

ISSN: 0210-1696

DOI: <https://doi.org/10.14201/scero.31644>

OPORTUNIDADES Y BARRERAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE AULA MÁS INCLUSIVAS EN EL MARCO DEL MODELO DE ESCUELA NUEVA

Opportunities and Barriers for the Consolidation of More Inclusive Classroom Practices within the Framework of the New School Model

Paula Andrea RESTREPO GARCÍA¹

Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Colombia

prestrepo@umanizales.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2119-8656>

Angie Paola DIAZ MURIEL

Institución Educativa Better Kids School (Viterbo, Caldas). Colombia

angiediazmuriel9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1456-0079>

Daniela CUARTAS ORTIZ

Institución Educativa Alfonso López (Medellín, Antioquia). Colombia

dco0617@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4700-8195>

Recepción: 1 de septiembre de 2023

Aceptación: 4 de julio de 2024

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue comprender las diferentes oportunidades y barreras que se presentan en los contextos escolares rurales para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo Escuela Nueva para estudiantes con discapacidad. Para identificar los factores que favorecen u obstaculizan los procesos inclusivos, se estructura un estudio de caso múltiple con seis docentes

¹ Autora de correspondencia.

de dos instituciones educativas rurales de Colombia, para realizar un acercamiento a sus comprensiones, experiencias y prácticas, a través de técnicas conversacionales (entrevistas informales y semiestructuradas) y observacionales (observaciones de aula registradas en diarios de campo). Se identifican tres categorías emergentes que dan cuenta de los resultados del estudio: Comprensiones de la inclusión: discursos que determinan prácticas inclusivas o excluyentes; Estrategias pedagógicas para educaciones más inclusivas: tensiones entre las necesidades y las barreras; y Educación inclusiva en contextos de ruralidad: limitaciones y oportunidades. De esta manera, es posible plantear que la educación inclusiva en el contexto rural constituye un desafío pedagógico y político, bastante complejo desde las posibilidades de algunas escuelas para garantizar el acceso, la participación y la permanencia de todos y todas, lo cual requiere transformaciones en las propuestas educativas, la accesibilidad, la corresponsabilidad y la formación continua de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Barreras; discapacidad; educación inclusiva; educación rural; escuela nueva.

ABSTRACT: The main goal of this study was to understand the different opportunities and barriers that arise in rural school contexts for the consolidation of more inclusive classroom practices within the framework of the Escuela Nueva model for students with disabilities. To identify the factors that favor or hinder inclusive processes, a multiple case study is structured with six teachers from two rural educational institutions in Colombia, to approach their understandings, experiences and practices, through conversational techniques (informal interviews and semi-structured) and observational (classroom observations recorded in field diaries). Three emerging categories are identified that account for the results of the study: Understandings of inclusion: discourses that determine inclusive or exclusive practices; Pedagogical strategies for more inclusive educations: tensions between needs and barriers; and Inclusive education in rural contexts: limitations and opportunities. In this way, it is possible to state that inclusive education in the rural context constitutes a pedagogical and political challenge, quite complex from the possibilities of some schools to guarantee access, participation and permanence of all, which requires transformations in educational proposals, accessibility, co-responsibility and continuous training of teachers.

KEYWORDS: Barriers; disability; inclusive education; rural education; new school.

1. Introducción

La educación inclusiva (EI) se ha convertido en un aspecto esencial de las agendas políticas globales en el ámbito educativo, evidente en las diferentes conferencias mundiales de educación para todos convocadas por la Unesco desde 1990 hasta la actualidad (Unesco, 1990, 1994, 2000, 2014, 2015), en las cuales es posible identificar las transiciones paradigmáticas en la definición y la comprensión de las intencionalidades y las modalidades educativas que puedan garantizar educaciones de calidad para todos y cada uno, con especial énfasis en

aquellos que han sido históricamente excluidos de estos escenarios y procesos de formación.

En este sentido, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006, ratificada por Colombia a través de la Ley 1346 de 2009, refuerza este compromiso haciendo hincapié en el desarrollo del máximo potencial de los estudiantes con discapacidad. De esta forma, en el artículo 24 de la CDPD se establece que los Estados parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana (Naciones Unidas, 2006).

La CDPD enfatiza también en la importancia de proporcionar los ajustes razonables requeridos en función de las necesidades individuales, así como el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva (Naciones Unidas, 2006). Esto implica reconocer la EI como un proceso de transformación profunda de los sistemas educativos para que sean verdaderamente inclusivos y capaces de desarrollar el potencial de cada estudiante.

Actualmente, la EI se ha ido consolidando como un pilar fundamental para el desarrollo sostenible y la equidad a nivel global, reconocida como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2016), orientado a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo refleja un compromiso internacional para reducir las desigualdades y fomentar sociedades más justas e inclusivas.

En este contexto, la Unesco (2020) define la EI como “un proceso: medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor, encierra un potencial y debe ser respetada” (p. 11). Esta definición subraya la importancia de reconocer y valorar la diversidad en todas sus formas, incluyendo las diversas capacidades de los estudiantes.

Así, la EI tiene como objetivo la implementación y la reflexión en relación con una pedagogía flexible y sensible que reconozca la diversidad de los sujetos que habitan las aulas, sus historias, experiencias y trayectorias, posibilitando calidad y pertinencia en el aprendizaje, para garantizar el reconocimiento y la valoración de la heterogeneidad sin etiquetas ni señalamientos. En este sentido, Slee (2013) señala que la EI es un proyecto de lucha política y cambio cultural, a partir del cual se promueve la identificación de aquellas formas que impiden el acceso, la participación y la promoción de todos y cada uno de los estudiantes, es decir, las barreras.

Echeita (2020), por su parte, define el concepto de barreras “como el conjunto de factores (actitudes, concepciones, políticas, prácticas de aula, etc.) que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación, así como el reconocimiento y valoración de la diversidad” (p. 34) de los estudiantes en el marco de las instituciones educativas. La introducción de este concepto es fundamental en la comprensión del constructo de EI pues descentra la mirada del sujeto como portador de una limitación para ampliar la comprensión hacia aspectos contextuales

sobre los cuales se han construido históricamente prácticas de marginalización y exclusión.

Hablar de inclusión entonces, en este sentido, es hablar de justicia. De acuerdo con López Melero (2011), los sistemas educativos deben brindar *oportunidades equivalentes*, con el fin de enfrentar estos desequilibrios y garantizar un sistema educativo de calidad para que todos tengan la posibilidad del máximo desarrollo de sus potencialidades.

Los estudios de Arranz (2020), Cortés y Figueroa (2021), Escarbajal *et al.* (2020), Muñoz *et al.* (2020), Rosas *et al.* (2021) y Sabella (2017) permiten identificar diferentes aspectos relacionados con las posibilidades, las oportunidades y las barreras para la dinamización de procesos educativos inclusivos. En los estudios referenciados, se evidencia que en el contexto latinoamericano la EI se asocia, casi exclusivamente, a procesos educativos de estudiantes denominados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad en contextos regulares o formales, describiendo prácticas mucho más cercanas al paradigma integrador. En ese sentido, establecen como requerimientos de la EI el acceso a recursos materiales y humanos especializados, así como procesos formativos dirigidos a fortalecer enseñanzas diferenciadas, más no necesariamente inclusivas. Aun así, comienzan a emerger algunas comprensiones más complejas de la EI en las cuales se establece la necesidad de reconocer la diversidad y transformar la institucionalidad escolar para dar respuesta a las múltiples realidades que forman parte de lo humano.

Ahora bien, si la EI se relaciona con estos cambios requeridos para habitar el escenario escolar en condiciones de equidad haciendo frente a las significativas desigualdades que han caracterizado nuestras sociedades, es importante reconocer que uno de los grupos poblacionales tradicionalmente excluido en el contexto de América Latina son precisamente los habitantes de la ruralidad y la ruralidad dispersa, entre los cuales encontramos principalmente población campesina, indígena y afrodescendiente.

En Colombia, desde la década de 1970 Victoria Colbert y Óscar Mogollón propusieron la Escuela Nueva (EN) como un modelo escolar que tiene por objetivo estructurar alternativas para lograr la oferta de educación primaria completa de calidad en las escuelas rurales del país, una población históricamente marginalizada e invisibilizada en su particularidad (Urrea y Figueredo, 2018). Como señala Colbert (1991), “este sistema ofrece aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad y un esquema de promoción flexible adaptado a las situaciones de la vida del niño” (p. 52).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2010) señala que la EN es un legado del patrimonio pedagógico del país. Lo concibe como un modelo pertinente, con bases teóricas y prácticas sólidas, desde el cual se proponen variedad de alternativas y metodologías orientadas a mejorar la cobertura y el aprendizaje con calidad en la educación rural.

Este modelo educativo ha sido implementado en instituciones rurales que se caracterizan por la alta dispersión geográfica de su población, la baja cantidad de estudiantes y la diversidad de características sociales y culturales, razón por la cual se

agrupan tres o más grados en un mismo espacio (aulas con estructura multigrado) con un solo docente que orienta la formación integral y el proceso de aprendizaje de todas las áreas académicas a través de guías pedagógicas.

Partiendo de estas características, es posible pensar que la EN ofrece las condiciones óptimas para ser un modelo que dé respuesta a la diversidad de estudiantes en perspectiva inclusiva en el contexto rural, pues propone agrupaciones heterogéneas, flexibilidad en los procesos de enseñanza y evaluación, trabajo colaborativo, entre otras estrategias que permiten dar respuesta a una amplia diversidad de población.

Aun así, las políticas establecidas por el MEN para las condiciones de ruralidad brindan realmente pocas garantías para la distribución de los recursos como el material didáctico y tecnológico; además, se presentan diversas barreras que generan brechas importantes entre lo urbano y lo rural tales como el perfil docente, el acceso a las instituciones, la prontitud de respuesta a las necesidades educativas por parte del Estado, entre otras.

Los estudios de Andrade-Rivera (2021), Arán (2021), Cortés y Figueroa (2021), Hernández *et al.* (2019), Nozu *et al.* (2020) y Sabella (2017) hacen referencia a las condiciones, las posibilidades y las limitaciones para la consolidación de procesos inclusivos en contextos de educación rural, señalando la importancia de tener en cuenta que, para posibilitar la implementación de una EI en el contexto de la escuela rural, es de vital importancia adoptar una conciencia o pensamiento más amplio al cambio, el reconocimiento, la valoración de la existencia del otro, permitiendo la constante reflexión y flexibilidad, en donde no solo el docente como actor principal sea quien introduzca procesos y prácticas inclusivas, sino que la comunidad educativa en pleno considere y tenga en cuenta las diversas necesidades, intereses, habilidades, capacidades y fortalezas de cada uno de los estudiantes, brindando una educación de calidad a todos los estudiantes sin excepción alguna.

Otro aspecto de análisis importante es la implementación de material general de trabajo o guías pedagógicas como mediadoras de aprendizajes, pues estas reflejan escasos procesos de flexibilización principalmente porque es un material homogéneo, estandarizado y centrado en contenidos, asignado por el MEN para toda la población. Por lo tanto, podría señalarse que las guías son poco incluyentes y accesibles, y los docentes, en algunos casos, no cuentan con el conocimiento y el tiempo para ajustarlas de forma razonable o dinamizarlas para el proceso académico.

En este sentido, las investigaciones realizadas por Cadavid Rojas (2020), Coronado y Mora (2020) y Urrea y Figueiredo (2018) hacen énfasis en el análisis de las guías de aprendizaje propias del modelo de EN, específicamente en el contexto colombiano, comprendiéndolas tanto como limitantes o como apoyo de los procesos educativos en contextos de ruralidad. Teniendo en cuenta estas investigaciones, se identifica que las guías de aprendizaje utilizadas en el modelo de EN estructuran el currículo y se constituyen en la principal herramienta utilizada para la enseñanza y el aprendizaje en la educación rural. De esta manera, se reconocen como insumo orientador de los procesos en algunos casos, pero también como instrumento que puede cooptar la autonomía de los docentes en términos de sus decisiones

pedagógicas, limitando las posibilidades de flexibilidad curricular indispensables para lograr procesos educativos cada vez más inclusivos.

Este estudio surge entonces en el contexto de las tensiones y las potencialidades entre la EI y las particularidades de la educación rural en Colombia, específicamente en el marco del modelo de EN. El objetivo general es comprender las oportunidades y las barreras existentes en las Instituciones Educativas Rurales Quiebra de Santa Bárbara (Caldas) y Media Luna (Antioquia) para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas dentro del modelo EN.

Para lograr este propósito, la investigación se enfoca en tres objetivos específicos. Primero, busca identificar las prácticas de aula de los docentes que favorecen o limitan el acceso, el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad en el contexto del modelo EN. Segundo, se propone describir las comprensiones de los docentes sobre la inclusión y la diversidad en este modelo educativo, basándose en sus experiencias. Tercero, pretende reconocer las fortalezas y debilidades en las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes para generar prácticas de aula incluyentes que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad.

A través de estos objetivos, el estudio buscó analizar las comprensiones de diversidad y las prácticas de aula en las escuelas rurales mencionadas a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las oportunidades y las barreras que se constituyen para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo de EN evidenciadas en la IE Quiebra de Santa Bárbara y la IE Media Luna?

En este sentido, la investigación busca contribuir al entendimiento de cómo se pueden desarrollar prácticas educativas más inclusivas en el contexto rural colombiano, considerando las particularidades del modelo EN y las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

2. Método

Para el desarrollo de esta investigación se implementó una metodología de estudio de caso múltiple. Atendiendo a la propuesta de Yin (1994), se usaron como técnicas para la recolección de información la observación y la entrevista. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), la investigación cualitativa permite comprender los fenómenos y explorarlos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente cotidiano y en relación con su contexto.

Stake (2006) establece que tanto el estudio de caso como el estudio multicaso son, en general, estudios de particularización más que de generalización; en este sentido, el poder del estudio de caso es la atención a la situación local y no la forma como este representa otros casos en general. Así, la metodología propuesta facilitó la identificación de prácticas de aula situadas y particulares, pero también de otras que, en el contraste de la información recolectada de cada caso, permitieron evidenciar regularidades o aspectos comunes a considerar.

2.1. Participantes

Siguiendo la recomendación de Yacuzzi (2005), para el desarrollo del estudio se buscó la similitud entre los casos, en relaciones y contradicciones, de forma que se seleccionaron 3 docentes de aula de cada una de las instituciones educativas, quienes durante el transcurso de su rol profesional habían tenido experiencia con la educación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares (6 en total que se caracterizan en la Tabla 1), atendiendo al criterio recomendado por Stake (2006), según el cual “los beneficios de un estudio multicaso pueden verse limitados si se seleccionan menos de 4 casos o más de 10” (p. 44).

TABLA 1. Caracterización de las docentes participantes en el estudio				
Identificador	Género	Formación	Experiencia	Institución educativa
AM	Femenino	Licenciada en Pedagogía reeducativa. Magíster en Educación y Desarrollo Humano	30 años en el magisterio	IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas)
AA	Femenino	Licenciada en Pedagogía reeducativa. Magíster en Educación	28 años en el magisterio	IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas)
LF	Femenino	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Pedagogía	10 años en el magisterio	IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas)
CA	Femenino	Licenciada en Preescolar	30 años en el magisterio	IE Media Luna (Antioquia)
TD	Femenino	Licenciada en Tecnología	15 años en el magisterio	IE Media Luna (Antioquia)
LE	Femenino	Licenciada en Educación Infantil. Magíster en gestión de la tecnología educativa. Doctora en Ciencias de la Educación	34 años en el magisterio	IE Media Luna (Antioquia)

Fuente: Elaboración propia.

La motivación para la selección de las instituciones se sostuvo por razones como lugar de trabajo, cercanía a la institución, intereses particulares y, sobre todo, la condición de ruralidad que permitiría descubrir las intimidades allí escondidas de la EI. En este sentido, y siguiendo los planteamientos de Stake (2006), los casos se seleccionaron por la diversidad de contextos que nos facilitaba el contraste (dos departamentos diferentes), así como por las oportunidades que ofrecían para aprender acerca de la complejidad de estos a partir del acercamiento a su cotidianidad.

Por otro lado, las docentes que nos permitieron adentrarnos en sus aulas fueron convocadas para nuestra investigación por su acercamiento a la EI y su trayectoria en el campo educativo, valorando su experiencia como aquel recorrido que ha permeado sus vidas y ha transformado sus formas de ver y hacer pedagogía. En términos de Larrosa (2006), las docentes tienen mucho que contar sobre aquello que les pasa y les ha pasado en el camino de la profesión docente.

En el panorama de las instituciones educativas consideradas para esta investigación, se encuentran dos situaciones pertinentes de analizar. Por un lado, se encuentra la IE Quiebra de Santa Bárbara (Caldas), la cual cuenta con pocos recursos a nivel económico, de acompañamiento y apoyo por parte del sistema, que posibiliten la implementación de una perspectiva inclusiva. Sin embargo, se brinda una educación a las diversas poblaciones que llegan a las aulas, teniendo en cuenta una lectura del contexto que favorece dar respuesta a las necesidades educativas y sociales de la población estudiantil. Por su parte, la Institución Educativa Media Luna (El Placer, Antioquia) cuenta con el acompañamiento del programa de Unidad de Atención Integral (UAI)², asignado por la Secretaría de Educación para trazar una línea técnica y orientar los procesos de inclusión de los estudiantes, en particular aquellos con discapacidad dentro de la institución.

2.2. Técnicas e instrumentos

Las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas en el estudio tuvieron como objetivo conocer y profundizar en los conceptos que las docentes tienen con respecto a la EI desde sus diferentes puntos de vista, de forma que pudiéramos acercarnos a las experiencias que, a lo largo de su trayectoria, han adquirido en el modelo de EN a través de sus prácticas pedagógicas. Las principales técnicas utilizadas para la recolección de información fueron la entrevista informal, la entrevista semiestructurada y la observación no participante, teniendo en cuenta el planteamiento de Yin (1989) acerca de la importancia de la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación que permiten garantizar la validez interna de la investigación.

² Las Unidades de Atención Integral UAI en Colombia hacen referencia a un conjunto de servicios profesionales interdisciplinarios complementarios en el sistema educativo para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en condiciones de calidad y equidad desde una perspectiva inclusiva.

La entrevista abierta y semiestructurada ha sido definida como una técnica que permite un análisis más profundo de las realidades y la experiencia situadas de los participantes del estudio. Este tipo de entrevista posibilita a los sujetos dar su opinión de forma libre, logrando una conversación fluida mediante un derrotero flexible (ver Tabla 2) que permitiera dar respuesta desde la experiencia de quien responde para conocer de una forma más detallada y profunda el contexto o la problemática sobre la cual se investiga.

TABLA 2. Tópicos movilizadores de la conversación para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas	
Objetivo Específico	Tópicos movilizadores de la conversación (Entrevista Semiestructurada)
Identificar las prácticas de aula que FAVORECEN o LIMITAN el acceso, aprendizaje y participación de los estudiantes en situación de discapacidad	Desde su quehacer docente ¿Cómo adapta sus prácticas de enseñanza para favorecer el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes? ¿Cuáles experiencias educativas con estudiantes con discapacidad recuerda como las más significativas? ¿En qué radica desde su perspectiva el éxito de dichas experiencias? ¿Qué de lo aprendido a partir de dichas experiencias ha incorporado a su práctica educativa habitual? ¿Cuáles son las metodologías que usted considera más pertinentes y cuáles utiliza para trabajar con todos los estudiantes de su aula y garantizar procesos inclusivos exitosos? ¿Qué experiencias educativas con estudiantes con discapacidad recuerda como las más frustrantes y difíciles? ¿Cómo abordó la situación en ese momento? ¿Qué aprendizajes considera que pueden derivarse de esa experiencia? A partir de dichos aprendizajes ¿Qué cree que haría diferente frente a una situación similar? ¿En qué aspectos considera importante que los docentes se formen para comprender y ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, inclusive aquellos que se encuentran en situación de discapacidad? ¿Por qué?

TABLA 2. Tópicos movilizadores de la conversación para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas	
Objetivo Específico	Tópicos movilizadores de la conversación (Entrevista Semiestructurada)
Describir desde la experiencia de los docentes sus comprensiones de la EI y la diversidad en el marco del modelo de EN	Desde su perspectiva y conocimiento ¿A que hace referencia la EI? ¿Qué es lo que caracteriza la EI? ¿Qué ventajas y desventajas encuentra usted en el Modelo de EN para facilitar los procesos de EI? ¿Qué piensa de la EI en el entorno rural? ¿Cuál es su principal temor frente a los procesos de EI en este contexto? ¿Qué barreras encuentra para que la educación rural, desde el modelo de EN, sea más inclusiva? ¿Qué oportunidades y ventajas encuentra en la educación rural, desde el modelo de EN, para garantizar procesos educativos inclusivos?
Reconocer las fortalezas y debilidades en las estrategias de enseñanza de los docentes para generar prácticas de aula inclusivas que permitan el aprendizaje significativo de los estudiantes	¿Qué aspectos debe tener en cuenta el docente al momento diseñar espacios, prácticas y metodologías que permitan una educación más inclusiva? ¿Cómo adecúa el espacio del aula en un lugar donde se brinde equidad de oportunidades para acceder al aprendizaje y la participación de calidad para todos y cada uno de sus estudiantes? ¿Qué tipos de espacios y prácticas cree que son necesarios o pertinentes implementar en la cotidianidad escolar para lograr aulas más inclusivas y acogedoras de la diversidad estudiantil?

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, a través del diario de campo se logró la recolección de datos de los fenómenos más relevantes obtenidos en las observaciones de clases. Para Hernández Sampieri *et al.* (2014), el diario del campo es una herramienta de recolección de datos donde el investigador deposita sus reflexiones, observaciones, puntos de vista, hipótesis, dudas e inquietudes.

2.3. Procedimiento

Inicialmente se socializó con los directivos de las instituciones educativas seleccionadas el propósito y las características del estudio, identificando entre el colectivo

docente aquellos profesores que habían tenido experiencia con la educación de estudiantes con discapacidad en aulas regulares en estos contextos de ruralidad. Tanto con los rectores como con las docentes se realizó un acercamiento inicial de carácter informativo en el cual se revisó y firmó el correspondiente consentimiento informado. A partir de ese momento se realizaron encuentros individuales con las docentes participantes, avanzando de entrevistas informales a la entrevista semiestructurada para profundizar en los aspectos de interés al estudio. El número de sesiones oscila entre 3 y 4 encuentros de, aproximadamente, 1 hora cada una. Estas conversaciones fueron transcritas y analizadas para identificar posibles tópicos de profundización para la siguiente sesión. Adicionalmente, las investigadoras realizaron observaciones de diferentes sesiones de clase (2 a 3 aproximadamente) orientadas por las docentes participantes, para ampliar o profundizar en aquellas enunciaciones y experiencias narradas en las entrevistas. Las observaciones realizadas fueron registradas en los diarios de campo de las investigadoras, los cuales también fueron transcritos y triangulados con la información obtenida de las demás técnicas empleadas.

Para el análisis se realizó un proceso sistemático de codificación de datos utilizando Atlas.Ti, lo cual permitió identificar las principales categorías emergentes en el marco de esta investigación. Para ambas instituciones se utilizaron las mismas técnicas de recolección de información y se optó por un análisis cruzado de resultados a partir de las observaciones y las discusiones que surgieron en la interacción con los actores en los contextos escolares.

Ahora bien, los rectores de las dos instituciones educativas, así como cada una de las docentes participantes en el proceso, explicitaron su interés y disposición para vincularse al estudio realizado a través del consentimiento informado, mediante el cual autorizaron el uso de la información recogida garantizando la confidencialidad. De esta manera, se resguarda la identidad de las docentes participantes usando una nomenclatura cifrada en el proceso de codificación y análisis en lugar de nombres propios.

3. Resultados

3.1. *Comprensiones de la inclusión: discursos que determinan prácticas inclusivas o excluyentes*

A partir del estudio, fue posible identificar diferentes comprensiones y significados en relación con la EI por parte de las docentes, aspectos que se relacionan directamente con las prácticas educativas en términos de vínculos, formas de enseñanza, diseño de actividades, flexibilización de tiempos y espacios, entre otras.

Un aspecto recurrente fue la identificación de la EI en perspectiva integradora, haciéndose evidentes expresiones como “los niños de inclusión” (AM), a partir de la cual se derivan prácticas como “desarrollar el PIAR con los niños, [...] mirar el

currículo como está adecuado, hacerle transformaciones al plan de área diario” (AM), todas centradas en ajustar lo instituido a una realidad particular y diferenciada sin cuestionar el currículo establecido.

Desde esta perspectiva se hace indispensable el discurso medicalizado por encima del saber pedagógico, pues se considera que sin diagnóstico previo la enseñanza no es posible. En este sentido la docente AM refiere que:

Los niños deben primero pasar por terapia con personas capacitadas, [...] deben estar con el psicopedagogo en todas las actividades, porque si no, [...] por mucho que se esfuerce un docente en la zona rural, no va a tener los suficientes instrumentos para trabajar con el niño.

Entre las principales razones por las que las docentes consideran relevante el apoyo y el acompañamiento de estos profesionales, se identifica la escasa formación en temas relacionados con la EI, siendo esta una herramienta necesaria para potenciar los conocimientos de los docentes sobre la enseñanza desde una mirada de la diversidad y la heterogeneidad, que implica la transformación de la propia subjetividad docente para comprender que la diversidad no hace alusión a diferencias diagnosticadas y se requiere de la posibilidad de conocer al otro/otra estudiante trascendiendo el discurso médico-rehabilitador y priorizando el saber pedagógico en el ámbito educativo.

En este sentido, la EI implementada como integración escolar se convierte para maestros y estudiantes en “un martirio” (“En escuela nueva la inclusión es un martirio para los niños” (AA), en el que es necesario “aguantar” (“Yo de buena fe pues decía: ay qué pesar de la niña tenerla solamente un ratico, yo me la aguantaba toda la jornada, porque ese es el término: aguantar” (CA), y ante el cual las docentes se sienten “incapaces” (“Yo con ellos me siento incapacitada, incapaz de manejarlos” (CA).

En muchos casos, la EI se circunscribe especialmente al ámbito de la socialización de estudiantes con discapacidad, dejando en un segundo plano los procesos específicos relacionados con el aprendizaje escolar. En este sentido, la docente LE refiere: “Realmente primero la parte de la socialización, me parece que es algo supremamente positivo, aunque no se alcancen logros a nivel cognitivo, pero sí se hacen otros tipos de logros a nivel social”.

En algunos casos específicos la EI comienza a vincular una perspectiva más amplia, que permite poner en tensión las lógicas tradicionales de evaluación. De esta forma, la docente TD señala que:

Estamos en un proceso de transformación en cuanto a la evaluación, porque todavía tenemos la concepción de que la evaluación tiene que ser sumativa y entonces le damos al niño la hoja y tiene que responder, y si no responde de lo escrito, no es una evaluación. Entonces estamos empezando a cambiar el chip, que podamos utilizar otros medios para evaluar, desde el dibujo para los chicos que de pronto no han accedido al código desde lo verbal.

Es así como es posible identificar un avance en la comprensión de prácticas inclusivas que permitan el reconocimiento de la diversidad de capacidades y potencialidades que deben ser consideradas en los procesos evaluativos, de forma que nos movilizemos hacia perspectivas de justicia curricular.

Igualmente, se comienza a establecer la relación entre EI y diversidad, trascendiendo la mirada diferencialista centrada en las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) o en la discapacidad, para comenzar a reconocer y valorar las múltiples expresiones de la singularidad humana y social. La docente TD refiere que:

La educación inclusiva es una educación donde cabemos todos, un espacio para todos, no solamente hablamos de discapacidad. Ahora en El Placer lo vemos mucho, tenemos chicos con una diversidad cultural, unas creencias, tenemos muchos migrantes venezolanos y de EE. UU. El idioma es otro cuento con ellos. [...] entonces estamos trabajando para que todos desde sus vivencias, sus costumbres pues podamos atender a todos.

En este sentido, la EI hace referencia a nuestras prácticas, creencias, valores, tradiciones, procedencias, lenguas, orientación erótica-afectiva, intereses, motivaciones, capacidades, limitaciones, en fin, a todo aquello que nos identifica, nos constituye y nos diferencia.

3.2. *Estrategias pedagógicas para educaciones más inclusivas. Tensiones entre las necesidades y las barreras*

El sistema de EN permite un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo flexible de promoción adaptado al estilo de vida del niño campesino. La promoción flexible posibilita igualmente a los estudiantes avanzar en un curso y terminar unidades académicas, según su propio ritmo de aprendizaje. La docente TD manifiesta que:

Inicialmente se debe conocer el contexto del niño, su contexto familiar, sus habilidades, para ver cuáles son esas habilidades que tienen también, cuáles son esas dificultades y esos aspectos a potencializar, aparte obviamente mirar cómo se estructura el aula teniendo en cuenta cada uno de esos mundos.

Para algunas docentes este reconocimiento es una estrategia fundamental para su planeación y para enfocar sus actividades de aula, el discurso y la enseñanza, conocer las necesidades de aprendizaje y procurar eliminar las barreras que las generan.

En medio de la reflexión sobre este ejercicio de caracterización de las docentes, encontramos ideas que denotan cómo la inclusión toma tintes de individualización de los apoyos, en medio de la búsqueda por favorecer los procesos de los

estudiantes con discapacidad, quizás como una estrategia para dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes o como un escape ante la incertidumbre de no saber cómo vincularlos a todos en un mismo contexto de enseñanza. Como plantea la docente LE: “Yo trato de hacer el trabajo muy general, que todo el mundo trabaje en lo mismo, pero cuando tengo los espaciitos me enfoco en aquellos estudiantes que tengo con esas características [...] De todas maneras, uno trata de hacer un trabajo muy personalizado”.

Las maestras de estas escuelas crean y recrean los espacios para acercarlos lo más posible a un espacio inclusivo, donde los estudiantes se sientan acogidos y seguros. Esto permite reconocer que implementar prácticas inclusivas no es una tarea fácil, pero, para lograrlo, algunas docentes se permiten, desde el amor por el quehacer, valorar las diversidades y acogerlas en sus espacios de enseñanza. Como refiere la docente TD:

Involucrar a los niños a trabajar en su entorno, a querer su entorno. Además, tú sabes que las metodologías flexibles es lo que rige la escuela nueva [...] La profe utiliza desde que inicia su jornada hasta el final, una variedad de actividades donde incluye el juego, la música, también en mesa, que le permite que todos los niños, si no adquirió el conocimiento desde juegos, pues lo puede hacer con una canción, o lo puede hacer desde un trabajo estructurado en el cuaderno...

En esta descripción es posible evidenciar cómo en la institución educativa se posibilita que el contexto permee la práctica pedagógica, así como se incursiona en procesos de diversificación que facilitan y promueven el aprendizaje de todos en escenarios comunes de aula. De igual manera, observamos como las docentes reconocen la importancia de adaptar los espacios y convertirlos en lugares de seguridad y confianza, como señala la docente CA:

Que todos los materiales no estén altos, que los niños los tengan en un nivel donde se puedan apropiar de ellos, [...] no es porque el niño sea alto entonces tenga acceso a lo que está arriba, sino que todos, aunque sean pequeñitos puedan acceder a todo y de esta manera ellos se van a sentir en un salón que están incluidos y que un salón está preparado para ellos.

La docente LF mencionó que en el contexto en el que ella se desenvuelve es posible evidenciar la solidaridad entre los compañeros que lleva a potenciar el trabajo colaborativo: “Porque muchos niños cuando ven a sus compañeros quedados, ellos terminan su trabajo y me dicen: Profe ¿le explicó a fulanito que está un poquito quedado? O profe le voy a enseñar a sumar, profe voy a trabajar con este compañerito para ayudarlo”.

En el mismo sentido, la profesora AA da a conocer que el trabajo en equipo es una ventaja destacada en la EN, lo cual facilita la socialización de los niños y brinda la oportunidad de colaboración entre los más grandes y los más pequeños, así como con aquellos con discapacidad.

En el contexto de la EI en zonas rurales, es fundamental implementar estrategias que promuevan el acceso equitativo de todos los estudiantes. En este sentido, el modelo de EN se presenta como una propuesta pedagógica que ha ganado relevancia en el ámbito educativo debido a su enfoque centrado en el estudiante. Bajo la propuesta inicial del modelo EN, surgen las guías o cartillas de aprendizaje como respuesta a la demanda de la escuela multigrado. En la IE El Placer, cuando se preguntó a las docentes sobre el uso de estas guías, comentaron que no son una herramienta de uso frecuente, sobre todo porque son un material estandarizado y las docentes optan por crear sus propias actividades. La docente CA señala que:

El ministerio no envía guías exclusivas para escuela nueva, sino que envía las mismas para todas las instituciones, urbanas y rurales. Los docentes usan estas guías como apoyo, son muy buenas, al menos las de preescolar, sin embargo, no están ajustadas a la diversidad de las aulas, son las docentes quienes se encargan de ajustar los ejercicios de acuerdo con las actividades de clase y su grupo. (CA)

En contraposición, en la IE de Caldas, las docentes hacen uso de este material, y además lo consideran como una oportunidad para dedicar más tiempo a la atención personalizada de aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo: “Yo pienso que las oportunidades y ventajas que tiene el modelo escuela nueva, de pronto puede ser que se facilita... porque los niños pueden trabajar en el desarrollo de las guías, mientras el docente se le dedica al niño que necesita la inclusión”. (AA)

De esta manera se logra vislumbrar el uso y el aprovechamiento que en cada una de las instituciones se hace de este material, y que, si bien hace parte de las dinámicas institucionales, es diferente en cada una.

Los planteamientos de las maestras entrevistadas y las realidades de aula observadas permiten evidenciar, en la descripción de las estrategias implementadas para movilizar educaciones cada vez más inclusivas, las tensiones en el foco o intencionalidad misma de la estrategia. Mientras, en algunos casos, las acciones se centran en la individualización del apoyo, direccionado a un sujeto específico que es caracterizado como un estudiante con una necesidad particular, en otras situaciones es posible evidenciar transformaciones en la práctica pedagógica general, entre las cuales se identifica el trabajo colaborativo y la flexibilización partiendo del conocimiento cercano y profundo de cada uno de los estudiantes.

3.3. Educación inclusiva en contextos de ruralidad: limitaciones y oportunidades

Durante el transcurso de la investigación se encontraron variedad de barreras que limitan la posibilidad de dinamizar procesos educativos inclusivos. Inicialmente se identifica la falta de recursos, evidenciada en la escasez de todo tipo de materiales y el escaso financiamiento que se brinda en las zonas rurales, dificultando a los docentes la posibilidad de generar prácticas más inclusivas y a los estudiantes el adquirir aprendizajes significativos a través de una educación con equidad y calidad.

La docente LF resalta la necesidad de “fijarse muy bien en cada estudiante y tratar con los recursos que haya, porque la verdad las hay escuelas unitarias que no contamos con los suficientes recursos”. Menciona que el modelo de EN requiere que el aula esté equipada con los materiales adecuados, pero muchas veces los colegios no reciben suficientes recursos, por lo que deben utilizar los propios.

Otra barrera identificada por las docentes es la cantidad de estudiantes que se puede llegar a encontrar en un aula de clases multigrado ya que, en algunas ocasiones, está conformada por una alta cantidad de estudiantes, lo cual limita la atención individualizada y personalizada. La docente AA menciona que:

En la educación rural, es muy poco lo que se puede hacer con la inclusión, ya que es un docente para 6 grados, mínimo un solo docente puede llegar a tener 30 estudiantes, entonces como está planteada la educación inclusiva, me parece que es un error gravísimo.

Esta percepción se asocia directamente con la comprensión de EI que han construido las docentes, pues se establece una relación directa entre procesos inclusivos y atención individualizada, nublando de alguna manera la capacidad de identificar en estas agrupaciones heterogéneas propias de las aulas multigrado una potencia para la flexibilización. La docente AA manifiesta en este sentido que, en el modelo de EN, donde se trabaja con varios grupos, no es posible ofrecer el tiempo y la atención de calidad que un niño con discapacidad requiere: “Es corto el tiempo para dedicarle a un niño con discapacidad porque usted sabe que en escuela nueva no solamente tenemos un grupo, sino que tenemos a todos los grupos” (AA). De igual forma, la profesora LF manifiesta su preocupación al señalar que:

A veces si termina la jornada y me siento frustrada, porque pienso, le dediqué más tiempo a un grupo y dejé a este de lado, y siempre me pasa así, porque con las horas que los niños están acá y con la cantidad de áreas y con la cantidad de grupos, no alcanzo a abarcar, entonces ahora pensemos en los niños que requieren inclusión.

Si bien se sigue centrando la atención en algunos niños denominados “los que requieren inclusión”, la docente resalta la importancia de garantizar aprendizajes significativos y de calidad en cada uno de los estudiantes.

Se identifican adicionalmente en el contexto de la educación rural, múltiples barreras de carácter físico, que hacen referencia a las limitaciones en la infraestructura y los recursos del entorno educativo. En muchas comunidades rurales, las escuelas pueden carecer de instalaciones adecuadas, lo que dificulta el acceso y la participación de estudiantes. La profesora AM identifica que:

En la zona rural es muy difícil porque las escuelas son muy antiguas y no están adecuadas para los niños de inclusión, empezando por que son altas, tienen andenes pues, un niño no podría con diferentes discapacidades, imposible movilizar [...] Son seis grupos en un solo salón, en mesitas de trabajo, entonces entre más niños menos

espacio queda para movilizar un niño por ejemplo en silla de ruedas, es muy complicado en la zona rural.

En resumen, en la zona rural se encuentran obstáculos significativos para la movilización de los niños, especialmente aquellos que utilizan sillas de ruedas, debido a las condiciones físicas y espaciales de las escuelas.

Ahora bien, las barreras actitudinales también juegan un papel significativo en la consolidación de educaciones más inclusiva en zonas rurales, relacionadas con el temor o la resistencia a ofrecer respuesta educativa a la diversidad de estudiantes de la institución, especialmente a aquellos estudiantes con discapacidad, lo que puede llevar a la exclusión y la falta de apoyo adecuado para los estudiantes. La profesora AA expresa que su “principal temor, es hacerle daño a un niño, es que uno no sepa manejar sus emociones, sus sentimientos, sus necesidades, [...] eso me parece horrible, que uno le haga más daño en vez de ayudarlo a solucionar el problema”.

Esta preocupación refleja la importancia de superar las barreras actitudinales, como el temor y la incertidumbre, que pueden limitar la capacidad de los educadores para brindar una atención inclusiva, garantizando así un entorno seguro y propicio para su desarrollo integral.

Se identifica adicionalmente como barrera la falta de capacitación y formación adecuada y pertinente en relación con la EI y la atención a la diversidad ya que, si estos procesos no se ajustan a las necesidades específicas de la población estudiantil y del contexto rural, los docentes pueden sentirse desorientados y poco preparados para brindar un apoyo efectivo a todos y cada uno de los estudiantes. En este sentido, la docente AA refiere que “Las capacitaciones se enfocan en un PIAR, se enfoca en que los docentes se pongan a llenar formatos, y eso no me parece pertinente”.

De esta manera, las profesoras coinciden en que las capacitaciones actuales no se enfocan en aspectos pedagógicos relevantes ni brindan las estrategias necesarias para mejorar la práctica docente. Es de resaltar que la poca eficacia de las capacitaciones para los docentes es clara evidencia de la brecha entre contexto urbano y rural. Esta brecha se refleja en las pocas oportunidades de formación y desarrollo profesional para los maestros que trabajan en zonas rurales. Esta brecha entre lo rural y lo urbano también afecta a las familias de los estudiantes en términos de las limitaciones económicas y de transporte que dificultan su participación en actividades y procesos de apoyo profesional que, en su mayoría, se ofrecen en las ciudades.

Para finalizar, la resistencia y la desinformación familiar son una barrera que puede dificultar la implementación de procesos inclusivos que pueden surgir por falta de comprensión o miedo a lo desconocido, lo cual se manifiesta en la falta de apoyo por parte de las familias. Es fundamental proporcionar a las familias recursos, capacitación y orientación para que puedan comprender adecuadamente el proceso inclusivo.

Ahora bien, en el contexto rural, también se presentan diversas oportunidades que pueden potenciar el desarrollo de educaciones más inclusivas. Una de estas oportunidades es contar con maestros creativos, quienes tienen la capacidad de transformar su enseñanza a la diversidad de necesidades y características de los

estudiantes. Estos docentes utilizan estrategias innovadoras y recursos pedagógicos que fomentan la participación y el aprendizaje significativo.

La profesora AA considera que, como profesionales de la educación, es nuestra responsabilidad investigar y comprender los problemas que enfrentan los estudiantes y buscar ayuda para solucionarlos. Menciona que los docentes deben familiarizarse con metodologías innovadoras y aplicarlas en el aula para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Hace énfasis en aprender a regular las emociones de los estudiantes y fomentar el trabajo en equipo, ya que estas metodologías son altamente efectivas. Además, infiere que es importante estimular el arte, las actividades lúdicas y el juego, ya que estas actividades desempeñan un papel vital en el desarrollo de los estudiantes. Expresa que, como docentes, se debe estar en constante aprendizaje, pero asegurarse de que los conocimientos adquiridos sean prácticos y aplicables para identificar y abordar las necesidades de cada estudiante.

Cabe señalar que el compromiso es otra oportunidad que puede ayudar a la implementación de una EI pues implica un verdadero interés por el proceso educativo, la disposición para superar obstáculos y la voluntad de trabajar en conjunto para lograr los objetivos académicos y personales de cada estudiante. El compromiso docente se manifiesta en diversas formas, como la disponibilidad para brindar apoyo adicional a los estudiantes, la búsqueda de recursos y estrategias innovadoras y la colaboración con otros profesionales y padres de familia.

Los docentes se forman constantemente y los que reciben una capacitación adecuada en este ámbito están mejor preparados para atender la diversidad de los estudiantes y diseñar estrategias inclusivas en el aula. Es crucial que los docentes adquieran habilidades para ajustar sus estrategias pedagógicas a la diversidad de los estudiantes, creando así un ambiente inclusivo que reconozca y respete las particularidades individuales.

Esto favorece su participación y su desarrollo integral, posibilitando también fortalecer las relaciones docente-estudiante, en las cuales el respeto, la confianza y la comunicación abierta le facilitan el proceso de enseñanza y de aprendizaje a cada uno de los estudiantes. Los docentes que establecen vínculos sólidos con sus estudiantes pueden brindarles el apoyo emocional y académico necesario para alcanzar su máximo potencial. En las instituciones educativas, se pudo evidenciar que las docentes realmente crearon un espacio de empatía escolar ya que, principalmente, se preocupan por saber cómo se encuentra cada uno de sus estudiantes, saber cómo viven, cómo llegaron a clases, cómo se sienten antes de dar inicio a la jornada escolar, lo cual les ha permitido crear con cada niño una relación cercana.

También, es de vital importancia mencionar que las zonas rurales ofrecen un entorno natural y tranquilo que puede ser aprovechado para promover experiencias de aprendizaje significativas. Los estudiantes tienen la oportunidad de conectar con su entorno, desarrollar habilidades prácticas y valorar la diversidad de su comunidad. Una de las docentes de la institución educativa El Placer mencionó la posibilidad de que los estudiantes pueden tener contacto con la misma naturaleza, lo que

permite mantenerlos relajados y tranquilos, permitiéndoles adquirir aprendizajes significativos a través de la exploración y permitiendo a los docentes diversidad de actividades.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue comprender las diferentes oportunidades y barreras que se presentan en los contextos escolares rurales para la consolidación de prácticas de aula más inclusivas en el marco del modelo EN en dos instituciones educativas de los departamentos de Caldas y Antioquia en Colombia.

A partir del estudio realizado es posible identificar que, desde la perspectiva de los participantes, la EI se constituye en un asunto que convoca al compromiso de múltiples actores, entre los cuales se identifican los maestros, las familias, los profesionales de apoyo, los estudiantes, las redes, entre otros muchos que, de una u otra forma, forman parte y son corresponsables en el proceso educativo, en su sentido más amplio.

La forma como cada uno de estos actores asume su rol y responsabilidad, así como demanda la participación de otros al considerarla indispensable para el proceso, está, de alguna forma, determinada por la comprensión de EI que han construido a partir de su formación y su experiencia. En este sentido, es posible evidenciar en las maestras participantes comprensiones que van desde su asociación directa con prácticas esencialmente integradoras y diferencialistas, desde las cuales la inclusión hace referencia a la educación de “los otros” (población en situación de discapacidad), centrándose muchas veces en el énfasis en la socialización por encima de la importancia de los aprendizajes académicos y escolares propiamente dichos, hasta perspectivas que comienzan a complejizar la comprensión misma de diferencias y diversidad, reconociendo la EI como un asunto de todos y todas sin excepción.

Como refiere Arnaiz (2004), “las prácticas ligadas al movimiento de la integración escolar quedan reducidas en muchos contextos a prácticas realizadas desde una perspectiva individualista, caracterizada por percibir al alumnado con discapacidades como el centro de toda su atención” (p. 25). En contraposición, el abordaje desde el constructo de EI se constituye en un llamado a adjetivar nuestros procesos y prácticas de forma que, desde su concepción y diseño inicial, estén pensados para dar respuesta a la heterogeneidad fáctica que caracteriza las aulas de cualquier institución educativa, tensionando de alguna forma el mito de la homogeneidad propio de perspectivas tradicionales en lo educativo. En este sentido, desde el MEN (2021) se plantea que:

La inclusión y la equidad en la educación si bien pueden desarrollarse a manera de principios (enunciados), enfoques (perspectivas) o estrategias (medios) de la política educativa, en lo fundamental lo que mejor las define es comprenderlas como procesos, es decir, como conjuntos de fases, operaciones o tareas que se relacionan

estrechamente y se desarrollan de forma continua, sistemática y en corresponsabilidad del Estado con la sociedad para la transformación del sistema educativo en su conjunto, por cuanto este se advierte como el problema central, y no las personas ni las sociedades en su diversidad. (p. 11)

Estas comprensiones influyen y determinan las prácticas pedagógicas de las maestras, incluyendo el tipo de estrategias implementadas en la cotidianidad de las aulas enfocadas, en algunos casos, a dar respuesta a las necesidades educativas particulares de algunos estudiantes mientras, en otros casos, se orientan a la identificación y transformación de las barreras evidenciadas en el contexto que limitan las posibilidades de acceder, aprender y participar en el ámbito educativo. De esta manera, las maestras reconocen la caracterización, la contextualización del saber, el trabajo colaborativo y la flexibilización como estrategias que posibilitan construir educaciones cada vez más inclusivas. Como señala Restrepo (2021):

Desde la *inclusión como dispositivo pedagógico*, el sujeto es reconocido en su diferencia y, en consecuencia, cada estudiante es valorado teniendo en cuenta capacidades y limitaciones particulares. A partir de esta perspectiva, el espacio educativo debe transformarse para promover el encuentro, el trabajo conjunto y la convivencia, contando con la diversificación y flexibilización de tiempos, estrategias, materiales y formas de evaluación, de modo que se garantice la identificación de aquellas barreras para aprender y participar que se han consolidado históricamente en los sistemas educativos, y que actúan al afectar las oportunidades de algunos para vincularse activamente en los procesos de aprendizaje. (p. 48)

En el caso específico de la escuela rural, desde el modelo de EN, las maestras encuentran en las guías un recurso que, en algunos casos, se identifica como estandarizado, lo cual limita las posibilidades de flexibilización mientras, en otros, se reconoce como una alternativa de apoyo que facilita la atención personalizada de los estudiantes.

En este sentido, Coronado y Mora (2020) y Urrea y Figueiredo (2018) identifican las guías de aprendizaje como pilar del modelo EN, señalando que la guía de aprendizaje ayuda a la estructuración del currículo, estableciéndose como el punto de partida que posibilita la orientación tanto de los docentes como de los mismos estudiantes. De esta manera, las guías se perciben como un recurso que les posibilita a los estudiantes estimular su propio aprendizaje desde la libertad y la reflexión, la cual se da desde la misma práctica del docente. Aun así, se evidencian tensiones significativas en relación con las implicaciones de dichos instrumentos direccionadores con la autonomía, flexibilidad y posibilidad creadora de los docentes en sus procesos de enseñanza en dichos contextos. De esta manera, Urrea y Figueiredo (2018) ponen en duda el vínculo que se crea entre cada uno de los docentes y la guía de aprendizaje ya que, de alguna manera, esta predetermina los tiempos, procesos y contenidos de la enseñanza.

Finalmente, en el estudio se evidencian diferentes aspectos que actúan como barreras o como oportunidades para posibilitar procesos educativos cada vez más

inclusivos en contextos de ruralidad. Entre las barreras se identifican las características geográficas, la falta de recursos y materiales, la cantidad de estudiantes y grados por aula, las condiciones y características de la infraestructura física, las concepciones y los estereotipos frente a la diferencia y la falta de capacitación y formación pertinente para los maestros.

Este hallazgo es coincidente con los resultados de investigaciones como las de Cortés y Figueroa (2021), Nozu *et al.* (2020) y Sabella (2017), en las que es común encontrar entre los resultados que la situación geográfica y territorial donde se ubican las escuelas rurales es un factor que complejiza los procesos inclusivos, al considerar las limitaciones de acceso y la distancia entre la escuela y el lugar donde viven los estudiantes con sus familias lo que afecta la interacción constante, las dificultades de transporte y las características mismas de la infraestructura física institucional. Igualmente identifican como limitación las actitudes y representaciones de las familias (cuidadores) y maestros en estos contextos en relación con las diferentes condiciones y requerimientos de aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, que se traducen en prácticas mediadas por el temor, el rechazo y la resistencia.

Aun así, de este estudio es posible deducir que, en el contexto rural, la EI presenta diversas oportunidades que pueden ser aprovechadas para promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor. Estas oportunidades incluyen el papel crucial de un maestro creativo que adapta las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes; el compromiso, tanto de los docentes como de los estudiantes y sus familias, para lograr un proceso educativo exitoso; la empatía escolar, que fomenta el entendimiento y el apoyo mutuo; una relación docente-estudiante sólida, que promueve un ambiente propicio para el aprendizaje; y las ventajas inherentes de la ruralidad, que permiten el contacto con la naturaleza y la realización de actividades enriquecedoras. Estas oportunidades combinadas pueden contribuir a una EI de calidad en el contexto rural.

A partir de los resultados del estudio, se identifican entonces una serie de aspectos que sirven de base para la toma de decisiones con relación a los procesos formativos y la orientación para el desarrollo de procesos educativos realmente inclusivos, resaltando aquellos que, en la cotidianidad educativa de estas escuelas rurales, se están configurando como barreras, y que al ser visibilizados pueden ser transformados para ofrecer condiciones educativas cada vez más justas y equitativas para todos los estudiantes, especialmente aquellos que históricamente han sido marginalizados como los estudiantes con discapacidad en los contextos de ruralidad.

Si bien los resultados del estudio, por sus características metodológicas, no son generalizables, sí ponen en evidencia realidades situadas compartidas por múltiples instituciones y actores en contextos de características similares. De esta manera, la muestra reducida, aunque permitió un análisis en profundidad, limita la amplitud de las perspectivas recogidas. Adicionalmente, el estudio se centró principalmente en las percepciones y las experiencias de las docentes, sin incluir las voces de otros actores clave como estudiantes, familias o directivos, lo cual podría haber enriquecido la comprensión del fenómeno estudiado. Estas limitaciones sugieren la necesidad

de futuras investigaciones que amplíen la muestra e incluyan múltiples perspectivas para profundizar en la comprensión de las oportunidades y las barreras para la consolidación de prácticas inclusivas en contextos rurales.

Finalmente, es posible plantear que la EI en el contexto rural constituye un desafío pedagógico y político, bastante complejo desde las posibilidades de algunas escuelas para garantizar el acceso, la participación y la permanencia de todos y todas, lo cual requiere transformaciones en las propuestas educativas, la accesibilidad, la corresponsabilidad y la formación continua de los docentes. Por esta razón, es muy importante que la EI ocupe un papel central en la formación de estos maestros, consistente con la realidad de los entornos rurales, propendiendo por un cambio de paradigma hacia una educación para todos y todas desde la diversidad, promoviendo que los docentes sean facilitadores y no obstáculos en el proceso educativo.

5. Referencias bibliográficas

- ANDRADE-RIVERA, G. E. (2021). Cómo ha sido el proceso de inclusión en la educación durante este tiempo de pandemia con los estudiantes con necesidades educativas especiales (vinculadas o no a la discapacidad) y con sus familias en el Sector de San José de Morán en la Ciudad de Quito-Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 1088-1099. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1848>
- ARÁN, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: Un estudio de caso. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 7-32. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001>
- ARNAIZ, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- ARRANZ, M. (2020). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo en educación primaria*. Universidad de Valladolid.
- CADAVID-ROJAS, A. M. (2020). Las guías de aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 18-30. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>
- COLBERT, V. (1991). La experiencia educativa “escuela nueva” de Colombia. En Unesco/Oreal (Comps.), *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (pp. 51-56). Unesco/Oreal. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091134_spa
- CORONADO, D. y MORA, I. J. (2020). *Escuela Nueva: Un estudio de caso sobre las guías de aprendizaje en la Institución Educativa Nuevo Horizonte*. Universidad de Antioquia.
- CORTÉS, G. H. y FIGUEROA, A. R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto rural. *Revista de Trabajo Social*, 94, 65-73. <https://doi.org/10.7764/rts.94.65-73>
- ECHETA, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ESCARBAJAL, A. E., CORBALÁN-PALAZÓN, P. y ORTESO-ÍÑESTA, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 361-382. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- HERNÁNDEZ, I., CARDOZO, G. D., GARCÍA, A. C., FRANCO, N. N., VARGAS, D. C. y LUNA, J. A. (2019). *Dificultades del aprendizaje: Una mirada desde el contexto*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. D. O. 47.427.
- LÓPEZ MELERO, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <http://bit.ly/3T3nxBO>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva*. MEN Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. MEN Colombia-Fundación Saldarriaga Concha.
- MUÑOZ, C. G., OCHOA, M. P., NICULCAR, B. G. y COSTA, P. A. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 371-392. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- NACIONES UNIDAS. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas-CEPAL.
- NOZU, W. C., SILVA, M. A., SANTOS, B. C. y RIBEIRO, E. A. (2020). Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: ¿Possibilidades de um trabalho colaborativo? *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e8972. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8972>
- RESTREPO, P. A. (2021). Haga clic aquí para escribir texto. *La educación inclusiva desde los gestos menores: Escenas escolares*. Editorial UOC.
- ROSAS, R., ESPINOZA, V., HOHLBERG, E. e INFANTE, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>
- SABELLA, T. V. (2017). La actitud docente hacia la inclusión educativa en el sector rural de El Salvador. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 72(751), 481-493. <https://doi.org/10.51378/eca.v72i751.3267>
- SLEE, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- SLEE, R. (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- STAKE, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesco.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Unesco.

- UNESCO. (2014). *Declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014. El acuerdo de Mascate*. Unesco.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unesco.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Unesco.
- ÚRREA QUINTERO, S. E. y FIGUEIREDO DE SÁ, E. (2018). Escuela Nueva Colombiana: Análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e39727. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Serie Documentos de Trabajo. Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA).
- YIN, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- YIN, R. K. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5(2), 1-35.