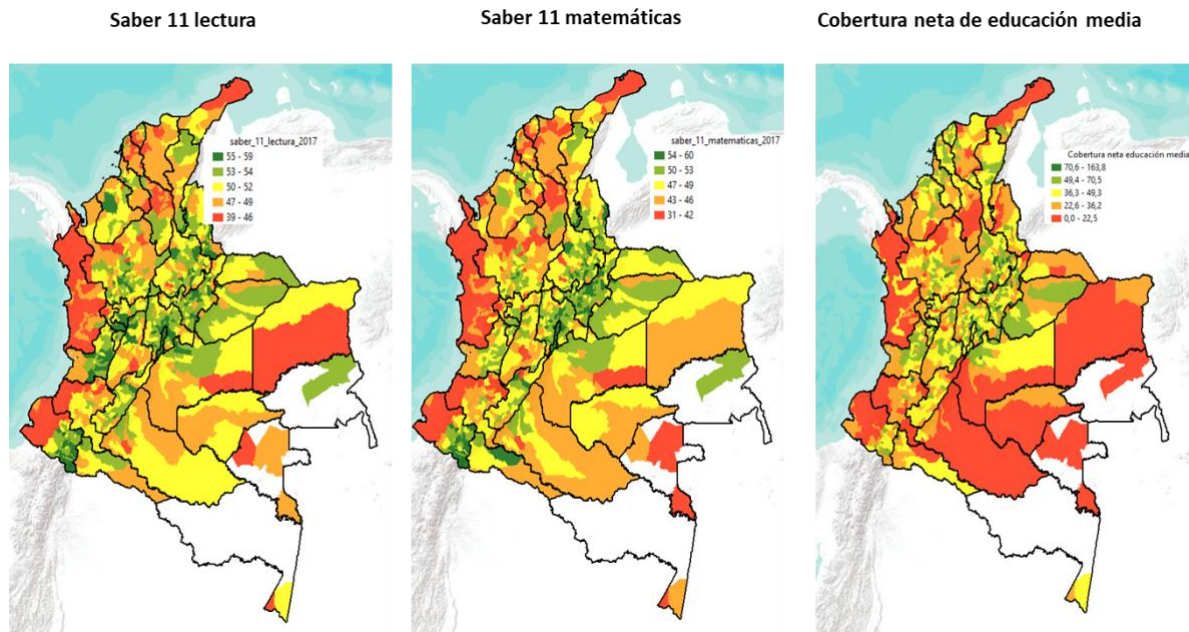


Fuente: elaboración propia con base en DANP - MTC (2015), DANE y Rimisp.

Si las características territoriales parecen incidir en la tasa de tránsito, es importante entonces dar una mirada espacial a los datos. En Colombia, variables que son potenciales determinantes de la tasa de tránsito a la educación superior siguen patrones similares de distribución en el espacio. Tanto la incidencia de pobreza como el nivel de ruralidad y el tiempo de acceso a centros poblados medianos y grandes son menores en la región Andina y mayores en el Litoral Pacífico, la Orinoquía (especialmente en la altillanura), la Amazonía, la región Caribe no costera (principalmente el sur de Bolívar) y la Alta Guajira.

Las trayectorias educativas también presentan patrones similares. Con contadas excepciones, los municipios del centro del país son los que tienen una mayor cobertura de educación media y mayores puntajes de pruebas Saber 11, tanto en lectura como en matemáticas. Entre los municipios que presentan peores indicadores en los potenciales determinantes de la tasa de tránsito, se observan algunas diferencias. Mientras que el alta Guajira, sur de Bolívar (Caribe no costero), buena parte del Litoral Pacífico, y municipios de la altillanura (Caquetá y Guaviare), comparten las tasas más bajas de cobertura de educación media, el último grupo presenta mejores puntajes promedio en las pruebas Saber 11. Es evidente, entonces, que mientras la gran mayoría de estos municipios presentan importantes barreras para la entrada a la educación superior, estas pueden diferir de un caso a otro o, más específicamente, de una región a otra.

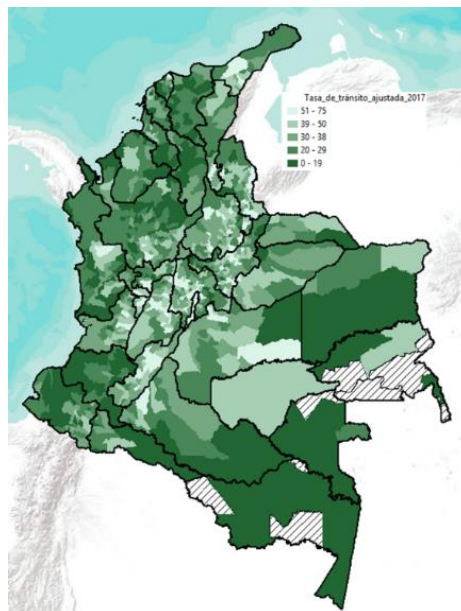
MAPA 2. DISTRIBUCIÓN ESPACIAL TRAYECTORIAS EDUCATIVAS



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES.

Sea como fuere, viendo el patrón general y la distribución espacial de estas variables sin entrar en el detalle de las causas potenciales, no resulta sorprendente encontrar que, espacialmente, la tasa de tránsito tenga un comportamiento similar (Mapa 3).

MAPA 3. DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE LA TASA DE TRÁNSITO



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES.

Análisis de oferta

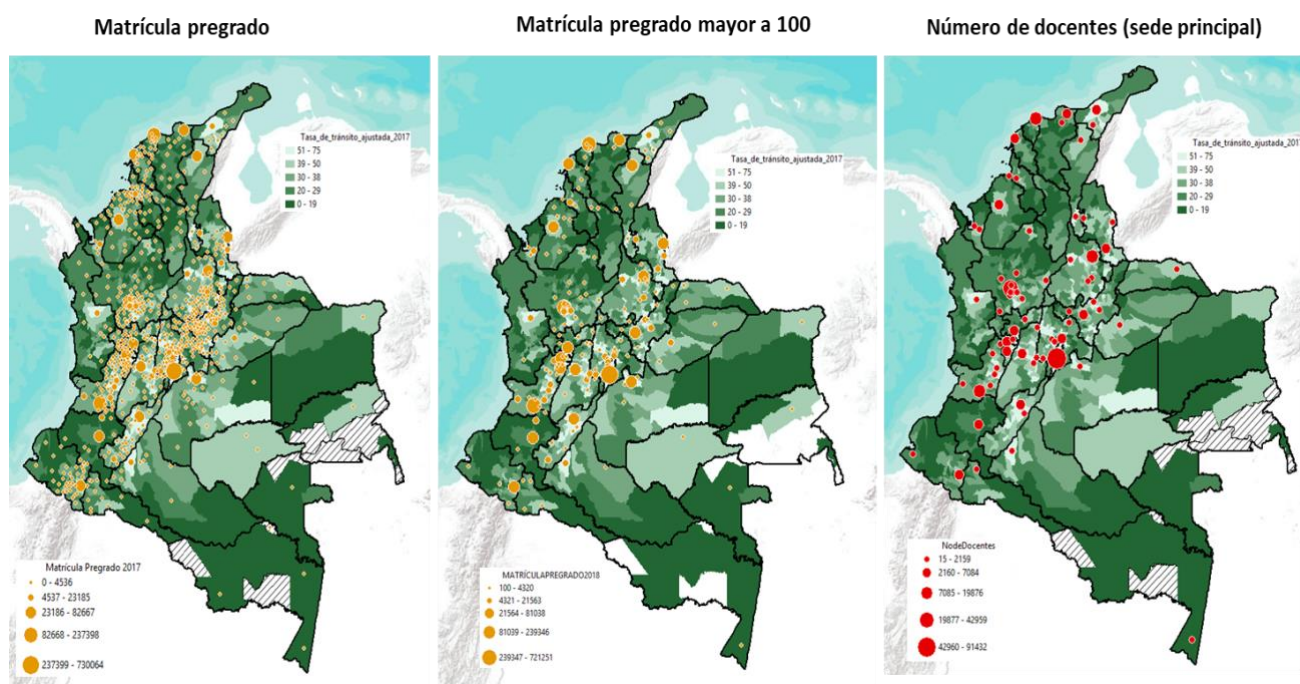
La oferta de educación superior también se concentra en los municipios del centro del país, en la región Andina. El Mapa 4 enseña que el número de matrículas de pregrado por municipio (año 2017) se concentra, al igual que la mayoría de la población, en las regiones centrales. Lo mismo sucede con el número de docentes de las IES, aunque no se puede tener el detalle de dónde se encuentran los docentes específicamente, solo se sabe el municipio donde se encuentra la sede principal de su IES. Ahora bien, cuando se analizan los centros más relevantes donde se concentran las matrículas de pregrado (mayores a 100 o 200 matrículas), la repartición espacial de los puntos es muy similar a la de los docentes y, en consecuencia, a la de las sedes principales de las IES.

Sea como fuere, no es sorprendente este patrón espacial vinculado a la distribución espacial de la población. No obstante, las bajas tasas de tránsito de los municipios fuera de esta región central evidencian que hay una gran parte de la demanda no atendida.

El patrón anterior se refuerza con el Gráfico 8, que muestra efectivamente una relación estrecha entre el tamaño de la población, las matrículas de pregrado y el número de profesores. Adicionalmente enseña que entre los municipios que presentan matrículas de pregrado, además de las ciudades y aglomeraciones, y de los municipios intermedios, también existen algunos rurales y rurales dispersos.

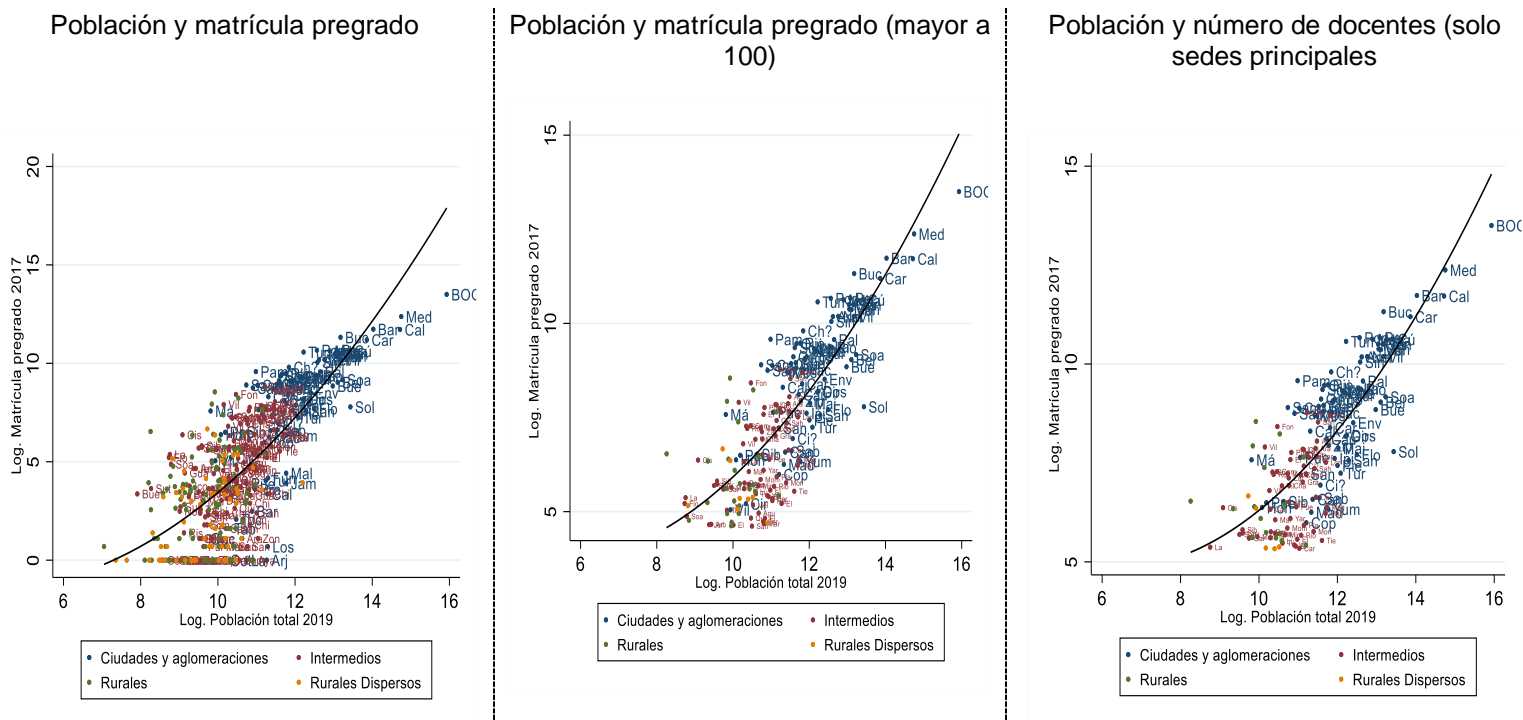
No obstante, cuando se analizan los municipios con más de 100 matrículas —que puede acercarse de forma más precisa a mostrar la capacidad instalada real— la cantidad de municipios rurales y, principalmente, de rurales dispersos se reduce sustancialmente. La situación resulta más evidente cuando se analizan únicamente las sedes principales de las IES a través del número de docentes. En este caso no hay ningún municipio rural disperso con sede principal de alguna IES y se ubican apenas en seis municipios rurales.

MAPA 4. DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE LA OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES.

GRÁFICO 8. POBLACIÓN Y OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CATEGORÍAS DE RURALIDAD)



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES y DANE.

Por supuesto, el análisis anterior nos muestra que los municipios donde se concentra la oferta (tomada como matrículas de pregrado en 2017) se caracterizan por ser mercados y ciudades intermedias y grandes: en su mayoría ciudades importantes o parte de la aglomeración de una ciudad importante. Sin embargo, esa no es su única característica. De hecho, en las gráficas se observa que, del grupo de municipios hay varios que, dadas sus condiciones (población), podrían tener una mayor oferta de educación superior, y ello pone de manifiesto que, efectivamente, la población no es la única condición relevante. Por ejemplo, San Andrés, Apartadó, Arauca, o Leticia, comparados con otros municipios de población similar, tienen un número de docentes mucho menor. Lo contrario sucede con Pamplona, Chía o El Carmen de Viboral.

Por otra parte, en términos de matrícula de pregrado, ciudades dormitorio como Soledad, Soacha o Bello presentan niveles bajos, con respecto a otros municipios de población similar. Otras ciudades como Buenaventura o Florencia, o municipios intermedios como Tierralta o Montelíbano, también presentan el mismo problema. En cambio, positivamente destacan, de nuevo, Chía y Pamplona, pero también municipios más pequeños como los intermedios Fonseca y Espinal, o incluso los rurales Nilo y Santa Rosa de Osos.

Frente a esta variabilidad o diversidad de casos es necesario entonces identificar, además de la concentración de población, qué elementos pueden determinar la presencia o impulsar el crecimiento de la oferta de educación superior. Uno de los factores importantes es la presencia de distintos sectores de la economía que promuevan un mercado laboral que no solo permita absorber los graduados de la educación superior, sino que pueda dotar a las IES de personal calificado para operar sin los costos que supone atraer su planta docente desde otras regiones (Aitbayeva, Zhubanova, Kulgildinova, Tusupbekova, & Uaisova, 2016; Carranza & Ferreyra, 2018; OECD, 2007)

PRIMER ACERCAMIENTO A LOS NODOS EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL

Partiendo de las consideraciones anteriores, en esta sección se busca dar una primera aproximación a un grupo de municipios que puede tener condiciones favorables para albergar programas relevantes o sedes de las IES, ampliando el alcance de la oferta de educación superior e impulsando la tasa de tránsito desde la educación media. Para esto, consideramos que un primer punto de partida, aunque no definitivo, pueden ser los municipios que han sido catalogados como nodos dinamizadores, es decir, centros urbanos 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”* (Bateman, Penagos, Ramírez, & Satizábal, 2018).

Para la identificación práctica de los nodos dinamizadores se parte de un primer ejercicio propuesto por Ramírez & Satizábal (2015), realizado para guiar la focalización de las Intervenciones Rurales Integrales (IRI) del Departamento para la Prosperidad Social (DPS). Comenzando con ese ejercicio y tras algunos ajustes, la versión de los nodos dinamizadores que describimos en esta sección es la desarrollada por Bateman, Penagos, Ramírez & Satizábal (2018), y fue utilizada como uno de los insumos de la subregionalización funcional, como base del marco territorial en el que se inscribió el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la equidad”.

En esta adaptación, la lista de nodos dinamizadores se define a través del Indicador de Nodos Dinamizadores (IND), un indicador normalizado que a nivel municipal evalúa las variables de PIB no minero per cápita, densidad empresarial y tamaño de cabecera (Ecuación 1).

ECUACIÓN 1. INDICADOR DE NODOS DINAMIZADORES

$$IND_i = 0,2 * (a_i * cabecera_{norm.i} + b_i * densidad_empresarial_{norm.i}) + 0,6 * (lnPIB_{norm.i})$$

Hay varios puntos a destacar de la Ecuación 1 que define el IND. Primero, se observa una mayor preponderancia (0,6) del logaritmo del PIB municipal no minero ($lnPIB_{norm.i}$) que de las variables de $cabecera_{norm.i}$ y $densidad_empresarial_{norm.i}$, que se ponderan con un peso de 0,2 cada una. Esto responde al hecho de que, mientras la densidad empresarial y el tamaño de la cabecera pueden estar fuertemente correlacionadas con el dinamismo económico de un municipio, el PIB municipal sí es un indicador directo del tamaño de la economía local. Segundo, los identificadores a_i y b_i , se definen en la ecuación como condiciones habilitantes que, de alguna manera, filtran aquellos municipios que tienen una mayor “capacidad instalada” en términos de las variables consideradas. En ese sentido, a_i toma el valor de 1 si la cabecera del municipio es mayor a 20.000 habitantes y 0 de lo contrario; y b_i toma el valor de 1 si el número de empresas es mayor a 1.000 y 0 de lo contrario.

Por último, las variables $cabecera_{norm.i}$, $densidad_empresarial_{norm.i}$ y $LnPIB_{norm.i}$ son normalizadas entre 0 y 1 (*feature scaling*) a través de la siguiente ecuación:

$$X_{norm.i} = 1 - \frac{(X_{m\acute{a}x} - X_i)}{(X_{m\acute{a}x} - X_{m\acute{i}n})}$$

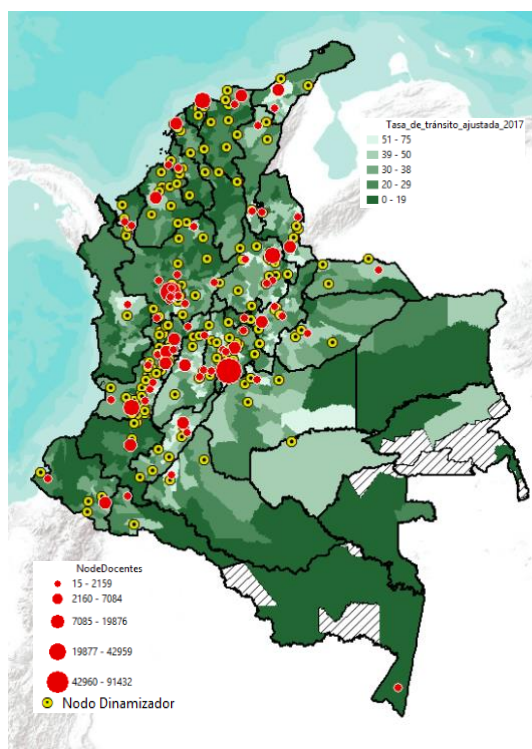
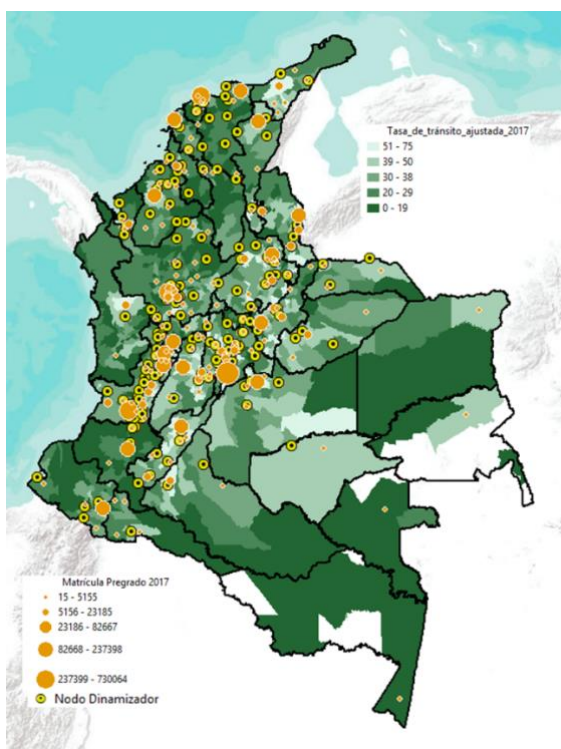
Donde $X_{norm.i}$ es la variable X normalizada para el municipio i , y $X_{m\acute{a}x}$ y $X_{m\acute{i}n}$ son los valores máximo y mínimo, respectivamente, en la distribución de la variable X entre todos los municipios. Una vez definido el puntaje para cada municipio del IND normalizado, los municipios se ordenan de mayor a menor y se toman los primeros 200 municipios como nodos dinamizadores, ya que es en ese punto donde la disminución marginal del IND deja de ser significativa.

Antes de continuar, es importante volver a enfatizar que el ejercicio de nodos dinamizadores, como mencionamos previamente, ha sido objeto de varios ajustes a lo largo de los años, y estos ajustes

MAPA 5. OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NODOS DINAMIZADORES

Matrícula de pregrado y nodos dinamizadores

Número docentes (sede principal) y nodos dinamizadores



Fuente: elaboración propia con base en datos MEN – SNIES y Ramírez et al. (2013).

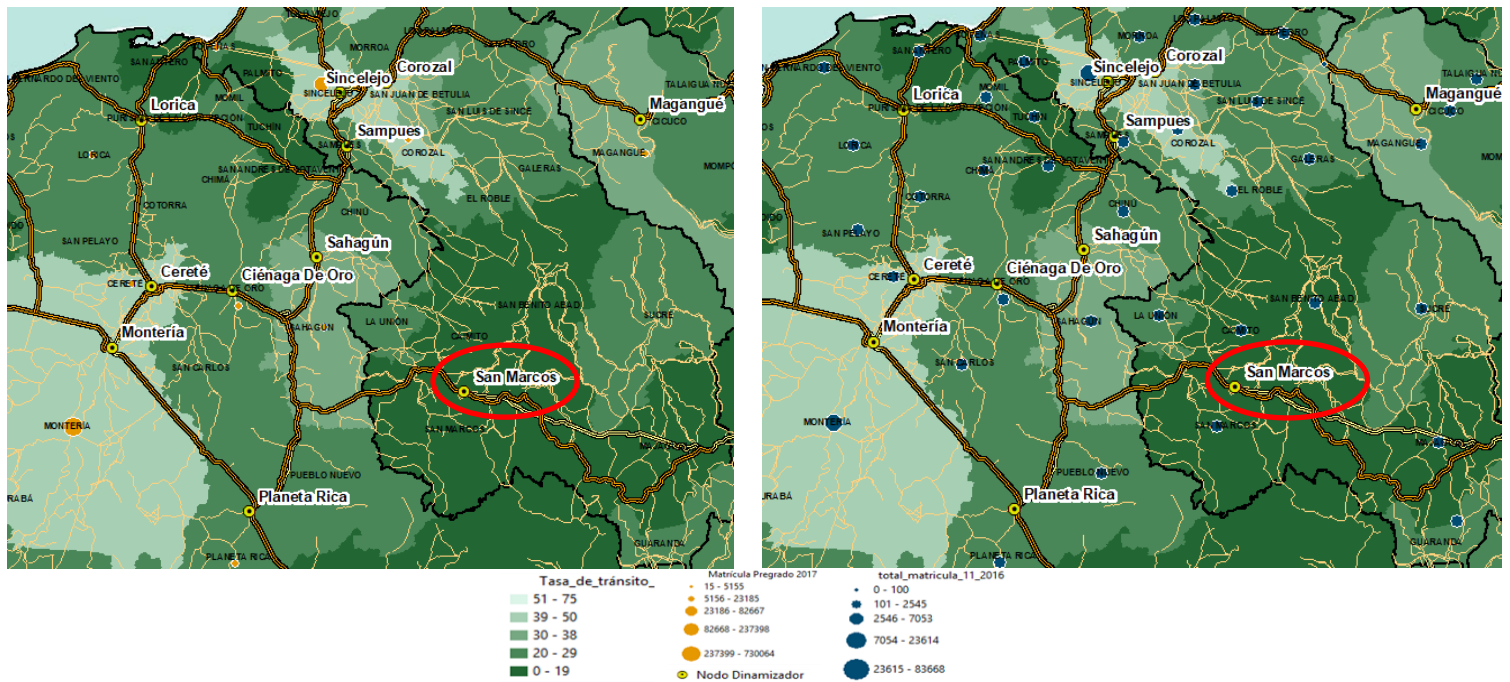
Un ejemplo de lo anterior podría ser el municipio de San Marcos en Sucre, un municipio de categoría intermedia que hace parte de los primeros 200 nodos dinamizadores, pero que no presenta una oferta de educación superior significativa -sin sedes principales de las IES y tan solo 725 matriculados en pregrado en 2017- a pesar de contar con cerca de 60.000 habitantes. San Marcos y sus municipios vecinos, como San Benito Abad, Ayapel, Caimito o incluso Majaqual, etc., tienen tasas de tránsito muy bajas (en promedio menos del 15%) y la oferta de educación superior más cercana se encuentra en Montería o Sincelejo, a más de dos horas cada uno (Mapa 6).

Adicionalmente, San Marcos se ubica en la importante vía local “el Viajano-San Marcos” y, en ese sentido, podría ser el articulador de sus municipios vecinos, que a pesar de tener en conjunto una población de más de 2.000 bachilleres en el año 2016, solo 330 pudieron ingresar a la educación superior en 2017. Al revisar la oferta, empleando como variable proxy las matrículas de pregrado en estos municipios, la situación ya no resulta tan sorprendente: para el 2017 solo había 18 matriculados en las IES en estos 5 municipios, de los cuales 11 estaban en San Marcos.

MAPA 6. EJEMPLO SAN MARCOS, SUCRE

Región de San Marcos y oferta de educación superior

Región de San Marcos y demanda de educación superior



Fuente: elaboración propia.

El anexo 2 enseña el listado de municipios en Colombia que tienen una matrícula significativa (mayor a 100) y aquellos municipios que, a pesar de no tener una matrícula significativa, son nodos dinamizadores (identificados como nodos potenciales). En particular, tal como se había identificado en el Gráfico 9, hay 182 municipios con una matrícula mayor a 100 (identificados como nodos oferta en el anexo 2, y agrupados según rangos de matrícula), de los cuales 129 son nodos dinamizadores. Este es el caso de los municipios con niveles de matrícula significativos, que podrían ser fortalecidos pues cuentan con un potencial importante para atender poblaciones vecinas. Estos casos incluyen a Santander de Quilichao y Miranda en Cauca, Granada en Meta o Tumaco en Nariño.

Por otro lado, hay 64 municipios clasificados como nodos dinamizadores que tienen una matrícula inferior a 100 (como el caso de San Marcos, que en el anexo 2 se identifican como nodos potenciales), y entre ellos hay varios que tienen bajas tasas de tránsito o que colindan con municipios que tienen bajas tasas de tránsito. Estos casos incluyen el municipio de Fundación en Magdalena, Segovia y Necoclí en Antioquia, y San Agustín en Huila.

Para avanzar en este sentido es recomendable aplicar y ajustar el ejercicio de identificación de los nodos dinamizadores a las características particulares del sector de educación superior, incluyendo en el índice otras variables como por ejemplo el alcance y conexión con el mercado laboral. También se recomienda desagregar los datos de matrícula para tener una aproximación más precisa a la oferta de educación superior, e incluir datos de servicios e infraestructura conexa para analizar las regiones donde no se identifican nodos dinamizadores. Sin embargo, no se espera que los resultados obtenidos hasta el momento (realizando el cruce de nodos dinamizadores con la oferta de educación superior rural medida a través de matrícula y docentes) cambien de manera significativa, pero sí podrían precisar el tipo de nodo, lo cual será de interés para calcular las áreas de influencia.

Para finalizar, se debe resaltar que el ejercicio de nodos educativos para la educación superior rural, más que una solución a la política de educación superior rural, o a las bajas tasas de tránsito, brinda un punto de partida, o una forma de abordaje al problema frente a la focalización de la oferta de educación superior. Es evidente en los mapas (Mapa 5) que la presencia de nodos dinamizadores, a

pesar de tener un mayor alcance que la oferta de educación superior actual (mayor a 100 matrículas), se limita a algunos territorios centrales.

Es cierto que muchos de estos territorios centrales, como el Caribe no costero, la Alta Guajira, parte del Norte del Cauca, o la altillanura (que destacamos previamente), tienen una importante demanda no cubierta y tienen bajas tasas de tránsito, que podrían ser mejoradas potenciando nodos cercanos. Sin embargo, es difícil argumentar que los nodos sean una única solución para territorios remotos o desconectados como lo son algunos del Litoral Pacífico, los municipios amazónicos o de la Orinoquía.

Teniendo en cuenta lo anterior, el aporte de los nodos educativos para la educación superior rural es ofrecer un mecanismo para abordar el problema, a partir de algunas de las características de los territorios, pues ayudarían a categorizar los municipios dependiendo de su cercanía o lejanía (acceso) frente a la oferta actual o potencial de educación superior. Para esto, sería necesario no solo calcular la capacidad de los nodos de albergar las IES o ciertos programas, sino su área de influencia o de cobertura.

Eventualmente, para tener una mayor incidencia, estas áreas de cobertura pueden compararse con los municipios que hacen parte de un mismo territorio funcional (Berdegué, y otros, 2019) o una subregión funcional (Bateman, Penagos, Ramírez, & Satizábal, 2018), para ver si concuerdan con los flujos de conmutación laboral y otras dinámicas territoriales. Al final serían esas categorías la base para elaborar una política rural de educación superior que ofrezca soluciones diferenciadas de política pública para cada tipo de municipio en todo el territorio nacional.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se puede observar en el análisis de datos presentado, la tasa de tránsito a la educación superior tiene un claro patrón espacial asociado a las características territoriales. Con contadas excepciones, los municipios de la región central del país son los que tienen las mayores tasas de tránsito, mientras que la alta Guajira, el sur de Bolívar (Caribe no costero), buena parte del Litoral Pacífico, y municipios del Amazonas, la Altillanura, Caquetá y Guaviare, comparten las tasas más bajas. De esta manera, una importante proporción del territorio nacional, principalmente territorios rurales y rurales dispersos, presenta bajas tasas de tránsito, con lo cual se evidencia que hay una gran parte de la demanda no atendida.

En este documento se evidenció que dichas bajas tasas de tránsito están asociadas con las características de ruralidad de los municipios, pues es marcada la diferencia entre ciudades y aglomeraciones y el resto de las categorías (intermedio, rural y rural disperso). Esto quiere decir que municipios con cabeceras de menos de 100.000 habitantes tienden a tener más problemas para que sus jóvenes accedan a la educación superior inmediatamente después de que se gradúan como bachilleres. A su vez, los datos muestran que estos mayores problemas están asociados con la localización de las instituciones de educación superior, las cuales se suelen ubicar en los mercados grandes de las ciudades y aglomeraciones.

En este sentido, estudios cualitativos muestran que la migración a una ciudad es uno de los únicos caminos que existen para que los jóvenes rurales accedan a la educación superior, lo cual implica elevados costos económicos y emocionales que ponen en riesgo la efectiva tasa de tránsito y, más aún, el éxito de estos jóvenes en los programas de educación superior. A esto se suma que los municipios más rurales tienden a tener peores resultados en los puntajes promedio en las pruebas Saber 11, siendo esta otra barrera para la entrada a la educación superior.

Con respecto a este último punto, existen varias maneras para minimizar los efectos de estas diferencias territoriales en la calidad de la educación. Por ejemplo, garantizar el acceso universal a los niveles educativos previos (preescolar, primaria, secundaria y media) para así asegurar trayectorias educativas completas (como en el caso de Costa Rica).

Una vez completado el bachillerato, la estrategia podría estar acompañada de la creación de programas de nivelación académica y educación general que cierren brechas de calidad y conocimiento (como en el caso de California en Estados Unidos y de Quebec en Canadá). Además, se debería propender por tener contenidos pertinentes a las condiciones de los territorios (como se ha intentado en Francia y Quebec), que para la ruralidad implica revisar las dinámicas territoriales que impulsan su desarrollo. Ya que en muchos casos los estudiantes de territorios rurales y rurales dispersos estudian con materiales y contenidos que no se relacionan con su realidad, lo cual los hace más ajenos e incomprensibles.

Así mismo, conviene advertir que las posibilidades de transitar a la educación superior por parte de los jóvenes rurales puede mejorar en la medida que los hogares tengan fuentes de ingresos más diversificadas y no solamente dependiente de los ingresos de la actividad agropecuaria. En muchos hogares rurales los jóvenes son mano de obra sin remunerar, lo que implica que continuar con estudios superiores sea un costo de oportunidad muy alto para el hogar cuando sus ingresos principales provienen de las actividades primarias.

Ahora, con respecto a la localización de la oferta de educación superior, se encontró que en el país existen municipios que cuentan con una oferta de educación superior menor a la que se esperaría, considerando su población, el tamaño de su economía local y su densidad empresarial (factores que sirven como indicadores de su capacidad de influencia en las dinámicas de la región). En la práctica, estos son los municipios con una matrícula de educación superior menor a 100 y que han sido identificados en ejercicios anteriores como nodos dinamizadores (ver en el Anexo 2 los municipios identificados como nodos potenciales).

De esta forma, resulta claro que los nodos dinamizadores podrían ayudar a ampliar y fortalecer la cobertura territorial de educación superior. Este es el caso del Caribe no costero, la Alta Guajira, parte del Norte del Cauca, o la altillanura, regiones que tienen una demanda de educación superior que no ha sido atendida (muestran bajas tasas de tránsito), que podría mejorar si se potencian los nodos cercanos que han sido identificados.

Por esta razón, se propone la identificación de nodos educativos para la educación superior rural como un mecanismo para definir caminos que acerquen la oferta de educación superior a los municipios rurales.

Por un lado, porque existen varios municipios en el país, de todas las categorías de ruralidad, que pueden ser consolidados como nodos (dado que ya tienen una oferta de educación superior, como es el caso de Pamplona en Norte de Santander), o potenciados desde un estado bastante incipiente (como es el caso de los nodos dinamizadores que no tienen una oferta significativa de educación superior). Esto tomando en cuenta las limitaciones presupuestales y de política para la ubicación de infraestructura de las IES en todos los municipios del país.

Y, por otro lado, porque la identificación de los nodos también permite evidenciar que para el caso de municipios rurales y rurales dispersos como los ubicados en el Litoral Pacífico, y la región de la Amazonía o la Orinoquía, es necesario formular estrategias diferenciadas dado que no estarán cubiertos por las áreas de influencia de dichos nodos.

En estos casos sus características geográficas, de densidad poblacional, sociales y culturales deben ser atendidas teniendo en cuenta otro tipo de variables de tipo cualitativo, que incluyan las particularidades y potencialidades de estos territorios para contar con mecanismos flexibles de oferta de la educación superior tales como la educación a distancia o semi-presencial, y la vinculación con infraestructura conexas como, por ejemplo, los centros de investigación (como es el caso de la estrategia de Campus Conectado que se está implementando en Francia). De esta manera, es precisamente el cálculo del área de influencia de los nodos educativos para la educación superior rural la que permitirá identificar cuáles son los municipios en los que estas consideraciones tomarán especial relevancia.

Frente a la primera aproximación a los nodos educativos para la educación superior rural que se presenta en este documento (que corresponde a la primera fase de una propuesta para generar "insumos técnicos y recomendaciones para la política de educación superior rural"), es necesario incluir otro tipo de variables directamente relacionadas con las dinámicas de la educación superior, como por ejemplo el alcance y conexión con el mercado laboral, y también se recomienda desagregar los datos de matrícula para tener una aproximación más precisa a la oferta de educación superior. Sin embargo, no se espera que los resultados obtenidos hasta el momento cambien de manera significativa, pero sí podría precisar el tipo de nodo, lo cual será de interés para calcular las áreas de influencia.

Es necesario advertir que este tipo de análisis se ve limitado por los vacíos de información y datos sobre educación superior a nivel territorial, esto, por ejemplo, en términos de infraestructura educativa georreferenciada (o al menos vinculada a los municipios donde efectivamente se ofrecen los programas), información de docentes más allá de la sede principal de la IES a la cual están asociados, programas por municipio, y datos longitudinales de los estudiantes que muestren sus trayectorias. Por lo tanto, una de las primeras recomendaciones es avanzar en el ajuste de los sistemas de información para que recojan las variables necesarias para estudiar la educación superior desde una perspectiva territorial. En el corto plazo, las limitaciones en la información se deben complementar con la información y conocimiento con la que cuentan los municipios y departamentos en términos de sus capacidades y potencialidades.

De esta manera, para seguir avanzando en esta propuesta es necesario:

- Calcular el área de influencia o cobertura de estos nodos. Estas áreas de influencia de los nodos son los lugares donde se busca impulsar las interdependencias territoriales del servicio de educación superior, es decir, donde se generan distintos flujos relacionados de personas, ideas, tecnología, etc., entre las áreas rurales y urbanas, y entre distintos municipios o unidades político-administrativas. Para esto se requiere revisar la demanda potencial de educación superior (número de graduados en educación media, población de jóvenes y jóvenes adultos, y los niveles actuales de tasa de tránsito), y cuantificar la cantidad y calidad de los factores de oferta con los que cuenta el nodo.
- Cualificar los nodos realizando un análisis de las brechas entre la educación superior y los requerimientos del mercado laboral en los territorios, analizando los datos de puntajes promedio de pruebas Saber Pro y de vinculación de los graduados al sector formal, así como

calculando las brechas de cualificación del capital humano que impiden la entrada de la población a la educación superior.

- Clasificar a los municipios con respecto a dichas áreas de influencia y los tipos de nodos identificados, incluyendo la identificación de los municipios que quedan fuera de dichas áreas.
- Determinar la disponibilidad servicios e infraestructura conexas (como la presencia de centros de investigación, laboratorios, infraestructura vial o conectividad digital, etc.), en especial en los municipios fuera de las áreas de influencia de los nodos identificados.
- Identificar las líneas de investigación y enfoques de estos centros de investigación con el fin de vincular la oferta de las IES con estos y sus resultados, en términos de potenciar las estrategias de desarrollo regional.
- Identificar mecanismos de vinculación de la infraestructura conexas con las IES.

Este ejercicio debe ir unido a una revisión de los instrumentos de planeación territorial que han avanzado respecto a la identificación de la relevancia y potencialidades regionales, así como en ejercicios de prospectiva. Esto con el ánimo de articular la oferta de educación superior rural con las estrategias de desarrollo regional identificadas en planes regionales y departamentales con los que se cuenta actualmente, como los planes de desarrollo departamentales y municipales, los planes de acción para la transformación territorial (PATR), el Plan Nacional de Desarrollo y sus pactos territoriales. En estos se han identificado desde diferentes insumos, técnicos y algunos participativos, como es el caso de los PATR, acciones e iniciativas para contar con un sistema de educación superior rural pertinente y flexible frente a la heterogeneidad territorial. Esta articulación entre los diferentes niveles de planeación es importante para la identificación de los temas relevantes y estratégicos en términos de educación superior rural para el cierre de brechas entre las áreas urbanas y rurales, ya que permite un abordaje regional de sus problemáticas, soluciones y potencialidades.

Además, con el ánimo de que este ejercicio recoja los insumos existentes a nivel territorial, es importante que se puedan tener en cuenta otro tipo de variables y análisis cualitativos, que a nivel local permitan complementar este ejercicio respecto a la información cuantitativa con la que se cuenta (por ejemplo, que permitan incluir información de dinámicas territoriales).

Las categorías que se puedan determinar a partir de este análisis más completo son una base para definir líneas estratégicas con recomendaciones e innovaciones diferenciadas para la política de educación superior rural, lo cual debe estar articulado con las estrategias de regionalización de las IES. Se busca, entonces, que la política rural de educación superior sea una política que no sea ciega a los territorios, al ofrecer soluciones diferenciadas para cada tipo de municipio, tomando en cuenta sus limitaciones, potenciando sus particularidades y recogiendo la información y conocimiento con la que cuentan los municipios.

Lo anterior debe ir de la mano de una política integral de desarrollo territorial, pues como se muestra en este estudio, las probabilidades de finalizar el ciclo educativo de los jóvenes son mayores en la medida en que los territorios están más integrados y cuentan con una mayor infraestructura. Por lo tanto, la política de educación superior rural necesariamente debe ir de la mano de otro conjunto de intervenciones que faciliten que estos jóvenes tengan acceso y que las condiciones del territorio no se conviertan en un factor de exclusión.

REFERENCIAS

- Aitbayeva, G. D., Zhubanova, M. K., Kulgildinova, T. A., Tusupbekova, G. M., & Uaisova, G. I. (2016). "Formation of Education Clusters as a Way to Improve Education". INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION Vol 11, 3053-3064.
- Bateman, A., Penagos, Á., Ramírez, J. M., & Satizábal, S. (2018). "Lineamientos conceptuales y metodológicos para la definición de una subregionalización funcional en Colombia". Bogotá.
- Berdegú, Fernández y Mlynarz. (2013). "Una Nueva Agenda Regional para el Desarrollo de Chile". Documento de trabajo No. 26. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo, Rimisp.
- Berdegú, J. A. (2012). "Dinámicas territoriales rurales en América Latina". Serie Claves para el Desarrollo Territorial. Santiago, Chile: Rimisp-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Carranza, J. E., & Ferreyra, M. M. (2018). "Increasing Higher Education Access: Supply, Sorting, and Outcomes in Colombia". Washington DC: World Bank.
- Cazzuffi, C., Plassot, T., & Soloaga, I. (2019). "Intergenerational social mobility and inequality of opportunities". Forthcoming.
- Christie, H. (2005). "Higher education and spatial (im)mobility: nontraditional students and living at home". Environment and Planning volume 39, 2445-2463.
- Christofides, L. N., Hoy, M., & Yang, L. (2008). "The Determinants of University Participation in Canada (1977-2003)". Bonn: IZA.
- Dhakar, S., & Redlitz, S. (2010). "The Determinants of College Enrollment in the United States (1972-2007)". Chicago: University of Chicago.
- DNP - MTC (2015). "El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz - Misión para la Transformación del Campo". Bogotá D.C: DNP.
- Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). "At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean". Washington DC: World Bank.
- Governor's Office of Planning and Research. (2018). "Review of the Master Plan for Higher Education in California and State Workforce Needs". Sacramento, CA.
- OECD. (2007). "Globally Competitive, Locally Engaged Higher Education and Regions. The engagement of higher educational institutions in regional". Valencia, Spain.
- Ospina, C. (2019). "Estudio sobre trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en Colombia y el rol del territorio y las políticas públicas". Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Documento sin publicar.
- PNUD. (2011). "Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011". Bogotá: INDH – PNUD.
- Ramírez, J., Díaz, Y., & Bedoya, J. (2013). "Decentralization in Colombia: Searching for equity in a Bumpy Economic Geography". Bogotá: Mimeo, Fedesarrollo.
- Rimisp (2011). "Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad 2011".
- Rimisp (2019). "Insumos técnicos y recomendaciones para la política de educación superior rural. Propuesta presentada al Ministerio de Educación Nacional".
- Rimisp. (2018). "Módulo Transversal: Herramienta para el diseño y análisis de políticas con enfoque territorial". Diplomado Políticas de inclusión social con enfoque territorial. Santiago, Chile: Rimisp.

Rimisp. (2019). *“Guía de Estudio Módulo 1 Conceptos. Diplomado Cohesión Territorial para el Desarrollo”*. Santiago, Chile: Rimisp.

Sá, C., Florax , R., & Rietveld, P. (2004). *“Determinants of the Regional Demand for Higher Education in The Netherlands: A Gravity Model Approach”*. *Regional Studies* volume 38, 375-392.

Urbina, D., & Quispe, M. (2017). *“La pobreza monetaria desde la perspectiva de la pobreza multidimensional: el caso peruano”*. *Enfoque* no. 2-3, 77-98.

ANEXOS

Anexo 1. Fichas experiencias internacionales

1. California, Estados Unidos

País	Estados Unidos
Nombre de la experiencia	Master Plan for Higher Education in California (1960-1975)
Tipo de intervención	Mejoramiento de acceso a la educación superior a través de una estructura tripartita donde se fortalece el puente con la educación media (Community Colleges) y se diferencian las Universidades Estatales Regionales, de la Red de Universidades de Investigación.
Breve descripción (objetivo, origen, ámbito de aplicación, resultados)	<p>El Plan Maestro tenía la intención de organizar la educación superior de California en respuesta a presiones particulares, para el período 1960-1975.</p> <p>El Plan Maestro permitió a California satisfacer la creciente demanda de educación superior al tiempo que mantenía o mejoraba la reputación de excelencia de las instituciones estatales de educación superior. Entre 1958 y 1970, el número de inscritos a educación superior pasó de 225.615 a 661.350. Durante esos años, el empleo <i>blue-collar</i> tradicional disminuyó como porcentaje de la economía de California, y el premium de salario de las personas con pregrado aumentó, por lo que se hizo más atractivo entrar a la universidad.</p> <p>El triunfo del Plan Maestro fue gestionar este rápido crecimiento y equilibrar el acceso y la calidad en la educación superior. La expansión de la educación superior en California después de 1960 dependió de un apoyo y financiamiento estatal sustancial, que permitió el rápido crecimiento de <i>community colleges</i> y universidades, y creó gran parte de la infraestructura física existente de su sistema público de educación superior.</p> <p>El panorama ha cambiado en décadas recientes, por lo que la educación superior enfrenta nuevos desafíos. El Estado es mucho más diverso étnicamente y, con la ampliación de la matrícula, ahora tienen acceso a la educación superior personas de diversos orígenes étnicos y socioeconómicos. En 1960, cuando la educación superior era más exclusiva y los estudiantes eran en su mayoría “blancos” bien capacitados, la preparación de los estudiantes era un problema menor y la función principal de los <i>community colleges</i> era la instrucción académica para la transferencia a otras instituciones.</p>
Arreglo institucional (entidad líder, actores, roles)	<p>Fue el Plan Maestro el que aseguró que la expansión en las inscripciones no desatara una competencia severa entre las instituciones. El Plan proporcionaba directrices que enfocaban a las instituciones en misiones o roles bien definidos según su alcance. Esta separación de roles se basó en una estructura tripartita entre <i>community colleges</i>, Universidades Estatales Regionales (California State University) y la Red de Universidades de Investigación (University of California).</p> <p>La Universidad de California se distinguiría por su misión de investigación académica y otorgaría títulos de licenciatura, maestría y doctorado.</p> <p>La Universidad Estatal de California se centraría en las artes y ciencias liberales (literatura, filosofía, matemáticas y ciencias sociales y físicas) y otorgaría principalmente títulos de licenciatura y maestría.</p> <p>Los <i>community colleges</i>, por otra parte, servirían como instituciones de amplio acceso, enfocadas en la instrucción de la división previa de</p>

	preparación para la transferencia a instituciones de 4 años, además de ofrecer educación vocacional y de desarrollo.
Definición de pertinencia de los contenidos de la educación para lo rural (según la experiencia)	<p>Aunque las instituciones de educación superior son contribuyentes importantes para la economía de California en múltiples niveles, a menudo no están bien alineadas con las economías regionales. La educación superior y las economías regionales están conectadas, pero normalmente en direcciones opuestas.</p> <p>Las instituciones de educación superior no producen suficientes graduados en campos clave, especialmente los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM), que son demandados por los empleadores de California y que son vitales para la economía del Estado. Muy pocos departamentos parecen preparar a los estudiantes para la fuerza laboral con intención real.</p> <p>Por otra parte, la integración regional es mayor a nivel de <i>community colleges</i>. La misión vocacional del sistema de <i>community Colleges</i> ha proporcionado coordinación entre los <i>colleges</i> y las agencias de desarrollo de la fuerza laboral, y los grupos industriales y laborales.</p> <p>Para alinear la educación superior con la economía regional, se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear entidades regionales de coordinación que incluyan representantes de los líderes de K-12 y educación superior, y de empresas e industria, trabajo y gobierno, y las demás partes interesadas. • Fortalecer el Strong Workforce Program de los <i>community colleges</i> y su modelo de colaboración con empleadores regionales, para satisfacer las necesidades regionales de la fuerza laboral. • Promover que los departamentos de educación superior y los <i>community colleges</i> desarrollen puntos de contacto para la comunicación con empresas y empleadores locales. <p>Uno de los puntos importantes es la necesidad de desarrollar habilidades que son transversales a todas las disciplinas, que son útiles en el mercado laboral pero que no se enseñan en las instituciones de educación superior, como las <i>soft skills</i>. El desarrollo tecnológico da mayor importancia a las habilidades humanas que son más difíciles de automatizar.</p> <p>Los expertos en educación han identificado habilidades como el análisis crítico, la adaptabilidad, la comunicación, la empatía, la colaboración, la sensibilidad cultural y social como vitales para el éxito en la economía y el lugar de trabajo del siglo XXI. Estas habilidades permitirán a los trabajadores navegar los desafíos del mercado laboral y los prepararán para el aprendizaje a lo largo de la vida, que probablemente será necesario para mantenerse a la vanguardia del cambio técnico.</p>

<p>Mecanismos de cierre de brechas</p>	<p>Para aumentar las inscripciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los distritos escolares deben alinear los requisitos de graduación con los requisitos del curso para la admisión a la educación superior. • Desarrollar y apoyar programas que promuevan la preparación universitaria, como los programas de preparación (<i>summer bridge</i>) y los programas que promueven una cultura universitaria entre los estudiantes, como los <i>promise programs</i>. • Ampliación de la matrícula de verano y de la educación en línea. • Fomentar asociaciones entre campus públicos y privados que permitan compartir las instalaciones del campus y los recursos institucionales. <p>Para mejorar la competición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar simplificando y promoviendo las transferencias de estudiantes a través de una mayor coordinación entre los <i>community colleges</i> y las universidades de 4 años.
<p>Otras estrategias para la ruralidad</p>	<p>Para evaluar la efectividad de las estrategias para aumentar la inscripción y la finalización, es necesario establecer un sistema integral de recopilación de datos que haga seguimiento del progreso de los estudiantes desde grado 11 (k-12) hacia la educación superior y hasta su ingreso al mercado laboral. Tal sistema podría ayudar a los distritos a determinar qué estrategias son más efectivas para crear caminos hacia la educación superior, evaluar el progreso real de los estudiantes y ayudarlos a comprender la información salarial relacionada con varios cursos o programas.</p> <p>Los líderes de educación superior también enfatizan las posibilidades de la educación en línea para expandir el acceso y ayudar a combatir la tendencia de que los costos institucionales por estudiante aumenten más rápido que los costos en general. También mencionan que, dependiendo de cómo se implemente, la educación en línea puede mejorar la calidad y el acceso a la educación o, por el contrario, exacerbar las desigualdades y las barreras entre las instituciones.</p>
<p>Temas a destacar para política de educación superior rural en Colombia</p>	<p>Esta fue una intervención para aumentar el acceso a la educación superior, a través del fortalecimiento del puente con la educación media. De esta manera, el aumento del tránsito educativo se logró creando un sistema de educación post-media, en donde se diferencian claramente los <i>community colleges</i> (preparación para la transferencia a instituciones de 4 años, y educación vocacional y de desarrollo), Universidades Estatales Regionales (títulos de licenciatura y maestría en artes y ciencias liberales), y la Red de Universidades de Investigación (misión de investigación académica y títulos de licenciatura, maestría y doctorado).</p> <p>Esta estrategia estaba acompañada de una alineación entre los requisitos de graduación de las escuelas, con los requisitos de admisión a las Universidades Estatales Regionales y la Red de Universidades de Investigación. Así mismo se impulsó la ampliación de la matrícula de verano y de la educación en línea.</p>

Referencias

Governor's Office of Planning and Research (2018) The Master Plan for Higher Education in California and State Workforce Needs. A review. http://opr.ca.gov/docs/20181226-Master_Plan_Report.pdf

2. Costa Rica

País	Costa Rica
Nombre de la experiencia	Ley Fundamental de la Educación (1957) Política de Estado para el Desarrollo Territorial Costarricense (2016)
Tipo de intervención	Universalización de la educación preprimaria, primaria y secundaria; división del país en regiones con características y retos similares; y Política de Estado para el Desarrollo Rural Territorial (PEDTR).
Breve descripción (objetivo, origen, ámbito de aplicación, resultados)	<p>Para atender los retos en materia de educación de sus territorios rurales y más desiguales, Costa Rica cuenta con una Ley Fundamental de Educación (1957) que se complementa con la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública y la Política de Estado para el Desarrollo Territorial Costarricense. Se trata de un sistema centralizado que deja poca autonomía a las escuelas.</p> <p>Le Ley Fundamental de Educación, que se origina por mandato constitucional, establece que las finalidades del proceso educativo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la formación de ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus derechos y deberes, con sentido de responsabilidad y respeto a la dignidad humana. - Contribuir al desenvolvimiento de la personalidad humana. - Formar ciudadanos para una democracia en que los intereses del individuo se concilien con los de la comunidad. - Estimular el desarrollo de la comprensión humana. - Conservar y ampliar herencia cultural. <p>Los niveles que componen el sistema educativo son: preprimaria (primera infancia y transición), educación general básica y diversificada (primaria y secundaria).</p> <p>La educación preescolar es gratuita, obligatoria y el Estado debe ofrecerla desde los 2 meses hasta los 6 años, y frente a la primaria se encuentra cerca a la cobertura universal, con una matrícula para 2012 del 94,4%. Desde 2011 se aprobó una reforma constitucional para ampliar la gratuidad al ciclo de educación secundaria.</p> <p>Por su parte, la PEDRT frente al tema de la educación plantea que “las instituciones públicas canalizarán la inversión pública, en forma articulada entre sí y se incentivará la inversión privada en los territorios con mayor rezago en bienes y servicios, relacionados con infraestructura en general, recursos energéticos, salud y sanidad, transporte, educación, vivienda, entre otros”.</p> <p>Esto como parte de su eje estratégico para la infraestructura de servicios para el desarrollo de los territorios rurales, que se complementa con el eje estratégico de <i>Equidad e inclusión de la población en el desarrollo rural territorial</i> que contempla “promover la integración y participación de la población en la gestión de su propio desarrollo, a través de acciones diferenciadas hacia grupos tradicionalmente excluidos, que permitan reducir las desigualdades”. Esto se desarrolla por medio de la incorporación en los planes estratégicos y operativos de las instituciones públicas de los “programas, proyectos y acciones con enfoque de identidad cultural, inclusión y equidad, considerando las demandas planteadas por la población en el desarrollo rural territorial”.</p>
Arreglo institucional (entidad líder, actores, roles)	El Ministerio de Educación Pública se encuentra formado por un nivel político, asesor, director y ejecutor. El nivel ejecutor lo conforman las áreas académicas y administrativas, que se encuentran bajo la responsabilidad de dos viceministerios. Para el área académica se cuenta con la dirección de desarrollo curricular, la dirección de educación técnica y capacidades

	<p>emprendedoras, la dirección de recursos tecnológicos en educación y la dirección de gestión y evaluación de calidad.</p> <p>Para la educación, a nivel territorial se dividió el país en regiones que responden a factores culturales, económicos, geográficos o a necesidades de desarrollo nacional. De esta manera, el país se encuentra dividido en 7 direcciones provinciales y en 20 direcciones regionales de educación, que a su vez se subdividen en circuitos escolares, que corresponden a la agrupación de las instituciones de servicios educativos dependientes del Ministerio de Educación Pública.</p>
<p>Definición de pertinencia de los contenidos de la educación para lo rural (según la experiencia)</p>	<p>La división de país en regiones con características y retos similares, así como la presencia institucional local, han permitido ampliar la cobertura de los diferentes niveles de educación en las zonas rurales. Esto ha sido posible gracias a las políticas de universalización y obligatoriedad de la educación en los 3 niveles. Sin embargo, aún existen varios retos en materia de formación docente y calidad.</p> <p>La política de educación pública no ha contado con estrategias diferenciadas para las áreas rurales, para las cuales se cuenta con la PEDRT, que incluye acciones en materia de educación, entre otras, desde una perspectiva más integral e intersectorial de las intervenciones en las áreas rurales.</p> <p>Por su parte la PEDRT (2016) plantea realizar inversiones públicas y privadas ejecutadas en los territorios priorizados, especialmente en el campo de la educación, la salud, el ambiente, la nutrición, los servicios comunitarios, los caminos rurales, la agricultura, la gestión ambiental, el turismo comunitario y otras actividades generadoras de desarrollo y empleo.</p>
<p>Mecanismos de cierre de brechas</p>	<p>La PEDRT establece 5 ejes estratégicos de acción integrada por parte de la institucionalidad pública, en estrecha coordinación con el sector privado, sociedad civil y gobiernos locales, los cuales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Infraestructura de servicios para el desarrollo de los territorios rurales, con el objetivo de promover la inversión en bienes y servicios básicos que permitan el desarrollo económico y social de los habitantes, con énfasis en territorios con mayores necesidades básicas insatisfechas. 2. Equidad e inclusión de la población en el desarrollo rural territorial, para promover la integración y participación de la población en la gestión de su propio desarrollo, incluyendo acciones diferenciadas hacia grupos tradicionalmente excluidos, que permitan reducir las desigualdades. 3. Gestión institucional y organizacional para el desarrollo rural del territorio a fin de propiciar el fortalecimiento de la labor y su articulación en los procesos nacionales, regionales, territoriales y cantonales, de modo que la población sea gestora de su propio desarrollo. 4. Economía rural territorial, que tiene el objetivo de fomentar las actividades con potencial socioeconómico, mediante encadenamientos productivos competitivos y generadores de empleo en el territorio. 5. Ecosistemas territoriales con el objetivo de fomentar acciones que coadyuven a la producción amigable con el ambiente, la adaptación, la mitigación y la gestión del riesgo, orientadas al uso sostenible e integral de los recursos naturales.
<p>Otras estrategias para la ruralidad</p>	<p>Conforme al estado en que se encuentran los territorios rurales, la PEDRT se fundamenta en los siguientes enfoques:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo rural sostenible: entendido como un proceso de cambio integral con la participación de todos los actores del territorio, en armonía con el ambiente y conforme a la dinámica propia del medio natural.

	<ul style="list-style-type: none"> • Multidimensionalidad del desarrollo rural (nueva ruralidad): toma en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo integral de los territorios en los aspectos económicos, sociales, político institucionales y ambientales concretados en un Plan de Desarrollo Rural Territorial, elaborado en forma participativa por los actores públicos y privados del territorio. • Derecho de los habitantes de los territorios a optar por un desarrollo autóctono: el Estado deja de ser el actor esencial y se convierte en un coordinador y facilitador de alianzas y relaciones con actores públicos y privados en el ámbito territorial, con la finalidad de que sean estos actores los que definan su propio desarrollo con base en las características del territorio. • Género: plantea acciones afirmativas dirigidas a alcanzar la igualdad y la equidad entre los géneros, para favorecer la capacidad de gestión e incidencia política de las personas, particularmente de las mujeres. • Coordinación y articulación: facilita la acción conjunta de los diferentes actores del territorio y propicia espacios de interacción, diálogo, análisis y toma de decisiones entre diferentes actores en función de la visión de su propio desarrollo.
<p>Temas a destacar para política de educación superior rural en Colombia</p>	<p>Se destaca la universalización de los 3 niveles de educación a partir de un sistema centralizado, que a su vez se apoya en oficinas y centros provinciales y regionales. Esto ha permitido el acceso a la educación en sus 3 niveles a todos los segmentos de la población, incluida las áreas rurales.</p> <p>Frente al desarrollo rural, la PEDRT complementa las acciones, bienes y servicios que son necesarios para que la población rural pueda acceder en igualdad de condiciones a los centros educativos, lo cual incluye acciones de infraestructura, bienes públicos, conectividad y desarrollo territorial, entre otros. De esta manera, se realizan acciones complementarias entre los sectores que permiten una acción más coordinada y efectiva.</p> <p>Esto nos refuerza la idea de que el tema de la educación en las áreas rurales debe venir acompañada de acciones focalizadas en los territorios más rezagados, que permitan su acceso en igualdad de condiciones y fomenten incentivos para aumentar la calidad docente y de las instituciones, a partir de una dotación de bienes y servicios a los territorios que no solo dependen del sector educativo y que en conjunto pueden potenciar las capacidades de los territorios rurales y sus pobladores.</p>

Referencias

- INDER (2016), Política de Estado para el Desarrollo Territorial Costarricense (PEDRT) 2015 – 2030
- Sánchez Retana Carmen (2015). Impacto de la educación en la pobreza de la zona rural en Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Economía.
- OCDE (2017) Educación en Costa Rica, Aspectos Destacados.
- República de Costa Rica (1957). Ley Fundamental de Educación No 2160.

3. Francia

País	Francia
Nombre de la experiencia	Campus conectado (Campus Connecté) (2019)
Tipo de intervención	Aumento del tránsito a la educación superior en territorios rurales aislados a través de educación universitaria a distancia en espacios de trabajo individual y colectivo.
Breve descripción (objetivo, origen, ámbito de aplicación, resultados)	<p>Campus conectado es un programa del Estado de Francia, lanzado en 2019, que busca acercar el primer ciclo universitario (certificados técnicos superiores –BTS, o L1, L2, y L3, lo que equivaldría a un pregrado en Colombia–) a los territorios rurales. El programa tiene el objetivo de ofrecer los medios para superar las barreras geográficas, sociales o de movilidad, para todos aquellos habitantes rurales que desean tener éxito en la educación superior, a través del establecimiento, en los pueblos alejados de los grandes centros universitarios, de espacios de trabajo individual y colectivo dedicados al acompañamiento y seguimiento de estudiantes que desarrollan formaciones a distancia.</p> <p>Cada campus cuenta con los equipos necesarios, así como con tutores (1 por cada 10 estudiantes). El papel del tutor es acompañar de mejor manera a los estudiantes, realizando un seguimiento individual, focalizado en la motivación de cada uno, así como reuniones colectivas. Con lo anterior los campus conectados esperan eliminar las barreras materiales, pero sobre todo las barreras psicológicas.</p> <p>Cada estudiante se inscribe en exactamente la misma formación que un estudiante presencial de la misma universidad, y debe pasar los mismos exámenes, por lo cual no debería haber diferencia entre un graduado que siguió los cursos en la universidad de manera presencial y aquellos graduados que se prepararon gracias a los campus conectados.</p> <p>Para el 2019 el programa ofrece 60 formaciones en los principales campos disciplinares (derecho, ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas, ciencias humanas y sociales, etc.), lo cual fue posible gracias al trabajo de las universidades en materia de ingeniería pedagógica.</p> <p>Los tutores también pueden, junto con las colectividades territoriales (comunas, departamentos, regiones) que auspician el programa, desarrollar actividades que vinculen el campus con la vida local y las dinámicas territoriales, tales como encuentros con actores culturales, asociativos y económicos.</p>
Arreglo institucional (entidad líder, actores, roles)	<p>El Ministerio de la Enseñanza Superior, la Investigación y la Innovación (MESRI por sus siglas en francés) lidera el programa, con el apoyo de las colectividades territoriales que se postulan para desplegar los campus conectados (para 2019 fueron 4 regiones, 1 departamento y varias aglomeraciones).</p> <p>El MESRI ofrece una subvención de 50.000 euros para apoyar la creación de cada campus, así como 1.000 euros por cada estudiante durante 3 años. Además, a cada universidad vinculada con los campus conectados les ofrece una subvención anual de 10.000 euros.</p> <p>Por otro lado, las colectividades territoriales deben poner a disposición de los estudiantes un lugar equipado que favorezca el trabajo individual y colectivo.</p>
Definición de pertinencia de los contenidos de la educación	Cada colectividad territorial preparó junto con el MESRI el proyecto de creación de Campus conectado que respondiera a sus necesidades.

para lo rural (según la experiencia)	
Mecanismos de cierre de brechas	<p>El programa busca aumentar la movilidad social de los jóvenes que habitan en los territorios alejados a través del aumento de la movilidad de las formaciones (acercar a las formaciones a los estudiantes), como una herramienta para su autonomía e independencia económica.</p> <p>El papel del tutor resulta fundamental en esta estrategia, pues el seguimiento personalizado de esta persona busca ayudar a resolver las dificultades que los estudiantes vayan encontrando en el camino.</p> <p>En 2019 se abrieron 13 campus conectados, y se espera que a 2022 se cuente con 100 campus conectados en todo el territorio francés.</p>
Otras estrategias para la ruralidad	<p>Misión rural. Esta estrategia de Campus conectado se enmarca en la Misión Rural (o Agenda Rural) impulsada por el gobierno francés desde el 24 de marzo de 2019, la cual busca proponer medidas para incluir a los territorios rurales dentro de las políticas públicas y apoyarse en sus recursos y potencialidades como formas de impulsar el desarrollo y reducir las desigualdades territoriales.</p> <p>Uno de los capítulos de la misión es la adaptación de la organización del sistema educativo a las transformaciones y desafíos de los territorios rurales. En este componente de la misión se buscó analizar los datos escolares del espacio rural en su conjunto; distinguir los territorios y las apuestas particulares que no han sido tenidas en cuenta de manera suficiente en la organización actual del sistema de educación; y generar una serie de recomendaciones.</p> <p>Polos de excelencia rural. Lanzada en 2006, la política de los polos de excelencia rural (Pôles d'excellence rurale - PER) busca la reactivación de la actividad económica francesa en las zonas rurales. Esta política se inspiró en los Polos de competitividad (pôles de compétitivité) en zonas urbanas, que son agrupaciones en un mismo territorio de empresas, instituciones de educación superior y organismos públicos o privados de investigación, cuyo objetivo sea trabajar en sinergia para llevar a cabo proyectos de desarrollo económico para la innovación.</p> <p>La política de polos de excelencia rural se desarrolla en forma de convocatorias nacionales de proyectos que conducen a la concesión de la etiqueta PER. Esta política tiene como objetivo apoyar proyectos de desarrollo económico situados en zonas de revitalización rural (ZRR) o fuera de las zonas urbanas de más de 30.000 habitantes. Estos proyectos son presentados por asociaciones de municipios y actores privados, y son financiados gracias a la ayuda financiera conjunta del Estado y de la Unión Europea.</p> <p>Contratos Plan Estado-Región. Los Contratos Plan Estado-Región (Contrats de plan État-région - CPER) son instrumentos para la planeación y la descentralización utilizados desde hace más de 30 años en Francia. Mediante estos contratos, el Estado y una región se comprometen en la programación de inversiones plurianuales, dirigidas especialmente a los territorios más vulnerables, en componentes previamente definidos por estos actores y las autoridades subregionales.</p> <p>En la actual sexta generación de los CPER (2015-2020) los recursos se distribuyen en 6 componentes: movilidad multimodal; educación superior, investigación, e innovación; transición ecológica y energética; economía digital; sectores y fábricas del futuro; y territorios) y en el empleo como una prioridad transversal. En educación superior se busca apoyar proyectos que</p>

	<p>tienen por objeto ofrecer a los agentes de la enseñanza superior y la investigación campus atractivos y funcionales. Se refiere, en particular, a la reestructuración/rehabilitación o demolición/reconstrucción de bienes inmuebles, a la renovación y creación de viviendas para estudiantes y al desarrollo de los usos digitales.</p>
<p>Temas a destacar para política de educación superior rural en Colombia</p>	<p>Entre las recomendaciones dadas por la Misión Rural en su capítulo de educación se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una definición de lo rural adaptada a las apuestas escolares e integrar este criterio en los trabajos estadísticos nacionales y académicos para fines de seguimiento de largo plazo. • Con fines operacionales, identificar lo “rural aislado escolar” así como los territorios rurales en dificultad escolar. • Incluir los acuerdos sobre la ruralidad en un contexto interministerial por una mayor coherencia de las políticas educativas y de las políticas y herramientas interministeriales para los territorios. • Analizar 3 posibles estrategias para la asignación del personal docente: generalizar y ampliar los incentivos existentes; crear y valorizar una carrera y un perfil rural "especializado"; y evaluar la pertinencia y viabilidad de crear un servicio institucional obligatorio. • Cambiar los métodos de apoyo para estudiantes rurales al pasar de un enfoque in situ a una estrategia de movilidad. <p>La Misión Rural para los temas de educación adoptó como marco de su trabajo los municipios rurales (communes rurales) de baja y muy baja densidad. Estos municipios fueron clasificados entre aquellos que estaban bajo la influencia de un gran polo de empleo (10.000 empleos) y aquellos fuera de esta influencia.</p> <p>En la misión rural son considerados estudiantes rurales, los estudiantes residentes o escolarizados en un territorio rural.</p>

Referencias

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation - MESRI (2019). Campus connecté. Étudier dans tous les territoires.

Inspection générale de l'Éducation nationale-IGEN, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche-IGAENR (2018). Mission ruralité. Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux.

CGET (2017). Les Contrats de plan État-Région. Disponible en: www.cget.gouv.fr

Sénat (2018). Le taux national d'avancement des contrats État-régions 2015-2020 devrait avoisiner les 30 % fin 2017 : leur exécution prend donc du retard. Disponible en: www.senat.fr

4. Quebec, Canadá

País	Canadá
Nombre de la experiencia	Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) (1967)
Tipo de intervención	Aumento de los años de escolaridad y calidad de la educación a través de educación postsecundaria no universitaria (educación preuniversitaria y técnica) fuertemente vinculada con las dinámicas de la comunidad donde se ubican.
Breve descripción (objetivo, origen, ámbito de aplicación, resultados)	<p>Creados a partir de la Ley de colegios de educación general y profesional, de 1967, estos colegios (CEGEP) fueron establecidos en la provincia de Quebec, Canadá, como instituciones dedicadas a dictar un nuevo nivel de estudios después del bachillerato, diferente tanto de la educación secundaria como de la educación universitaria. Estos estudios, de al menos 2 años, son de dos tipos: educación técnica o vocacional (que prepara a los estudiantes para el mercado laboral), y de educación preuniversitaria (que prepara a los estudiantes para la universidad).</p> <p>Los CEGEP buscan mejorar la calidad de la educación técnica a través de la inclusión de los estudiantes en una institución versátil y multidisciplinaria. Los CEGEP también buscan contribuir al aumento del nivel educativo de la población y asegurar que el mayor número posible de estudiantes tenga la oportunidad de adelantar mejores y más largos estudios. Por último, los CEGEP buscan reubicar programas no universitarios de las universidades a este nivel de estudios, permitiendo así que las universidades se concentren en la educación más especializada y en la investigación.</p> <p>Los CEGEP buscan tener un rol importante en el desarrollo económico regional conformando sus juntas administrativas con representantes de la comunidad local y regional, estableciendo relaciones con otras instituciones educativas, y con el mercado laboral.</p> <p>El principal foco poblacional de los CEGEP son los jóvenes adultos. La gran mayoría de los estudiantes empiezan en los CEGEP a los 17 años, sin embargo, los CEGEP también ofrecen educación profesional continuada.</p> <p>El 59% de los 48 CEGEP que existen son rurales (es decir que están ubicados fuera de las áreas metropolitanas). Existen tanto colegios públicos (que tienen una matrícula gratuita o muy baja), como colegios privados subsidiados. No obstante, alrededor del 95% de los estudiantes asiste a un colegio público.</p> <p>Como resultado del establecimiento de los CEGEP el acceso a educación postsecundaria se ha incrementado de manera significativa. De acuerdo con algunos estudios, más del 60% de la población de Quebec ha recibido educación regular en este nivel, lo que representa un aumento del 21% con respecto a 1975.</p>
Arreglo institucional (entidad líder, actores, roles)	<p>La creación y fuente principal de financiación de los CEGEP es responsabilidad del Gobierno de Quebec. El Ministerio de Educación autoriza los programas ofrecidos y otorga los Diplomas de Estudios Colegiales (DCS, por sus siglas en inglés). El Consejo Superior de Educación es el encargado de asesorar al Ministerio de Educación sobre regulaciones y otros temas asociados a la educación de este nivel. La Comisión de Evaluación de la Educación Colegial (CEEC) de Quebec tiene como propósito mejorar la relevancia y calidad de este nivel de educación, promover el reconocimiento social, y realizar evaluaciones de los CEGEP y de sus planes estratégicos.</p> <p>Cada CEGEP es administrado por una junta administrativa conformada por representantes de la comunidad local y regional, entre los que se encuentran personas de diferentes grupos socioeconómicos del territorio, personas que</p>

	trabajan en los diferentes sectores económicos correspondientes a los programas técnicos ofrecidos, miembros de la facultad, padres de familia, estudiantes, egresados, miembros del equipo y administrativos de la institución.
Definición de pertinencia de los contenidos de la educación para lo rural (según la experiencia)	<p>Los CEGEP tienen una perspectiva más regional que sus contrapartes universitarias. Desarrollan una estructura, programas y facilidades que buscan ajustarse a las necesidades de su comunidad. De acuerdo con algunos estudios, en localidades más pequeñas las instituciones están más involucradas en proyectos comunitarios y voluntariados.</p> <p>Los programas técnicos son revisados y elaborados conjuntamente con el mercado laboral, y los abordajes son concertados con todos los educadores de un mismo programa.</p> <p>Algunos CEGEP son las sedes de Centros Colegiales para la Transferencia de Tecnologías (CCTT), que apoyan a las compañías a través de investigación aplicada y asistencia a empresas locales en procesos de innovación.</p>
Mecanismos de cierre de brechas	Los CEGEP son una estrategia de cierre de brechas para que la población joven pueda acceder a más años de escolaridad y de mejor calidad, preparándola para la universidad o para el mundo laboral. Por otro lado, en los CEGEP se han implementado y fortalecido medidas de apoyo y supervisión de los estudiantes. También se han desarrollado investigaciones para aumentar las tasas de permanencia y graduación, lo que ha llevado a modificaciones en los métodos de enseñanza.
Otras estrategias para la ruralidad	El programa Escuelas remotas en red (Écoles éloignées en réseau), en la provincia de Quebec, es una iniciativa diseñada para luchar contra el cierre de escuelas debido a las bajas densidades demográficas en algunos de los territorios de la provincia, a través de la conexión de profesores y estudiantes aislados por medio del aprendizaje en red y la cocreación de conocimientos. Este se apoya en las posibilidades que brinda la fibra óptica y las plataformas digitales.
Temas a destacar para política de educación superior rural en Colombia	Esta es una estrategia para el cierre de brechas en términos de calidad de la educación secundaria, que permite a los jóvenes aumentar el número de años de escolaridad y cerrar las brechas de conocimiento que les impiden tener un tránsito exitoso a la educación superior o al mercado laboral. Además, estas instituciones pueden crearse directamente en municipios rurales desarrollando fuertes vínculos con la región en la que se establecen. Esto implicaría la creación de un nivel diferente de educación postsecundaria diferente a la universidad.

Referencias

Bégin-Caouette, Olivier. (2013). Think Locally, Act Globally: Comparing Urban, Suburban, and Rural Colleges' Internationalization: the Case of the CÉGEPS. *College Quarterly*, 16.

Inspection générale de l'Éducation nationale-IGEN, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche-IGAENR (2018). *Mission ruralité. Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux*.

Lessard, C., & Brochu, É., (2013). Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP). In *The Canadian Encyclopedia*. Retrieved from <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/college-denseignement-general-et-professionnel-cegep>

Anexo 2. Listado de municipios como una primera aproximación a los nodos educativos para la educación superior rural

A continuación, se presenta el listado completo de los municipios identificados en el Mapa 5 de este documento, que corresponde a los municipios con una oferta significativa de educación superior (nodos oferta, identificados por contar con más de 100 matrículas) y los municipios que se consideran como nodos dinamizadores, pero que no cuentan con una oferta significativa (nodos potenciales). Los nodos oferta son clasificados en rangos de 101 a 5.155 matrículas, 5.156 a 23.185 matrículas, de 23.186 a 82.667 matrículas, de 82.668 a 237.398 matrículas, y más de 237.399 matrículas tal como se presenta en el mapa 5.

Como se puede apreciar en la tabla, esta primera aproximación incluye municipios de todas las categorías de ruralidad (rurales dispersos, rurales, intermedios, y ciudades y aglomeraciones).

Este listado se presenta a modo de insumo para la identificación y categorización de nodos educativos para la educación superior rural, siendo estos una primera aproximación, pero no los nodos educativos, pues para ello es necesario seguir avanzando en el ejercicio tal como se indicó en el capítulo de conclusiones y recomendaciones.

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
91001	Amazonas	Leticia	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
5002	Antioquia	Abejorral	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
5031	Antioquia	Amalfi	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
5034	Antioquia	Andes	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5045	Antioquia	Apartadó	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
5059	Antioquia	Armenia	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
5079	Antioquia	Barbosa	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
5088	Antioquia	Bello	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
5129	Antioquia	Caldas	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5147	Antioquia	Carepa	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5154	Antioquia	Caucasia	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5172	Antioquia	Chigorodó	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5190	Antioquia	Cisneros	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
5101	Antioquia	Ciudad Bolívar	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5212	Antioquia	Copacabana	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5250	Antioquia	El Bagre	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5148	Antioquia	El Carmen de Viboral	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
5266	Antioquia	Envigado	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5308	Antioquia	Girardota	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
5318	Antioquia	Guarne	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5360	Antioquia	Itagüí	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
5368	Antioquia	Jericó	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
5376	Antioquia	La Ceja	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5380	Antioquia	La Estrella	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
5390	Antioquia	La Pintada	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
5440	Antioquia	Marinilla	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5001	Antioquia	Medellín	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 82.668-237.398
5490	Antioquia	Necoclí	Rural disperso	Sí	Nodo potencial
5579	Antioquia	Puerto Berrío	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5615	Antioquia	Rionegro	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
5631	Antioquia	Sabaneta	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
5649	Antioquia	San Carlos	Rural	Sí	Nodo potencial
5664	Antioquia	San Pedro	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5686	Antioquia	Santa Rosa de Osos	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
5042	Antioquia	Santafé de Antioquia	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
5736	Antioquia	Segovia	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5756	Antioquia	Sonson	Rural	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5790	Antioquia	Tarazá	Intermedio	Sí	Nodo potencial
5837	Antioquia	Turbo	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5887	Antioquia	Yarumal	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
5890	Antioquia	Yolombó	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
81001	Arauca	Arauca	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
81736	Arauca	Saravena	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
81794	Arauca	Tame	Rural disperso	Sí	Nodo oferta 101-5.155
8078	Atlántico	Baranoa	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
8001	Atlántico	Barranquilla	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 82.668-237.398
8296	Atlántico	Galapa	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
8433	Atlántico	Malambo	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
8573	Atlántico	Puerto Colombia	Ciudades y aglomeraciones	No	Nodo oferta 101-5.155
8638	Atlántico	Sabanalarga	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
8758	Atlántico	Soledad	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
11001	Bogota D.C.	Bogota D.C.	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta >237.399
13052	Bolívar	Arjona	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
13001	Bolívar	Cartagena	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
13244	Bolívar	El Carmen de Bolívar	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
13430	Bolívar	Magangué	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
13442	Bolívar	María La Baja	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
13468	Bolívar	Mompós	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
13657	Bolívar	San Juan Nepomuceno	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
13836	Bolívar	Turbaco	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
13873	Bolívar	Villanueva	Ciudades y aglomeraciones	No	Nodo oferta 101-5.155
15176	Boyacá	Chiquinquirá	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
15223	Boyacá	Cubará	Rural disperso	No	Nodo oferta 101-5.155
15238	Boyacá	Duitama	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
15299	Boyacá	Garagoa	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
15469	Boyacá	Moniquirá	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
15494	Boyacá	Nuevo Colón	Intermedio	Sí	Nodo potencial
15572	Boyacá	Puerto Boyacá	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
15580	Boyacá	Quípama	Rural disperso	Sí	Nodo potencial
15693	Boyacá	Santa Rosa de Viterbo	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
15753	Boyacá	Soatá	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
15757	Boyacá	Socha	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
15759	Boyacá	Sogamoso	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
15761	Boyacá	Somondoco	Rural	Sí	Nodo potencial
15808	Boyacá	Tinjacá	Rural disperso	Sí	Nodo potencial
15001	Boyacá	Tunja	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
17013	Caldas	Aguadas	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
17042	Caldas	Anserma	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
17174	Caldas	Chinchiná	Intermedio	Sí	Nodo potencial
17380	Caldas	La Dorada	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
17001	Caldas	Manizales	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
17541	Caldas	Pensilvania	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
17614	Caldas	Riosucio	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
17873	Caldas	Villamaría	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
18001	Caquetá	Florencia	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
18753	Caquetá	San Vicente del Caguán	Rural	Sí	Nodo oferta 101-5.155
85010	Casanare	Aguazul	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
85250	Casanare	Paz de Ariporo	Rural disperso	No	Nodo oferta 101-5.155
85410	Casanare	Tauramena	Rural disperso	No	Nodo oferta 101-5.155
85440	Casanare	Villanueva	Rural	Sí	Nodo potencial
85001	Casanare	Yopal	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
19290	Cauca	Florencia	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
19455	Cauca	Miranda	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
19532	Cauca	Patía	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
19001	Cauca	Popayán	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
19573	Cauca	Puerto Tejada	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
19698	Cauca	Santander de Quilichao	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
20011	Cesar	Aguachica	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
20013	Cesar	Agustín Codazzi	Intermedio	Sí	Nodo potencial
20228	Cesar	Curumani	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
20001	Cesar	Valledupar	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
27361	Chocó	Istmina	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
27001	Chocó	Quibdó	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
23162	Cordoba	Cereté	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
23189	Cordoba	Ciénaga de Oro	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
23417	Cordoba	Lorica	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
23466	Cordoba	Montelíbano	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
23001	Cordoba	Montería	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
23555	Cordoba	Planeta Rica	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
23660	Cordoba	Sahagún	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
23675	Cordoba	San Bernardo del Viento	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
23807	Cordoba	Tierralta	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
23815	Cordoba	Tuchín	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
25053	Cundinamarca	Arbeláez	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
25126	Cundinamarca	Cajicá	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
25175	Cundinamarca	Chía	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
25214	Cundinamarca	Cota	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
25245	Cundinamarca	El Colegio	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
25269	Cundinamarca	Facatativá	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
25286	Cundinamarca	Funza	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
25290	Cundinamarca	Fusagasugá	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
25297	Cundinamarca	Gachetá	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
25307	Cundinamarca	Girardot	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
25320	Cundinamarca	Guaduas	Rural	Sí	Nodo potencial
25386	Cundinamarca	La Mesa	Intermedio	Sí	Nodo potencial
25430	Cundinamarca	Madrid	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
25473	Cundinamarca	Mosquera	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
25488	Cundinamarca	Nilo	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
25513	Cundinamarca	Pacho	Intermedio	Sí	Nodo potencial
25740	Cundinamarca	Sibaté	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
25754	Cundinamarca	Soacha	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
25758	Cundinamarca	Sopó	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
25799	Cundinamarca	Tenjo	Intermedio	Sí	Nodo potencial
25815	Cundinamarca	Tocaima	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
25817	Cundinamarca	Tocancipá	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
25843	Cundinamarca	Villa de San Diego de Ubaté	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
25875	Cundinamarca	Villeta	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
25899	Cundinamarca	Zipaquirá	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
94001	Guainía	Inírida	Rural disperso	No	Nodo oferta 101-5.155
95001	Guaviare	San José del Guaviare	Rural	Sí	Nodo oferta 101-5.155
41132	Huila	Campoalegre	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
41298	Huila	Garzón	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
41396	Huila	La Plata	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
41001	Huila	Neiva	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
41551	Huila	Pitalito	Intermedio	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
41615	Huila	Rivera	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
41668	Huila	San Agustín	Rural	Sí	Nodo potencial
44279	La Guajira	Fonseca	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
44430	La Guajira	Maicao	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
44560	La Guajira	Manaure	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
44001	La Guajira	Riohacha	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
44650	La Guajira	San Juan del Cesar	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
44874	La Guajira	Villanueva	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
47058	Magdalena	Ariguaní	Rural	Sí	Nodo potencial
47189	Magdalena	Ciénaga	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
47245	Magdalena	El Banco	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
47288	Magdalena	Fundación	Intermedio	Sí	Nodo potencial
47551	Magdalena	Pivijay	Rural	Sí	Nodo potencial
47555	Magdalena	Plato	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
47001	Magdalena	Santa Marta	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
47980	Magdalena	Zona Bananera	Intermedio	Sí	Nodo potencial
50006	Meta	Acacías	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
50226	Meta	Cumaral	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
50313	Meta	Granada	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
50573	Meta	Puerto López	Rural disperso	Sí	Nodo potencial
50001	Meta	Villavicencio	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
52356	Nariño	Ipiales	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
52001	Nariño	Pasto	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
52835	Nariño	San Andres de Tumaco	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
52838	Nariño	Túquerres	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
54172	Norte de Santander	Chinácota	Intermedio	Sí	Nodo potencial
54001	Norte de Santander	Cúcuta	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
54405	Norte de Santander	Los Patios	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
54498	Norte de Santander	Ocaña	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
54518	Norte de Santander	Pamplona	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
54874	Norte de Santander	Villa del Rosario	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
86001	Putumayo	Mocoa	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
86568	Putumayo	Puerto Asís	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
86749	Putumayo	Sibundoy	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
86865	Putumayo	Valle del Guamuez	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
63001	Quindío	Armenia	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
63130	Quindío	Calarca	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
63190	Quindío	Circasia	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
63401	Quindío	La Tebaida	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
63470	Quindío	Montenegro	Intermedio	Sí	Nodo potencial
63594	Quindío	Quimbaya	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
66088	Risaralda	Belén de Umbría	Intermedio	Sí	Nodo potencial
66170	Risaralda	Dosquebradas	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
66400	Risaralda	La Virginia	Intermedio	Sí	Nodo potencial
66001	Risaralda	Pereira	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
66682	Risaralda	Santa Rosa de Cabal	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
88001	San Andrés y Providencia	San Andrés	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
68051	Santander	Aratocha	Rural disperso	Sí	Nodo potencial
68077	Santander	Barbosa	Intermedio	Sí	Nodo potencial
68081	Santander	Barrancabermeja	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
68001	Santander	Bucaramanga	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
68190	Santander	Cimitarra	Rural	Sí	Nodo potencial
68255	Santander	El Playón	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
68276	Santander	Floridablanca	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
68307	Santander	Girón	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
68432	Santander	Málaga	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
68547	Santander	Piedecuesta	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
68615	Santander	Rionegro	Rural disperso	Sí	Nodo potencial

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
68655	Santander	Sabana de Torres	Rural	Sí	Nodo potencial
68679	Santander	San Gil	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
68755	Santander	Socorro	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
68861	Santander	Vélez	Rural	No	Nodo oferta 101-5.155
68872	Santander	Villanueva	Intermedio	Sí	Nodo potencial
70215	Sucre	Corozal	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
70221	Sucre	Coveñas	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
70670	Sucre	Sampués	Intermedio	Sí	Nodo potencial
70708	Sucre	San Marcos	Intermedio	Sí	Nodo potencial
70820	Sucre	Santiago de Tolú	Intermedio	Sí	Nodo potencial
70001	Sucre	Sincelejo	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
73168	Tolima	Chaparral	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
73268	Tolima	Espinal	Intermedio	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
73275	Tolima	Flandes	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
73283	Tolima	Fresno	Intermedio	Sí	Nodo potencial
73349	Tolima	Honda	Ciudades y aglomeraciones	No	Nodo oferta 101-5.155
73001	Tolima	Ibagué	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 23.186-82.667
73411	Tolima	Libano	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
73443	Tolima	Mariquita	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
73449	Tolima	Melgar	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
73585	Tolima	Purificación	Intermedio	No	Nodo oferta 101-5.155
76109	Valle del Cauca	Buenaventura	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
76113	Valle del Cauca	Bugalagrande	Rural	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76122	Valle del Cauca	Caicedonia	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76001	Valle del Cauca	Cali	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 82.668-237.398
76130	Valle del Cauca	Candelaria	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76147	Valle del Cauca	Cartago	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76233	Valle del Cauca	Dagua	Rural disperso	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76248	Valle del Cauca	El Cerrito	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76275	Valle del Cauca	Florida	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
76318	Valle del Cauca	Guacarí	Intermedio	Sí	Nodo potencial
76111	Valle del Cauca	Guadalajara de Buga	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185

CÓD. MCPIO	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	CATEGORÍA DE RURALIDAD	PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CATEGORIZACIÓN	
				NODO DINAMIZADOR DEL DESARROLLO (primeros 200)	TIPO DE APROXIMACIÓN AL NODO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
76364	Valle del Cauca	Jamundí	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
76400	Valle del Cauca	La Unión	Intermedio	Sí	Nodo potencial
76520	Valle del Cauca	Palmira	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
76563	Valle del Cauca	Pradera	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo potencial
76622	Valle del Cauca	Roldanillo	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76736	Valle del Cauca	Sevilla	Intermedio	Sí	Nodo potencial
76834	Valle del Cauca	Tuluá	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 5.156-23.185
76892	Valle del Cauca	Yumbo	Ciudades y aglomeraciones	Sí	Nodo oferta 101-5.155
76895	Valle del Cauca	Zarzal	Intermedio	Sí	Nodo oferta 101-5.155
97001	Vaupés	Mitú	Rural disperso	No	Nodo oferta 101-5.155
99001	Vichada	Puerto Carreño	Rural disperso	No	Nodo oferta 101-5.155