



**Un viaje a las experiencias educativas de niños y niñas sobre inclusión en la escuela
rural**

Estefanía Marín Botero
Yeimi Andrea Quintero Higueta

Trabajo para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

Orientadora:
Diana Carolina Osorio Tabares, Magíster en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Licenciatura en educación especial
Medellín
2023

Cita	(Marín Botero & Quintero Higuita, 2023)
Referencia	Marín Botero, E., & Quintero Higuita, Y. A. (2023). Un viaje a las experiencias educativas de niños y niñas sobre inclusión en la escuela rural
Estilo (2020)	APA 7 [Seleccione modalidad de grado]. Universidad de Antioquia, Seleccione ciudad UdeA (A-Z).



||

[1]



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z) [2]

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos

¡Gracias!

Un día decidimos emprender este viaje juntas como maestras investigadoras en el contexto rural, pero no alcanzábamos a dimensionar la magnitud de todo lo que éste traía consigo: Risas, abrazos, mensajes de aliento, llanto, frustración, cambios de itinerario, jornadas apuradas y exhaustas cargadas de trayectos largos, madrugadas, pantano en los zapatos, uniformes y materiales empolvados, largas caminatas, momentos de adrenalina donde la trocha se ponía difícil, quemaduras de sol, etc. Todo esto hizo que este camino valiera la pena y reafirma lo afortunadas que somos al tenernos y sostenernos. Gracias a la vida por permitirnos coincidir en este sueño que empezó como una “idea loca” y ahora es nuestro motivo de orgullo y admiración mutua. En momentos de tormenta durante este viaje sabíamos que nos teníamos la una a la otra para ser ese hombro en el cual descargar el peso del cargamento que entorpecía el viaje y continuar al volante, pues la universidad nos hizo colegas pero este sueño creó un lazo que jamás se romperá.

Agradecemos especialmente a los niños y niñas que nos dieron la bienvenida a sus espacios, algunos nos esperaban en el paradero de la chiva y los demás, desde el patio de la escuela corrían con ágiles pasos hacia nosotras arrojando nuestra llegada con fuertes abrazos, fueron ellos quienes dieron sentido a esta investigación.

También agradecemos a la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos que nos abrió sus puertas, a las maestras de las diferentes sedes que nos acogieron, apoyaron y brindaron su apoyo durante este proceso.

Contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
1. El punto de partida	10
1.1 Trayectos previos	14
Trayectoria escolar	14
Educación Rural	16
Voces y narrativas	18
Experiencia educativa	21
2. El motor de nuestro viaje	26
Trayecto por recorrer	27
3. La brújula del viaje	30
Objetivo general	30
Objetivos específicos	30
4. Transitando la teoría	31
Discapacidad	31
Educación inclusiva	33
Educación rural	35
Experiencia Educativa	38
Trayectoria escolar	40
5. Ruta: de camino a la escuela	42

Colcha de retazos	44
Línea de tiempo	45
Cuento	46
5.1 Consideraciones para viajar en terreno rural	49
6. Paradas	51
6.1 Parada de la Experiencia Educativa	52
6.2 Parada de la trayectoria escolar	57
6.3 Parada de la educación inclusiva	61
7. Fin del viaje	66
Referencias	69
Anexos	78

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad abordar las experiencias educativas de inclusión de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos del municipio de Marinilla, Antioquia. Para ello, se empleó una metodología de investigación cualitativa con enfoque narrativo, a partir de tres técnicas interactivas: colcha de retazos, línea del tiempo y el cuento. Estas, permitieron reconocer las voces y narrativas de los niños y niñas participantes sobre su experiencia de inclusión en la escuela.

El recorrido de esta investigación nos condujo a concluir que las trayectorias escolares de los niños y niñas en la escuela rural están transversalizadas por factores como socialización, autopercepción, exclusión, prácticas pedagógicas y diversidad en la configuración de sus experiencias educativas. Además, se constata que las percepciones acumuladas a lo largo de los años en relación a sus maestras, desempeñan un papel esencial en su experiencia en la escuela rural.

Palabras clave: Educación rural, educación inclusiva, experiencia educativa, trayectoria escolar.

Abstract

The purpose of this research work was to address the educational experiences of inclusion of children in the Rosalía Hoyos Rural Educational Institution in the municipality of Marinilla, Antioquia. To this end, a qualitative research methodology with a narrative approach was used, based on three interactive techniques: patchwork quilt, timeline and story. These allowed us to recognize the voices and narratives of the participating children about their experience of inclusion in school.

The course of this research led us to conclude that the school trajectories of children in rural schools are transversalized by factors such as socialization, self-perception, exclusion, pedagogical practices and diversity in the configuration of their educational experiences. In addition, it is found that the perceptions accumulated over the years in relation to their teachers play an essential role in their experience in rural schools.

Keywords: Rural education, inclusive education, educational experience, school trajectory.

Introducción

“Cuando termine este grado me voy con él [compañero] para la Peña [escuela de otra vereda] porque la profesora nos grita muy feo, nos dice mediocres”

Estudiante K. 2023

La educación inclusiva en Colombia ha sido un tema de constante evolución y debate a lo largo de su historia y a pesar de los avances en el sistema educativo (normatividad, estrategias, etc) las condiciones desfavorables persisten en algunos contextos rurales del país, marcadas por factores sociales, económicos y políticos que han limitado el acceso al derecho a la educación. Por estas razones surge el interés y se nos hizo necesario preguntarnos por la escuela rural como escenario de inclusión. Para responder a esta cuestión, llevamos a cabo un estudio enfocado en las experiencias educativas de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos, ubicada en el municipio de Marinilla, Antioquia. Esta elección responde a nuestro interés por investigar y aportar bases en educación inclusiva en nuestro territorio, de manera específica en una institución educativa que apuntaba a las características que desde un inicio buscábamos: Una institución con sedes rurales que acoja toda diversidad de estudiantes.

Para lograr el propósito del presente estudio pusimos a los niños y niñas como centro y protagonistas del proceso, valoramos sus voces y experiencias como el componente principal que guió nuestro enfoque de investigación, la comprensión de sus perspectivas, desafíos y vivencias dentro del entorno educativo rural dio paso a reflexionar sobre los retos y oportunidades que enfrentan los niños y niñas en la búsqueda de una educación inclusiva.

En este sentido, decidimos nombrar esta investigación siguiendo la metáfora de un viaje puesto que la educación es un viaje en sí mismo, un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento. Al utilizar la metáfora del viaje, subrayamos que esta investigación es un proceso de descubrimiento y entendimiento, lleno de experiencias y aprendizajes, tanto para las investigadoras como para los/las participantes. Así como en un viaje se exploran nuevos territorios y se descubren

lugares desconocidos, en esta investigación se exploran las experiencias educativas de los niños y niñas en un contexto rural. La metáfora del viaje enfatiza la naturaleza exploratoria de la investigación y el deseo de descubrir las experiencias de inclusión en estas escuelas rurales a partir de las voces de los niños y niñas.

Siguiendo esta línea, encontramos el primer capítulo nombrado El punto de partida que corresponde al planteamiento del problema y los antecedentes, el segundo capítulo, El motor de nuestro viaje, en donde se encuentra la justificación y contextualización, el tercer capítulo La brújula del viaje, correspondiente a los objetivos, cuarto capítulo, Transitando la teoría, en el que hablamos del marco teórico, el quinto capítulo, Ruta: de camino a la escuela referido a la metodología, sexto capítulo, Paradas alusivo a los relatos en el cual analizamos los datos recolectados y emergen las conclusiones y el séptimo y último capítulo, Fin del viaje que responde a las discusiones propias que surgen de la investigación.

1. El punto de partida

“Cuando yo estudiaba en la primaria apartaban a los discapacitados en un aula apartada, eran muy discriminatorios ahí” Save the Children en Nicaragua (2017)

En el transcurrir de nuestro proceso de formación como educadoras especiales surgieron preguntas e inquietudes por los procesos educativos de los niños y niñas con discapacidad en el contexto rural. En primer lugar, porque en nuestra formación docente no se tiene en cuenta la diferencia en los contextos rurales y urbanos para la oferta educativa de los niños y las niñas, por lo que sentimos un vacío respecto a la atención educativa en la ruralidad. Consideramos que la escuela rural comprende una cabida de elementos que desde la educación se deben tener en cuenta, en palabras de Parra (1996):

En realidad, tanto desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos. Proceden de una realidad económica, social y cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse en ella esta segunda realidad que le trae la escuela (p. 18).

Es decir, que hay una notable discrepancia entre el contexto y la realidad educativa, lo que subraya la necesidad de repensar la educación en entornos rurales y dotarla de los elementos que respondan a las potencialidades y la identidad de esta población. La educación rural no puede ser una simple traspolación de modelos urbanos y no debe estar desligada a los procesos de educación inclusiva que por sí mismos tienen cabida en este entorno.

En segundo lugar, desde nuestra experiencia como maestras investigadoras en formación que, además hemos sido habitantes de los municipios Marinilla y Rionegro del oriente antioqueño en Colombia, crecimos escuchando historias contadas por familiares, amigos y habitantes de la

comunidad sobre las personas con discapacidad, sobre su “incapacidad para asistir a la escuela porque no se podían desempeñar como allí lo exigen”, “que no tienen capacidad para expresar sus sentires, su pensar y hacerse escuchar”, entre otros juicios al respecto.

De otro lado, al llegar a la formación universitaria, encontramos que si bien en Colombia hay transformaciones en la educación y un marco de políticas que las respaldan para garantizar los procesos políticos, económicos y sociales para la educación inclusiva de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, no existe la pregunta o el interés por ocuparse en pensar y ofrecer los servicios educativos o formativos necesarios para que las personas con discapacidad accedan y permanezcan en el sistema educativo en el contexto rural.

Por lo anterior, en nuestro ejercicio como maestras investigadoras, realizamos una búsqueda bibliográfica que ampliara nuestras perspectivas respecto a lo que sucede en la educación rural y el ingreso y permanencia de los niños y las niñas con discapacidad. Encontramos que las investigaciones sobre el tema coinciden con la problemática que venimos exponiendo. Es entonces cuando surge el interés por visibilizar a los actores principales de dichos procesos en la escuela rural: niños y niñas que desde su experiencia posibiliten conocer la educación inclusiva desde sus propias narrativas.

Al ser los estudiantes los principales protagonistas de la educación inclusiva, consideramos que todos los procesos deberían ser llevados a cabo por y para ellos, por esta razón es indispensable dar reconocimiento a sus voces y experiencias, al permitir que sean sujetos activos de los distintos escenarios que involucren la construcción de estrategias y herramientas en beneficio de su participación. Cajiao (2019) expresa que “La escuela es para los niños y niñas una experiencia mediada por las relaciones de afecto y emoción que se promuevan en la I.E.” (p. 45), por lo tanto, es importante hacerlos co-creadores de los diversos proyectos que se gestan pensando en sus procesos educativos.

Encontramos que los niños y niñas con discapacidad que viven en el contexto rural atraviesan experiencias relacionadas con las particularidades y desafíos de habitar la ruralidad, que

son necesarios escuchar y conocer para lograr identificar las experiencias y barreras que se les presentan. Es el caso que expone Jeison, un niño con discapacidad auditiva que habita la ruralidad en Nicaragua y nos acerca a sus vivencias: “A los niños y niñas con discapacidad se les niega la educación, el derecho a la salud, porque los centros a veces los excluyen, por eso, también, por la discapacidad” (Save the Children en Nicaragua, 2017, 1:50), de esta manera se reconoce la intersección de su discapacidad y las características propias de la ruralidad que impactan su bienestar y desarrollo educativo.

Al profundizar en su experiencia educativa, Jeison menciona que: “Cuando entré al instituto, el primer año fue el peor de mi vida, porque me pegaban, me peinaban” (Save the Children en Nicaragua, 2017, 3:54), esto pone de manifiesto la realidad que enfrentan muchos niños y niñas con discapacidad al intentar acceder a la educación en contextos rurales; del mismo modo, ilustra cómo el sistema educativo puede ser un espacio en el que se perpetua la discriminación y exclusión, privando a los estudiantes con discapacidad del derecho a la educación.

Esta y muchas otras realidades de niños y niñas requieren ser escuchadas con el propósito de favorecer los procesos de inclusión en la escuela rural, tal es el caso de un estudiante de la I.E. Rosalía Hoyos, en la sede de Chocho mayo que expresa: “No me gustaba primero porque yo estudiaba en la escuela de la P, y la profesora escribía mucho en el tablero y yo me quedaba atrasado porque yo no era capaz de escribir tan rápido y me regañaban mucho, por eso no me gustaba” (estudiante C, a docente investigadora, Mayo, 2023) o por su parte Sofía una niña del grado segundo de la misma sede que narra “me hacen Bullying porque no se” (Estudiante S, a docente investigadora. Mayo, 2023), dejando al descubierto algunos desafíos que atraviesan en la escuela rural.

La educación se torna limitante en cuanto a la participación de los estudiantes ya que, en múltiples ocasiones, se circunscribe a ser receptores de aprendizajes, ofreciendo pocas posibilidades de ser sujetos activos con voz y voto en la construcción de conocimientos y transformaciones educativas o como se mencionó anteriormente se recurre a un aula apartada, a un

lugar donde se limitan de diversas maneras. En consecuencia, el estudiante con discapacidad suele ser invisibilizado, poco tenido en cuenta, específicamente por los prejuicios y estereotipos que se han creado socialmente sobre la discapacidad y las infancias con discapacidad, en este caso, las que habitan en la ruralidad. Al respecto, Susinos y Ceballos (2012) consideran que:

Los estudiantes deben participar con el protagonismo real que ellos asumen, la escuela somete la opinión de los jóvenes o qué grado de autonomía tienen los estudiantes en el proyecto que se desarrolla. Nos encontramos así un continuo de experiencias en uno de cuyos extremos se encuentran aquellas iniciativas en las que la participación estudiantil tiene espacios muy limitados y claramente establecidos. Generalmente, estas acciones son abundantes en las escuelas y se limitan a ofrecer al alumnado oportunidades aisladas para opinar sobre asuntos previamente fijados y acotados por los adultos (p. 3-4).

Con lo anterior, podemos decir que los estudiantes tienen percepciones y sentires acerca de su formación académica que puede aportar en el fortalecimiento de los diferentes espacios educativos, por esta razón planteamos la necesidad de reconocer las trayectorias escolares y las experiencias educativas que han tenido los niños y niñas con discapacidad en la escuela rural para ampliar el debate, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en la ruralidad, las políticas educativas que respaldan los procesos, el reconocimiento de sus experiencias, las emociones, los sentires que les suscita estar y permanecer en la escuela rural, las percepciones que han creado frente a la misma y cómo la definen y se relacionan en ella y con ella.

Por otro lado, al tener un acercamiento y praxis más directa con la escuela rural y sus dinámicas hemos identificado que, si bien se presentan todas las dinámicas que ya hemos mencionado con los estudiantes con discapacidad, no son los únicos que precisan ser escuchados, recibir y vivenciar la educación inclusiva en la escuela rural y que la pregunta debe instalarse por ese todos y todas que llegan allí, pues se hace evidente un contexto en el que sus prácticas educativas inherentemente deben pensarse de modo que responda a las particularidades de todos los niños y niñas como plantea la normativa de educación inclusiva para todos y todas sin excepción

alguna. Es por esto que en este estudio nos propusimos conocer ¿Cuáles son las experiencias educativas de inclusión de los niños y niñas en la escuela rural?

1.1 Trayectos previos

A partir de nuestra formación como licenciadas en educación especial, surgieron inquietudes sobre cómo y cuáles han sido las trayectorias escolares y experiencias educativas que viven y han vivido los niños y niñas en el marco de la educación inclusiva en la escuela rural. Son estas preguntas las que orientaron el rastreo de antecedentes para la construcción de esta investigación, sobre todo con el interés de rastrear estudios que permitieran conocer la experiencia de los niños y niñas con y sin discapacidad en la ruralidad y cómo desde nuestra formación podríamos aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de maestros y maestras que ejercerán su labor en los contextos rurales, al igual que en los espacios académicos donde se debate asuntos relacionados con la educación, la ruralidad y la inclusión.

El rastreo parte de búsquedas locales hasta internacionales de categorías como: experiencia educativa, educación inclusiva en el contexto rural, trayectorias escolares, voces y narrativas de estudiantes y educación rural. Utilizando bases de datos como Eric, Google académico, el Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia, Scielo, Redalyc, el Repositorio de la Universidad Pedagógica y Dialnet. Ahondamos en trabajos de investigación de pregrado, maestría, artículos de investigación y estudios de caso.

Trayectoria escolar

Para iniciar el recorrido de nuestro rastreo, encontramos que las autoras Ripamonti y Lizana, (2020) en su artículo “Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes” realizaron una investigación cualitativa con enfoque biográfico narrativo basada en la experiencia de jóvenes en los últimos años de la educación media en un recinto institucional en Argentina, proponiendo la reconstrucción de sus trayectorias escolares. Ellas plantean que “las trayectorias reales se configuran a través de

experiencias singulares que no son visibilizadas desde el sistema educativo” (p. 2). En tal sentido, dan cuenta de la visibilización de la experiencia que han tenido los jóvenes, no solo en el transcurso de su formación académica, sino también en las narrativas y experiencias que han tenido en su vida a nivel personal, familiar, social, etc. Lo anterior nos permite relacionar este artículo de investigación con nuestra propuesta en tanto planteamos la narrativa como la posibilidad para que los niños y niñas den cuenta de sus experiencias escolares en relación a la inclusión en un contexto educativo rural. Además de la importancia de visibilizar su voz y experiencia desde la escuela, ya que como lo plantean las autoras “Es fundamental que las escuelas estén dispuestas al ejercicio de visibilizar el modo en que el contexto y las condiciones de vida de cada estudiante co-constituyen la experiencia escolar” (p. 25).

Por su parte, Barrozo, Schewe y Pereyra (2017), en su texto “Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades”, narran la importancia de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y destacan el valor que se le da a las trayectorias escolares de los jóvenes con discapacidad en Argentina. Para el desarrollo del escrito los autores tienen en cuenta aspectos como las políticas públicas en relación a la educación secundaria y discapacidad, las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan y toman decisiones sobre los procesos de escolarización, y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan. Las conclusiones del texto dieron cuenta de que las trayectorias y experiencias de los jóvenes dejaron entrever unos procesos de escolarización que les excluían por su condición de discapacidad. Este texto es referente de nuestro trabajo de grado ya que como maestras educadoras especiales tenemos el deber de hacer garantes los derechos de los estudiantes con discapacidad, a la vez que tenemos en cuenta su trayectoria escolar de la mano de sus experiencias.

En la misma línea, Pitton y Demarco (2019) realizan un estudio en el cual analizan la trayectoria escolar de un adolescente con discapacidad motora y cognitiva en la escuela primaria en donde abordan la inclusión escolar, desde una metodología de estudio de caso en donde llegan a la conclusión de que la educación se debe pensar desde diversas vertientes que van cambiando

en el transcurso en que el estudiante avanza en sus niveles académicos o no, además, expresan que es necesario pensarse en los diversos espacios o escenarios en los que se pueda dar la inclusión que no es necesariamente en “la escuela común”. Esta investigación pone de cara como la experiencia educativa del estudiante puede aportar en la orientación, construcción y visualización de los procesos educativos, de modo que se responda a una educación inclusiva para todos y todas.

Para finalizar con esta categoría, Schwamberger (2019) en su artículo “La escuela nos elige a nosotros: trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana” realiza un ejercicio de caracterización de los diferentes procesos de inclusión-exclusión que se evidencian en escuelas especializadas en la atención a personas con discapacidad de la zona urbana de buenos aires. La autora tiene en cuenta la voz de los estudiantes con discapacidad y llega a la conclusión de que las prácticas de inclusión-exclusión que se dan en los establecimientos educativos están relacionadas directamente con las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

Lo anterior aporta a nuestro ejercicio un análisis de las prácticas de inclusión que se dan al interior de la escuela rural y los múltiples factores que atraviesan la configuración de las trayectorias escolares, siendo los estudiantes quienes narran sus experiencias y den cuenta de cómo ha sido su recorrido por la escuela a lo largo del tiempo.

Educación Rural

Ya varias investigaciones se han ocupado de preguntarse sobre la educación inclusiva en contextos rurales. Al respecto, Makaya (2022) en el estudio, sobre las “Percepciones de los maestros rurales sobre la inclusión de alumnos con autismo en aulas inclusivas en Zimbabue: un caso de las escuelas primarias del distrito de Chivi”, trabajó con familias que tienen alguno de sus miembros en el espectro del autismo y que además habitan las zonas costeras rurales de Inglaterra. En la experiencia que narran estas familias se encuentra la existencia de “múltiples barreras que afectan a la vida cotidiana e impiden el acceso a la educación y la inclusión en ella” (pág.8), además en los resultados de esta investigación muestran que las familias que participaron se encuentran en

una interseccionalidad que amplifica su vulnerabilidad, pues se presenta al ser familias habitantes de zonas rurales, vivir el espectro del autismo y la marginalidad, dejando entre ver la necesidad de apoyos, visibilización, escucha, educación y eliminación de barreras de múltiple índole para que las personas que presentan algún tipo de discapacidad y sus familias puedan vivir de manera digna y recibir su derecho a la educación.

Desde el punto de vista de Guerra, Arteaga y Londoño (2020), la educación inclusiva no es un aspecto aislado de la escuela rural, por lo que en el artículo “Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural” realizaron una reflexión acerca de la educación inclusiva en la escuela rural, que obtuvo como resultados un distanciamiento en las distintas esferas que componen la educación y la inclusión como la normatividad, la teoría y la realidad, específicamente en el contexto rural. Concluyen entonces, que hay retos de infraestructura, curriculum, estrategias, etc, que requieren ser afrontados para lograr una educación inclusiva. Con esto se reafirma, que se hace necesario ampliar y contextualizar la educación, de modo que se responda a las distintas realidades de los niños, niñas y jóvenes, por tanto es que en nuestra investigación se pretende conocer esas realidades desde las voces de quienes la viven, especialmente la inclusión como componente fundamental en la ruralidad.

De otro lado, la investigación de Schmuck (2022) “Somos estudiantes del campo»: identificaciones de jóvenes rurales en Entre Ríos (Argentina)” muestra el escenario escolar rural como el lugar en donde los estudiantes, forjan gran parte de su identidad y el cual se convierte en el espacio en que entre pares se encuentran para socializar, especialmente para los jóvenes, quienes se reconocen como estudiantes del campo y se enorgullecen de su pertenencia en ella, resaltando sus experiencias educativas enriquecedoras, pese a la alta deserción escolar; es pertinente rescatar que, si bien, en esta investigación no se habla explícitamente de estudiantes con discapacidad, es de gran valía para nuestra investigación ya que retoma aspectos de identidad en los jóvenes de la escuela rural.

Por su parte, Arán (2021), en “La inclusión educativa en una escuela normal rural: un estudio de caso (México)” realiza desde la metodología de estudio de caso, un análisis del proceso de inclusión de una estudiante con discapacidad motriz en una escuela normal rural, en la cual la estudiante relata que desde su experiencia considera no es posible lograr una educación inclusiva, asimismo, en los relatos de la estudiante se evidencia que ha experimentado barreras en su proceso educativo, relatos que dan pie a un sin número de cuestionamientos respecto a cómo se comprende la educación inclusiva en la escuela rural, qué se está haciendo para responder a la diversidad y brindar no sólo acceso sino permanencia en la educación. Así, el autor concluye que se requiere fortalecer las políticas, las prácticas y la cultura inclusiva, además, de la necesidad de fortalecer la formación docente de manera que se eliminen las barreras actitudinales y se creen estrategias para la educación inclusiva para los/las estudiantes con discapacidad, lo cual tiene relación con lo que se pretendió conocer en esta investigación: las experiencias educativas de los niños y niñas con discapacidad en el contexto rural, sus voces y trayectorias escolares.

Voces y narrativas

En la categoría voces y narrativas, Arroyo y Toro (2021) en el desarrollo de su trabajo “Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares. Una revisión narrativa”, se preguntan por las relaciones sociales de los niños y niñas con “necesidades educativas especiales” (NEE) y sus pares, las características, beneficios, limitaciones e incidencia de las mismas en el aprendizaje, evidenciándose que las actitudes de los pares “sin NEE” son negativas y excluyentes, aspectos que pueden limitar los procesos de socialización e inclusión efectiva de los estudiantes “con NEE”, además, llegan a afectar sus estados de ánimo y deseos de continuar escolarizados.

Por su parte, Escobedo, Traver y Sales (2021) “¿De quién es la escuela? La voz del alumnado y de las familias en la construcción de una escuela inclusiva” refieren al alumnado y sus familias como agentes principales en la construcción de una escuela inclusiva, una escuela para todos. La ruta metodológica que llevaron a cabo estos autores se fundamentó en el análisis de las

narrativas por parte de los niños y sus familias, empleando técnicas de recolección de información como la observación, entrevistas y diario de investigación. Dentro del análisis de la ejecución del proyecto dieron cuenta de una “transformación” en torno a la educación inclusiva y constataron una ausencia en cuanto a la participación por parte de los alumnos y sus familias, debido a que no asistían a las convocatorias que realizaban. Este artículo nos deja entrever la necesidad de que en el contexto rural se tengan en cuenta las prácticas inclusivas basadas en la voz y experiencia de los niños y sus familias.

A su vez, los autores Ceballos, Susinos y García (2018), en su texto “Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años)” ahondan en el interés de involucrar la voz de la primera infancia en las dinámicas que se dan en la escuela, teniendo en cuenta que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo y desenvolvimiento en el entorno que se habita. Los autores llevaron a cabo la investigación a partir de las experiencias de los niños entre los 0 y 3 años y la percepción de sus familias acerca del entorno educativo, buscando la articulación de la escuela infantil de la Comunidad de Cantabria (España) con un proyecto pedagógico basado en la metodología *Reggio Emilia*. Concluyeron que la escuela es un espacio por y para los niños, por tal motivo, se deben tener en cuenta sus percepciones, gustos y características, atendiendo a la diversidad de los infantes, de modo que se de una resignificación de los derechos en la escuela.

El artículo elaborado por Yañez, et al. (2018) “La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado” alude a una metodología narrativo-visual buscando articular la experiencia del estudiantado con los procesos de inclusión-exclusión con la participación de la comunidad escolar, dando prioridad a los alumnos. Es importante, la manera en que los autores rescatan la autopercepción como punto de partida para analizar y proyectar estrategias, ya que es a partir de sus propias experiencias y perspectivas que se propician las herramientas para su atención educativa. Los autores concluyen que hay una necesidad de que en los establecimientos educativos se tengan en cuenta proyectos y estrategias afines a las perspectivas propias del alumnado.

En el mismo sentido, Pacheco (2018) en el tratado “las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo” expone que desde la etapa de transición el adulto ha tomado la responsabilidad de imponer o dictar la dinámica en el ámbito escolar, tejiendo entre el alumno y el docente una relación vertical (El adulto tiene el control de todo, el niño obedece a ello); formando estudiantes invisibles (Personas sin capacidad de pensar y participar). La autora concluye que para erradicar el adultocentrismo el adulto tiene la tarea de escuchar las voces de sus estudiantes, reconocerlos como sujetos de derechos, crear espacios y condiciones para que el estudiantado pueda expresar sus opiniones y necesidades; resaltando que es esencial forjar una relación horizontal entre el docente y el alumno, ambas partes aprenden de sí, nadie tiene control sobre el otro. Es por ello que este texto nos orienta respecto a la importancia de que en escuela se visibilice la experiencia educativa de los niños y niñas con discapacidad, es fundamental que sus voces sean escuchadas y así poder participar de manera activa en el ámbito académico, logrando una relación horizontal entre maestro-estudiante donde ambas partes puedan aprender de sí y construir juntos.

Para reconocer la importancia de la participación y la voz de los niños, niñas y adolescentes, Prosser, Salazar, Pérez, Pérez y Prosser (2020), realizan la investigación: “Evaluación de un programa de educación ambiental desde la voz del alumnado, con un enfoque cualitativo” en la cual evalúan un programa de educación ambiental a partir de la narrativa de 150 escolares de entre 6 y 14 años. Haciendo evidente en las conclusiones, que los niños, niñas y adolescentes tienen la capacidad de participar, analizar, aportar y criticar respecto a los proyectos y espacios que habitan en su proceso educativo, por lo tanto, es necesario brindar la validez y escucha que merecen.

Por último, Ramirez y Marín (2022) en su publicación “Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje” interpretan las prácticas y discursos de las comunidades educativas desde las narrativas de maestros, familias y estudiantes; además, en la investigación se expone que cuando se incluye y escucha a los estudiantes se sienten verdaderos partícipes en la construcción de la cultura escolar, dándole validez a sus opiniones e intervenciones en su proceso educativo.

Al demostrar cómo la inclusión y escucha activa de los estudiantes en las comunidades educativas se puede transformar la cultura escolar y los procesos educativos este estudio resulta pertinente para nuestra investigación ya que siguiendo la metodología narrativa podremos escuchar las voces auténticas de los niños y niñas en la escuela rural, permitiéndoles convertirse en participantes activos en la construcción y transformación de sus procesos.

Experiencia educativa

En la categoría experiencias de los niños y niñas con discapacidad, iniciamos con la investigación de Vallecilla (2019) “Breves relatos ilustrados de la historia vallecaucana. Una propuesta didáctica de inclusión en grado quinto orientado a estudiantes con diversidad visual en las escuela regular” se centra en describir la historia del valle del cauca en cinco temas por medio de una cartilla que está impresa en Braille y tinta para hacer partícipe a la población con discapacidad visual. El autor abordó el concepto de discapacidad desde sus aspectos histórico, social y cultural, además, hizo hincapié en el papel relevante que ha tenido y tiene la educación en la interacción entre los individuos que reúnen dichas condiciones y su entorno social, a fin de que este se inserte a la cultura de la cual hace parte (P. 82).

Por su parte, Cuesta, Duarte y Monroy (2020) en el artículo “Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali” reconocen las voces de las familias, maestras, personal de apoyo, niños y niñas, sobre atención diferencial y atención a la diversidad, mediante la implementación de observaciones participantes. Los autores concluyen que:

se requiere fortalecer los espacios de sensibilización y capacitación para maestros, maestras, coordinadores, profesionales, niñas, niños y familias, en los temas de atención diferencial, reconociendo la importancia de valorar la diferencia y reconocer el potencial individual y grupal, ello implica pensar en el otro como un interlocutor válido que al ser distinto a mí no desconoce o niega mi lugar como individuo, así como mi posibilidad de interactuar con múltiples sistemas o personas (p. 20).

Lo anterior deja entrever el papel que cumplen las instituciones para formar a la comunidad educativa desde diferentes escenarios, teniendo en cuenta las costumbres y tradiciones de los grupos étnicos, fortaleciendo la identidad en la primera infancia, así como la importancia de que los estudiantes ocupen un lugar en la escuela donde puedan interactuar socialmente y sus necesidades sean atendidas de manera pertinente.

Continuando en esta misma línea, Gómez (2018) en el texto “Experiencia de un alumno con discapacidad visual en el Sistema Educativo Español” relata su propia experiencia como estudiante con baja visión, con el propósito de mostrar los procesos de inclusión que se han llevado a cabo en algunas instituciones educativas de España, resalta las fortalezas y debilidades que vivió en su proceso educativo en donde se sintió rechazado y excluido por sus maestros y compañeros; como reflexión y resultado muestra que el maestro es uno de los grandes responsables en la experiencia que pueda tener el alumno con discapacidad y su buena o negativa intervención puede marcar la vida escolar y personal del estudiante, de él no solo dependen las adaptaciones curriculares sino también los procesos de sensibilización y educación de todos los estudiantes respecto a la discapacidad, la diversidad y la diferencia. Este artículo, da cuenta de que la experiencia educativa de muchos estudiantes con discapacidad está marcada por las acciones de los otros y que sus emociones y sentires, son muchas veces invisibilizados y olvidados, sin ser conscientes que esto puede determinar el futuro académico y personal, lo que concuerda con el problema que se expone en la presente investigación.

Del mismo modo, Dubrovsky y Lanza (2019) en su investigación “Prácticas inclusivas en el nivel secundario: la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad” indagan por las prácticas pedagógicas inclusivas desde el análisis de la narrativa de una estudiante con discapacidad, reflexionando que “los/as estudiantes con discapacidad han sido históricamente o bien silenciados o bien hablados por otros” (p.8), por lo que consideran pertinente llevar a cabo una indagación que incluya la mirada y la voz de la estudiante referente a su experiencia en la educación inclusiva. Por tanto, esta investigación despliega la mirada hacia la realidad que muchos niños y niñas con discapacidad viven en la escuela, donde su experiencia es silenciada o en su

defecto, contada por otros. Es primordial pensarnos un ejercicio de investigación donde se evidencien prácticas inclusivas que acojan la voz de los niños y niñas y sean ellos quienes puedan narrar sus sentires en la escuela.

Otro punto es, la investigación realizada por Flórez, Monsalve y Montoya (2021) “Dinámicas familiares que se generan frente a la atención integral de un miembro de la familia con discapacidad que habita en la ruralidad y participa en el Centro Educativo Nuestros Amigos del municipio de Santa Rosa de Osos” tuvo como objetivo “analizar las dinámicas familiares que se generan frente a la atención integral de un miembro de la familia con discapacidad que habita el territorio rural del municipio de Santa Rosa de Osos y participa en el Centro Educativo Nuestros Amigos” (p.14).

La metodología se fundamentó en entrevistas realizadas a las familias, docentes y entes administrativos del Centro Educativo Nuestros Amigos, relatos de vida y análisis de experiencias que se llevan a cabo en el contexto educativo rural, categorizando las narrativas y experiencias de los niños y las familias a partir de cuatro capítulos donde se realiza una clasificación de la información adquirida. Las autoras articulan la discapacidad y las dinámicas familiares en la atención integral que recibe la población que habita la ruralidad. En los resultados de la investigación constatan el análisis de las entrevistas realizadas a las familias y administrativos, donde se evidencia que la percepción de las familias respecto a la discapacidad se sustenta bajo un modelo rehabilitador y social, no obstante, se destaca el CENA (Centro Educativo Nuestros Amigos), como un puente garante de derechos, posibilidades y oportunidades para las personas con discapacidad (PcD) y sus familias, fomentando la inclusión y participación de la población, a su vez que respalda procesos de atención integral a la discapacidad. De otro lado, afirman que “la ruralidad termina siendo un limitante para los procesos de atención integral de las personas con discapacidad y sus familias, esto se debe a que el territorio rural genera más barreras que posibilidades para esta población en términos de atención” (p. 99) en ese sentido, se podría decir que el contexto rural se encuentra en desventaja a raíz de los diversos factores que implican habitar en él. En consecuencia, las autoras recomiendan realizar intervenciones y proyectos futuros con los

participantes, donde sea posible liderar procesos educativos en pro de la educación y la participación social de las PcD del contexto rural.

La investigación desarrollada por Villanueva y Laime (2019) “Intervención educativa en niños con discapacidad motriz: Estudio de caso en una familia del área rural”, tuvo como objetivo describir los fundamentos, mecanismos y procedimientos en la intervención educativa efectuada a una niña con discapacidad motriz, procedente del área rural. La metodología usada en este estudio de caso fue de carácter objetivista, con técnicas de reconstrucción de experiencias y entrevistas; las autoras pretenden con este estudio sistematizar la experiencia educativa de una niña con discapacidad motriz por hidrocefalia, describiendo aspectos relevantes sobre la función de la psicopedagogía en estas situaciones y del seguimiento respectivo de la gestión de “inclusión educativa” en las escuelas, la función de la familia y su coordinación con las adaptaciones curriculares desde la institución. En los resultados, presentan un análisis mostrando un avance significativo en los procesos de la niña y resaltando la familia como gestor fundamental para el logro y continuación de un proceso pedagógico exitoso. Sumado a lo anterior, las investigadoras de este estudio concluyen que la economía, la orientación psicopedagógica oportuna y la ruralidad son factores que influyen en la atención a las “necesidades educativas especiales” y que se requiere una gestión más activa de la educación inclusiva y adaptaciones curriculares para cada caso escolar.

Este rastreo muestra que la mayoría de investigaciones son realizadas a partir de las narrativas de los adultos, lo que nos invita a pensar que las voces de los niños y niñas con discapacidad urgen ser visibilizadas en los estudios sobre las infancias, pues los discursos adultocéntricos han acallado de una u otra forma las experiencias que pueden ser contadas por los niños y niñas.

Para concluir este recorrido, resaltamos que los anteriores estudios brindan una orientación en nuestro proyecto respecto a rutas metodológicas, la necesidad de hacer investigaciones sobre la educación inclusiva en el contexto rural, así como la importancia de dar la oportunidad a los niños

y niñas con y sin discapacidad de participación y escucha en los entornos educativos. Es evidente que los niños y niñas tienen la capacidad de aportar y brindar su propia mirada y alzar su voz respecto a procesos que los incluyen. Por lo cual nos ocupamos de plantear una investigación que considere las realidades del contexto rural. En consonancia con lo propuesto por varias de las investigaciones rastreadas la inclusión no es un punto aparte de la escuela rural.

2. El motor de nuestro viaje

“Yo no voy a estudiar después de quinto, lo que toca es ponemen mejor a trabajar”

Estudiante N. 2023

En los remotos paisajes rurales, la implementación de procesos educativos inclusivos se erige como un reto de complejidad, influido por una serie de factores que trascienden las fronteras del aula. Estos factores abarcan cuestiones económicas, la limitación de recursos disponibles, la formación de los docentes y las percepciones profundamente arraigadas en las comunidades rurales. Además, implican la necesidad de flexibilidad y adaptación en las estrategias educativas, así como la creación de ambientes de aprendizaje apropiados, considerando la infraestructura y las condiciones generales de bienestar (PEER, 2020). Todos convergen para crear un entorno educativo que interpela un análisis y una mirada crítica en pro de responder a las diversas dinámicas de la educación rural. Es así como Ramírez (2006), expresa que los habitantes del contexto rural “requieren una educación que dé respuesta a sus particularidades poblacionales” (p. 154), puesto que, se denota la imperiosa necesidad de proporcionar una educación pertinente y que se entrelace con la vida cotidiana de los niños y niñas de la ruralidad. En concordancia, nos sumergimos en la travesía de conocer sus historias de vida y experiencias de inclusión en la escuela rural, específicamente, en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos del municipio de Marinilla. La Institución está ubicada en el contexto rural, donde cada ladrillo cuenta una historia y cada aula es un pequeño universo de diversidad, donde las montañas abrazan la escuela y el viento susurra los sueños e inspiraciones de los y las estudiantes. Al igual que sus sedes, las cuales son modalidad escuela nueva con características de aula multigrado, lo que representa desafíos y dinámicas propias que requieren un análisis detenido para conocer cómo se dan los procesos de educación inclusiva en las mismas.

Por otro lado, las experiencias personales, fueron parte del origen de este trabajo, así como la preocupación desde lo teórico y lo práctico por las narrativas y sentires sobre las experiencias de inclusión de los niños y niñas en la educación rural. Por ello, realizar un análisis focalizado en las

experiencias de los y las estudiantes en la cotidianidad escolar, permite abrir un espacio para la descripción crítica y la observación pedagógica que posibilite ampliar el debate sobre las prácticas educativas de los maestros y maestras del contexto rural, partiendo de preguntas como las que plantean Ardila y Esteban (2017):

¿Dónde están los niños?, ¿qué lugar real le estamos dando a sus voces, a sus experiencias?, ¿estamos permitiendo a los niños comunicarnos la realidad que moviliza su cotidianidad?, ¿les permitimos ser partícipes de la construcción política de reflexiones en torno a su propia vida? (p. 18)

Es decir que, al ser los niños y niñas los protagonistas principales de los escenarios educativos rurales y al valorar sus experiencias y perspectivas en el desarrollo de esta investigación, pudimos plantear dinámicas acordes a sus características, así como analizar desde una postura respetuosa de las infancias, ética y crítica respecto a los contextos escolares, sus relatos y lo que tenían por decir respecto a sus procesos educativos. Pretendemos con esto, una participación que valore las voces y vivencias de los niños y niñas, que los proyecte a construcciones propias a nivel social (Ardila y Esteban, 2017).

Esta investigación resalta la importancia de considerar las perspectivas de los/as estudiantes, recoge y proporciona información sobre las experiencias educativas de estudiantes en contextos rurales, lo que permite a la institución educativa y a los profesionales en educación comprender mejor las necesidades y desafíos específicos que enfrentan estos estudiantes día a día en su vida escolar, lo que a su vez facilita el diseño y la aplicación de programas, políticas de inclusión, estrategias pedagógicas y de apoyo efectivas acordes para la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas en la escuela rural.

Trayecto por recorrer

En este viaje de exploración educativa, nos adentramos en el corazón del Oriente Antioqueño, específicamente en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos. Este caminar nos

lleva al nororiente del municipio de Marinilla, a una vereda llamada La Primavera, a tan solo 5 kilómetros del parque principal.

El viaje sigue su ruta, limitando sus caminos con el municipio de Rionegro al norte y al occidente, mientras se encuentra con vereda El Socorro al oriente, en la misma vía que nos guía hacia la vereda La Asunción. Por el sur, el sonido apacible de la quebrada La Bolsa nos acompaña en nuestro trayecto.

La Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos se presenta como un espacio de aprendizaje oficial y mixto, con su calendario “A” modalidad de bachillerato académico, con jornada diurna, en la cual se imparte educación formal en Así como en un viaje se exploran nuevos territorios y se descubren lugares desconocidos, en esta investigación se exploran las experiencias educativas de los niños y niñas en un contexto rural. La metáfora del viaje enfatiza la naturaleza exploratoria de la investigación y el deseo de descubrir la verdad detrás de las experiencias de inclusión en las escuelas rurales. los niveles de preescolar, educación básica primaria, secundaria y media académica, conformada inicialmente por las sedes La Primavera (sede principal) y El Socorro (sede que ofrece sólo educación en Básica Primaria). Esta institución ha crecido y se ha fortalecido con la fusión de otras seis sedes rurales a partir del año 2015:

- C.E.R. Manuel Tiberio Salazar, ubicada en la serena vereda La Asunción.
- C.E.R. Jesús Antonio Hoyos, oculta en la verde belleza de la vereda Llanadas.
- C.E.R. Canónigo Ulpiano Ramírez, resplandeciendo en la vereda Chocho Mayo.
- C.E.R. Eduvigés Gómez de A, elevándose en la vereda Salto Arriba.
- C.E.R. Vicente Arbeláez, arraigada en la autenticidad de la vereda Salto Abajo.

En esta travesía investigativa, seleccionamos cuatro de estas sedes anexas las cuales trabajan a partir de la modalidad Escuela Nueva (condición indispensable en el presente estudio), estas fueron: C.E. R. Jesús Antonio Hoyos, ubicada en la vereda Llanadas, C.E.R. Canónigo Ulpiano Ramírez, ubicada en la vereda Chocho Mayo, C.E.R. Eduvigés Gómez de A, ubicada en

la vereda Salto Arriba y C.E.R. Vicente Arbeláez, ubicada en la vereda Salto Abajo, además, la sede principal, la cual ofrece primaria y bachillerato.

Estos espacios escolares fueron la posibilidad de contar y reunir a diversos niños y niñas habitantes de la ruralidad y emprender la lectura de sus experiencias educativas. Estas escuelas fueron la conexión para descubrir los desafíos y maravillas que narran los y las estudiantes, así cómo construir conocimientos y aprendizajes respecto a la educación inclusiva en este contexto.



Foto tomada en el C.E.R. Vicente Arbeláez.



Foto tomada en el C.E.R. Eduviges Gómez

3. La brújula del viaje

“Esta escuela era un infierno como si aquí vivía el diablo eso fue horrible”

Estudiante E. 2023

Objetivo general

Analizar las experiencias educativas de inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos del municipio de Marinilla-Antioquia.

Objetivos específicos

- Conocer la trayectoria escolar de los niños y niñas con discapacidad en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos.
- Identificar las experiencias de inclusión que han tenido los niños y niñas con discapacidad en la Institución Educativa Rural Rosalía.
- Reconocer las experiencias educativas de los niños y niñas con discapacidad a través de un libro álbum que aporte a las prácticas educativas de inclusión de la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos.

4. Transitando la teoría

“en la escuela me siento muy feliz muy alegre con ánimos de jugar”

(Estudiante, J. 2023)

En el camino de conocer e interpretar las diversas dinámicas y acontecimientos educativos que dejan huella en la vida de los niños y las niñas en su tránsito por la escuela, encontramos la necesidad de comprender principalmente cinco categorías conceptuales que transversalizan el quehacer y propósito de esta investigación. En este viaje pensamos entonces, en la discapacidad como el punto que inicialmente dió paso a cuestionarnos respecto a los desafíos de vivir la escuela rural, la educación inclusiva y la educación rural como ejes primordiales en la construcción de una sociedad más equitativa, la experiencia educativa como configuración de la trayectoria escolar de todos y todas. Cada categoría comprende un fundamento para garantizar la participación de los niños y niñas en la escuela.

Discapacidad

La discapacidad fue el punto de partida para abordar la complejidad de la educación inclusiva en el entorno rural, ya que nuestra pregunta inicialmente estuvo centrada en esta condición que al interactuar con la realidad dió paso a otras preguntas y análisis que tienen que ver con poner la mirada más que en la discapacidad en una educación que responda a todas las diversidades.

Es importante resaltar que la discapacidad es un fenómeno multidimensional que ha sido objeto de atención en diversas disciplinas académicas y en la sociedad en general. Al subir en ese primer escalón, comenzamos a apreciar la amplitud del término.

A lo largo de la historia las percepciones sobre la discapacidad han ido evolucionando, desde enfoques médicos hasta modelos sociales y de derechos humanos. Esta categoría representa una condición compleja que transversaliza la persona, el contexto y la sociedad.

Entre las diferentes conceptualizaciones que ha tenido la discapacidad, encontramos inicialmente el modelo tradicional que la marcaba con estigmas, marginación y aislamiento, relegando a las personas con discapacidad (PcD) a las sombras de la sociedad. Luego, surgió el modelo de rehabilitación que veía a las PcD como enfermas que podían ser tratadas, rehabilitadas y “normalizadas”. Sin embargo, a finales del siglo XX e inicios del XXI, surgió una perspectiva radicalmente diferente: el modelo social de la discapacidad. Este enfoque empieza a promover unas apreciaciones distintas de la discapacidad: la discapacidad no como un problema del individuo sino como un fenómeno social. Según Victoria Maldonado (2013), este modelo resalta que las limitaciones están puestas en las barreras del entorno que impiden que la PcD participe plenamente en sociedad; recalca que el problema radica en la sociedad como capaz o incapaz de adaptarse e incluir a todas las personas, independiente de sus capacidades físicas o mentales.

En relación a esto, Victoria Maldonado (2013) plantea que el modelo social “pone énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad” (p. 1100), de esta manera se logra el reconocimiento de las personas con discapacidad como personas en igualdad de condiciones y derechos.

En conclusión, comprender la discapacidad bajo esta perspectiva, ha llevado a repensar su posición en la sociedad y convoca a reubicar el lugar estigmatizante de la discapacidad, dando paso a la participación e inclusión de todas las personas como sujetos de derechos pertenecientes a una misma sociedad (Maldonado, 2013) en donde prime la equidad y el reconocimiento de la persona más que su condición o situación.

El alcance de esta investigación no se limita exclusivamente a la población con discapacidad, pero esta sí representa un elemento esencial dentro de nuestro estudio, y como mencionamos anteriormente fue una de las motivaciones iniciales para su realización. Al considerar a cada individuo como un sujeto con derechos desde una perspectiva de equidad, resulta

importante considerar la educación inclusiva como un factor determinante que contribuye de manera significativa a la promoción de dicha equidad para todas las personas involucradas.

Educación inclusiva

En un mundo en el cual se valora cada vez más la diversidad y la equidad en los diversos ámbitos de la vida, la educación inclusiva emerge como un pilar fundamental en el desarrollo educativo, es lo que conduce hacia el camino de construir sociedades más justas, equitativas e igualitarias. La retomamos como elemento indispensable que orientó y dio sentido a este viaje, la educación inclusiva permite avanzar hacia la búsqueda de un sistema educativo que responda a las diversidades y que se ha convertido en un objeto prioritario. En este contexto, en la presente investigación daremos una mirada a la educación inclusiva a partir de autores y normativas que permiten un recorrido y clarificación de su importancia en el marco de una educación para todos y todas.

En este sentido, la UNESCO (2008) hace alusión a la educación inclusiva como un concepto que:

[...] ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. [...] Si bien existen diferentes categorías de grupos vulnerables y marginados – como las mujeres y las niñas, las minorías lingüísticas, los pueblos indígenas, los niños con discapacidades – el concepto de educación inclusiva no está basado en la categorización, y se propone ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todos los niños en contextos educativos desarrollados a medida (p.10-11).

Parece perfectamente claro que, la educación inclusiva no se basa en categorizaciones de ningún tipo, sino que se centra en brindar espacios de aprendizaje que se adapten a la individualidad de cada estudiante y respondan a las características del contexto en el que se encuentren. Además, es visto como un proceso permanente que garantiza y fomenta la participación de todos y todas, a

la vez que reconoce la diversidad, elimina barreras y promueve ambientes de aprendizaje en el marco de los derechos humanos sin discriminación o exclusión alguna (MEN, 2017).

En la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos, se busca no sólo eliminar las barreras que puedan obstaculizar el aprendizaje, sino que pretende la comprensión y el respeto por los otros. Por esta razón, los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación (2021)* plantean tres elementos principales para la articulación y logro del propósito mencionado, los cuales son:

[...] las prácticas, las políticas y las culturas. Estas, la vez que son dimensiones que definen ámbitos para el análisis de la realidad educativa, también configuran escenarios estratégicos para lograr mejores intervenciones en cuanto a oportunidad y asertividad, acordes con los desafíos implicados en el camino del reconocimiento y respeto a la diversidad a través de la educación inclusiva y equitativa (p.22).

La inclusión es un camino de constante transformación de prácticas, políticas y actitudes que buscan garantizar el derecho a la educación con acceso, permanencia y promoción. Lo que nos desafía a pensar en una enseñanza, cultura y sociedad que abrace las identidades, las diversidades y las experiencias en todas las formas, que enriquezcan las bases para la construcción y consolidación de una educación que acoge a cada estudiante de manera equitativa y respetuosa como sujeto de derecho.

Es crucial reconocer la trascendencia de la educación inclusiva en el panorama educativo actual, como lo plantean Simón y Echeita (2016), “[...] no es una innovación educativa más; es una cuestión de valores y principios éticos, un ámbito en el que los desacuerdos también son frecuentes” (p. 12). En esencia, se trata de comprender que la educación inclusiva no es una tendencia pedagógica, al contrario, es un deber con los entes educativos donde emergen posturas divergentes que son parte natural del proceso y reflejan la complejidad inherente del ejercicio y la búsqueda de una educación que acoja la diversidad.

Por todo lo anterior, comprender la educación inclusiva como aspecto fundamental en el contexto rural (objetivo que nos hemos propuesto en el presente estudio) ha de ser una tarea de análisis crítico y reflexivo, entendiendo ésta como un eje central para cumplir las normativas que promulgan una educación para todos/as. Lo que implica la adaptación de políticas educativas a las necesidades de las comunidades rurales de manera que se fomente la eliminación de barreras para el abordaje de las disparidades e inequidades que a menudo afectan estos contextos. Esto es, pues, lo que nos ha llevado a plantearnos la pregunta: ¿Hablamos de educación inclusiva cuando nos preguntamos por la educación rural? interrogante crucial para evaluar cómo se están implementando las políticas educativas en las zonas rurales y si están siendo inclusivas para todos y todas las estudiantes, independientemente de sus características geográficas o contexto socioeconómico.

Educación rural

La educación rural ha sido objeto de interés en las últimas décadas debido a su importancia para el desarrollo social, económico y cultural de las comunidades rurales, por lo tanto, fue un eje que nos permitió recorrer el terreno rural y comprender su mediación en el mismo.

Si bien se han dado avances significativos en cuanto a educación a nivel global, la ruralidad constantemente se enfrenta a desafíos únicos en el acceso a una educación pertinente. La falta de recursos, la geografía, las barreras socioeconómicas y el olvido por parte del Estado son algunas de las razones que contribuyen a las disparidades educativas entre las áreas rurales y urbanas.

La escuela rural desempeña, según Parra (1996), cuatro funciones importantes en la sociedad colombiana:

1. La función principal es la enseñanza, abordando tradicionalmente los desafíos cognitivos.
2. Cumple con la función relacionada con la producción y la capacitación de mano de obra, aunque sea aplicada de manera más evidente en entornos urbanos.
3. Despliega una función activa en la trasmisión de valores sociales.
4. En los entornos rurales

es una institución que integra a los individuos en valores y conceptos como región, nación y pensamiento científico como la perspectiva del mundo urbano que transmite el maestro (p. 16).

Estos elementos subrayan el papel fundamental y multifuncional que desempeña la escuela rural en la sociedad, es un punto de encuentro crucial para las comunidades, un espacio de transformación y transmisión de valores que fomentan el sentido de pertenencia a una cultura específica, es decir que, nutre la identidad de los y las estudiantes ayudándoles a comprender y apreciar la riqueza de su herencia cultural.

Cuando hablamos de ruralidad, debemos tener en cuenta los cambios y transformaciones que han tenido sus dinámicas actualmente, unos nuevos modos de vivir y experimentar el territorio y las realidades, lo que ha facilitado una relación más cercana con lo urbano, especialmente en la educación, ya que el campesino recibe por parte del maestro unos saberes que están pensados desde el contexto urbano.

La educación rural ha apostado, desde la década de 1950, por la mejora en la cobertura, brindar oportunidades y crear programas educativos para responder a las necesidades que se presentan en dicho contexto, como lo es, por ejemplo: la discapacidad, la población extraedad y adulta que se encuentran en índices de analfabetismo.

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional trae a colación diversas problemáticas que enlazan la ruralidad y la educación, como lo es la pobreza, el desempleo, la violencia y, por ende, una baja cobertura, calidad y pertinencia educativa. Es decir, que hablar de educación rural implica tener en cuenta las brechas que existen tanto en el acceso como en la calidad de la educación, las cuales limitan a los habitantes de la ruralidad. Tal como menciona el MEN (2001):

En el sector rural colombiano, el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto

negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo (párr. 6).

En ese orden, tenemos en cuenta la educación rural como un espacio de mediación, socialización y vínculo de culturas, marginalidad, constructos e identidades que convergen en procesos de enseñanza y aprendizaje y constituyen una serie de retos por afrontar en los procesos educativos, en especial, si se piensa en la diversidad e inclusión en este contexto.

Para dar respuesta a la multiplicidad de retos que se presentan en la ruralidad, el MEN históricamente ha planteado estrategias educativas con el propósito de responder a estas condiciones, entre estas está la modalidad Escuela Nueva que hasta el día de hoy sigue vigente y consiste en un modelo que desarrolla métodos y contenidos propios del contexto rural donde el docente y el estudiante asumen un rol de participación activa (PER, 2020).

Este modelo consiste en implementar una metodología basada en aula multigrado, en el cual hay uno o dos docentes encargados de varios grados escolares al mismo tiempo. El instrumento por el cual está constituida esta modalidad son las guías de aprendizaje que Parra (1996) denomina “la escuela instrumental” además, señala que “La guía no es una ayuda para llevar a cabo un desarrollo del currículo sino que es el currículo mismo (en sentido restringido) y un super maestro” (p.133) convirtiéndose en el elemento que orienta las acciones educativas del/la docente y de los y las estudiantes.

Es importante resaltar que Colombia en sus disposiciones normativas reglamenta la educación rural como respuesta al derecho a la educación de la población de estas áreas, como lo es por ejemplo la constitución Política de Colombia de 1991: en los artículos 64 y 65 hace referencia a la importancia y al deber de ofrecer la educación rural en las regiones de Colombia, el Decreto 1075 de 2015 que en la sección 7 establece todo lo relacionado con el modelo de la metodología Escuela Nueva para áreas rurales y por último, la Ley general de Educación 115 de

1994 en la cual en el capítulo 4 del TITULO III, hace referencia a la educación rural con la cual pretende formar a campesinos.

En última instancia, estas disposiciones resaltan la educación rural como un componente esencial de la igualdad de oportunidades y el desarrollo sostenible en todo el país, además, reflejan el compromiso de las normativas para la equidad en la educación y se proponen el aseguramiento de que las comunidades rurales tengan acceso y oportunidades de educación. Por ello, tienen un impacto en la experiencia educativa en los escenarios rurales, ya que se pone en escena las vivencias de los niños y niñas en la escuela, se tienen en cuenta las variables y características del contexto rural y surgen experiencias propias de cada estudiante.

Experiencia Educativa

Figurada como la vivencia de los pasajeros (niños y niñas) durante el viaje hasta llegar a la escuela dando forma a un núcleo que constituye su desarrollo académico y personal en la misma.

Hablar de experiencia educativa en esta investigación supone reconocer aquello que ha atravesado y trastocado a los niños y niñas en la escuela rural al interactuar con el contexto. A su vez, pensamos en lo que sucede en la chiva, pues los niños comparten su asiento con sus compañeros de viaje y así mismo la experiencia educativa está atravesada por todos esos acontecimientos y espacios que suceden en la escuela junto con los otros compañeros, asuntos que no son propios pero que transforman y afectan de una u otra manera a quienes habitan dicho espacio.

En este sentido, Larrosa (2006), se ocupa de la experiencia como un conjunto de relaciones que se reducen a algo que no viene de “mi” o que “no soy yo”, que produce cambios o suscita cosas en el propio ser y que además, se expande para ser parte de otros, para construir significados, “la experiencia exige el pasar de alguna cosa que no soy yo” “no depende de mí no es una proyección mía” (Larrosa, 2007. mto: 5:19) es entonces la experiencia ese recorrido que trasciende la individualidad del sujeto, se manifiesta en el entorno y permite construir sentidos y generar

cambios en el ser y modo de actuar mismo. De tal modo, Skliar (2010) complementa las afirmaciones de Larrosa:

La travesía, el pasaje, el recorrido de la experiencia nunca es auto-referencial ni está auto-centrado; al contrario, supone la pérdida del yo y, con ello, la pérdida de su voluntad, de sus prescripciones, de sus dispositivos y sus automatismos de saber. La travesía es una travesía hacia afuera, hacia la alteridad, hacia lo completamente del otro y, por lo tanto, hacia lo desconocido, hacia lo que se ignora o, por lo menos, donde lo sabido sabe que ya no sabe. La travesía no incluye punto de partida ni punto de llegada: es un “durante” de contingencia y alteridad (p. 151).

Aunado a lo anterior, la experiencia vista como la travesía hacia afuera, se concibe como un camino que implica una salida del yo y una apertura hacia el otro, un movimiento que trasciende hacia la relación con las interacciones en la construcción de significados. En el contexto educativo, vemos la experiencia como “eso que nos pasa”, eso que le ha pasado a los estudiantes con discapacidad en la escuela rural y que permite dar cuenta de procesos de inclusión, de significados, construcciones, acontecimientos y transformaciones en los niños y niñas con discapacidad en este contexto.

Por otro lado, la experiencia educativa da cuenta de lo que ha vivido y recorrido el estudiante en el entorno escolar, y que no es en sí misma la educación lo que define, lo que marca y genera la experiencia, Larrosa (2007) plantea que “la educación solo es una experiencia cuando aparece algo o alguien que está fuera de lugar” (mt.9:05) es decir que se salen de lo normalmente establecido. Los niños y las niñas con discapacidad desafían este aspecto de estereotipos y expectativas tradicionales, por lo que su experiencia educativa implica la construcción de unos significados y transformaciones, que como ya se mencionó no viene de ellos, es algo que pasa externo a su ser; lo que se asemeja a la afirmación que hace este mismo autor respecto a que “la experiencia no se hace, sino que se padece”. (mt.4:58)

En conclusión, las experiencias de los niños y niñas son moldeadas por factores externos que desafían las expectativas convencionales, lo cual tiene un impacto significativo en la orientación y configuración que toman sus trayectorias escolares.

Trayectoria escolar

Siguiendo la línea anterior, es indispensable reconocer las experiencias educativas de los niños y niñas en la escuela rural para poder comprender las trayectorias escolares las cuales expresan el recorrido que han seguido desde el momento en que ingresaron a la escuela.

Esto quiere decir que vislumbra lo que ha transformado, pasado y traspasado a los niños y niñas en el marco de una línea temporal que se construye más allá de su paso por la escuela, pues es una representación de lo que se teje, se construye y se aprende a lo largo del ciclo académico. Tal como lo plantea Monarca (2015) cuando refiere que “Las trayectorias escolares se configuran por múltiples prácticas, acciones, situaciones y vivencias, no sólo educativas o escolares.” (p. 12).

A este respecto, la trayectoria escolar no se limita a las vivencias de los niños y niñas en la escuela, sino que comprende un cúmulo de experiencias, prácticas y situaciones que dan lugar al paso académico en la escuela. Es así como el autor precisa también en:

[...] la trayectoria refleja en sí misma las múltiples prácticas que intervienen en su configuración; ofrece la oportunidad de unir los aspectos estructurales del sistema educativo y social con los aspectos cotidianos: la vida de los centros, los profesores y alumnos, sus acciones y representaciones, sus experiencias vitales y educativas; y ofrece, desde una perspectiva etnográfica, un conocimiento interpretativo (p. 5).

Lo anterior, permite abordar la trayectoria escolar a partir de la comprensión de las prácticas en la escuela como una representación amplia y diversa, además de los procesos educativos que van en concordancia con las experiencias y vivencias de los alumnos y los maestros de los establecimientos educativos y en este caso, de los niños y niñas de la escuela rural.

Asimismo, Ripamonti y Lizana (2020) plantean que “El estudio de las trayectorias permite relevar la temporalidad de la experiencia y referenciar las múltiples formas de atravesar la vida escolar, conocer los recorridos académicos que los diferentes sujetos realizan” (p. 3). En relación con ello, la trayectoria escolar comprende de manera amplia el tránsito de los niños y niñas por la escuela, dando paso a la indagación a partir de lo que se construye en el recorrido académico a lo largo de los años, lo que implica el análisis e identificación de dichas formas de atravesar la vida escolar que refieren los autores mencionados. Lo anterior da la posibilidad a quien estudia las trayectorias escolares, de reconocer la diversidad que se presenta en los recorridos académicos y experiencias de cada estudiante desde que inicia su proceso académico.

De este modo, concebimos la trayectoria escolar como esa transición amplia y diversa respecto al recorrido de los niños y niñas en la escuela que implica múltiples factores que tienen que ver con la experiencia de cada uno/a. Desde la perspectiva de Terigi (2007) las trayectorias escolares se conceptualizan como el recorrido individual y único que cada estudiante realiza a lo largo de su experiencia educativa en el sistema formal de enseñanza; destaca la complejidad de estas trayectorias considerando factores como el contexto socioeconómico, las interacciones familiares, y las políticas educativas que influyen en las decisiones y desafíos que los/las estudiantes enfrentan durante su paso por la escuela.

Además, es importante tener en cuenta las prácticas y diplomacias que competen a cada establecimiento educativo, en especial, los que tienen que ver con el contexto educativo rural, pues adquiere relevancia al analizar y estudiar las trayectorias escolares de los estudiantes, ya que permite identificar características y particularidades que sirven como punto de partida para promover y garantizar el derecho a la educación.

5. Ruta: de camino a la escuela

“Hay veces en que he querido contar mis pasos, pero el ladrido de los perros, el canto del chucao o el zumbido de las cigarras me desordenan los números. Es más fácil contar mariposas...”

(9 kilómetros, 2:00)

En el trasegar de la experiencia humana, las voces de los niños y niñas resuenan como el cantar de los pájaros donde cada uno va contando una historia única, diversa, diferente y transversal. Así, en esta investigación nos sumergimos en el mundo de los niños y niñas de la escuela rural, escuchando sus voces, sus narrativas, sus risas y silencios; cada palabra, cada pausa, se convirtió en un rayo de luz con el cual construimos el paisaje coloreado por sus experiencias, trayectorias y percepciones de la educación en el contexto rural.

Para establecer una conexión con las voces que dan vida a esta construcción, llevamos a cabo una investigación cualitativa utilizando un enfoque narrativo como guía metodológica. De este modo, la investigación cualitativa nos preparó para establecer una comunicación y relación directa con los sujetos de estudio, lo que a su vez permitió una comprensión más profunda de las realidades que estos experimentan. En relación con lo anterior, Sandoval (1996), plantea que la investigación cualitativa tiene que ver con “conocer la realidad sociocultural desde la perspectiva de los actores sociales que la construyen” (p. 157), se pone al participante como el constructor y posibilitador del conocimiento y análisis de la realidad que vive y experimenta.

En este contexto, es esencial profundizar en la perspectiva que enfatiza la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, así como la interacción entre los sujetos de estudio, como señala Galeano (2018):

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos

sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. Su perspectiva holística le plantea al investigador valorar los escenarios, las personas, los contextos, los grupos y las organizaciones como un todo no reducible a variables. Las personas son estudiadas en el contexto de su pasado y de las situaciones actuales, entendiendo que el presente contiene aspectos del futuro en germinación. (p. 30,31)

Lo anterior, provee la oportunidad para establecer un acercamiento e interacción con el contexto y los actores objeto de la investigación, en este caso son los niños y niñas en la escuela rural, además, resalta la importancia de comprender a los participantes en su contexto histórico y presente, reconociendo que las experiencias pasadas y las vivencias actuales generan una conexión. Ahora bien, el enfoque narrativo nos permitió un análisis más profundo respecto a las experiencias que han tenido los niños y niñas en la escuela rural, en este sentido, Sparkes y Devis (2007) expresan que: “La investigación narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros” (p. 5).

Los niños y niñas son los protagonistas de nuestro proyecto, pues fueron sus voces y sus experiencias, los recursos que permitieron la construcción de un proceso analítico por y para ellos. Sumado a esto, ambos autores también afirman que: “Las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven” (Sparkes y Devis, 2007, p.116). Del mismo modo, las narrativas de los niños y niñas no solo fueron historias individuales sino la posibilidad de construir un proyecto que refleja la realidad de su experiencia educativa en la escuela rural. Siguiendo esta idea, compartimos la percepción de Mateos y Nuñez (2011) con respecto a que:

A partir de las historias o relatos narrativos podemos inferir los motivos (deseos, creencias, valores, expectativas, intenciones) que conducen a los alumnos a actuar de una determinada manera y los elementos (personas, espacios, normas o reglas) que, en un momento concreto,

pueden limitar o favorecer las posibilidades para desarrollar una determinada conducta o comportamiento dentro del contexto escolar (p. 120).

De esta manera, nuestro ejercicio se centró en explorar las trayectorias de los niños y niñas en el entorno escolar y las relaciones que han construido en ese contexto, para lograrlo, empleamos sus narraciones como la herramienta principal, permitiéndoles expresarse de manera individual y personal. Así, logramos llevar a cabo un análisis de sus experiencias resaltando tanto los aspectos que consideraron desafiantes como aquellos que les brindaron oportunidades, adaptaciones y flexibilidades.

Para la recolección de la información tuvimos en cuenta las notas de campo y la construcción de diarios de campo, también empleamos técnicas interactivas como: colcha de retazos, línea de tiempo y el cuento, a continuación, describimos el proceso de ejecución de cada una.

Colcha de retazos

La colcha de retazos tiene como objetivo dar cuenta de vivencias, procesos, sentimientos y emociones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos, en ese sentido, Chacón, et al, (2002), hacen saber que con esta técnica podemos identificar las distintas experiencias que han tenido los y las estudiantes en su trayecto escolar en la escuela rural, los momentos más significativos e importantes, planteando que “la técnica permite develar las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común” (2002, p. 68). Es así como tuvimos la pretensión de que las actividades basadas en esta técnica realizadas con los niños y niñas fueran una construcción en conjunto, donde las docentes investigadoras fuimos guías y acompañantes de dicho proceso, partiendo de preguntas como: ¿Qué te gusta de la escuela? ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Cuál es el espacio que más te gusta de la escuela? pudiendo conocer y analizar sus experiencias durante el recorrido escolar.

La colcha de retazos se convirtió en una metáfora de la diversidad que caracteriza la escuela. Cada retazo simboliza a un estudiante, con su historia, trayectoria y perspectiva única, que, al unirse, da forma a un bosque de experiencias que adquiere significado y trasciende en el contexto rural.



Colcha de retazos. Foto tomada en el C.E.R. Canónigo Ulpiano Ramírez

Línea de tiempo

Por su parte, la línea de tiempo es una técnica que permite comprender el recorrido de los estudiantes a lo largo de su historia académica desde que inician su proceso escolar; es la posibilidad de que los niños y niñas traigan al presente sus experiencias en el viaje por la escuela rural, es así como Márquez (2009) refiere que:

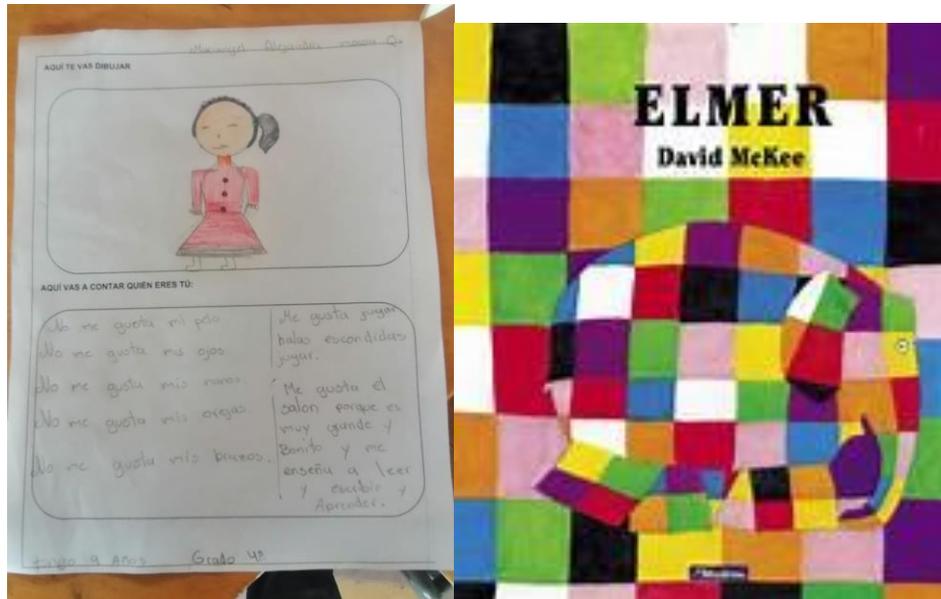
Las líneas del tiempo son mapas conceptuales que, de manera gráfica y evidente, ubican la situación temporal de un hecho o proceso, del periodo o sociedad que se estudia. Estas líneas son una herramienta de estudio que permite “ver” la duración de los procesos, la simultaneidad o densidad de los acontecimientos, la conexión entre sucesos que se desarrollaron en un tiempo histórico determinado y la distancia que separa una época de otra (p. 3).

autobiográficas que dilucidaron cómo se ven los/las estudiantes en la escuela, en relación con sus compañeros y sus construcciones de identidad y autopercepción, esto orientado con preguntas como: ¿Qué piensas del cuento? ¿Alguna vez te has sentido como el protagonista del cuento? ¿Quién eres? que se convirtieron en portales que abrieron las puertas a los laberintos de sus pensamientos, dando muestra que la educación no es simplemente un proceso académico, sino un viaje personal y emocional, lleno de desafíos y descubrimientos, de alegrías y tristezas.

El cuento fue como una ventana mágica de una chiva que al abrirse y mirar por la misma mostró las expresiones más íntimas de la educación y crecimiento de los niños y niñas.

Al caminar estas rutas, abrimos un espacio para que los participantes se expresaran plenamente, por lo tanto, fue un proceso de recopilación de historias y análisis de la narración de sus experiencias. Cada herramienta que utilizamos se convirtió en un medio a través del cual los/as niños/as podían dar vida a sus pensamientos y sentires respecto a su experiencia y trayectoria. Cada uno realizó sus trabajos de manera única, a través de palabras, símbolos, frases, dibujos, etc. respondiendo a la particularidad de su ser, lo que nos dió a entender la manera en que perciben y se relacionan con la escuela y su entorno rural.

Esta ruta metodológica se convirtió en un viaje enriquecedor hacia el corazón de sus experiencias educativas, permitiéndonos escuchar, leer y visualizar todo lo que tenían por compartir en cada una de las actividades propuestas.



Cuento. Foto tomada en el C.E.R. Vicente Arbeláez

En este viaje participaron alrededor de 97 niños y niñas, que fueron seleccionados/as a partir de dos criterios fundamentales que están ligados a la esencia de nuestro estudio, estos fueron: primero, debían ser niños o niñas provenientes de entornos rurales, y en segundo lugar, debían ser estudiantes de primaria en la escuela rural. Esta elección se arraigó en la esencia misma de nuestro propósito, en la necesidad de entender la verdadera naturaleza de la inclusión en el escenario rural.

Este grupo específico de participantes se convirtió en nuestra ventana hacia una perspectiva única y esencial sobre el problema que estábamos investigando. Nos preguntábamos: ¿Es la escuela rural verdaderamente un lugar inclusivo? Para desentrañar esta incógnita, era imperativo escuchar directamente a los protagonistas de esta experiencia educativa, los niños y niñas que, con su inocencia y sabiduría, ofrecen una visión auténtica de la dinámica cotidiana de la inclusión en contextos rurales. Sus voces se volvieron nuestra brújula, guiándonos a través de los matices de la educación rural.

5.1 Consideraciones para viajar en terreno rural

Esta investigación narrativa, llevada a cabo en la escuela rural, se destacó por su enfoque cualitativo que se centró en el respeto hacia las posturas, emociones, experiencias y voces de los participantes.

Las investigadoras, nos comprometimos en asegurar que cada niño y niña se sintiera escuchado, valorado y respetado en todo momento; las actividades realizadas durante el trabajo de campo se llevaron a cabo con cuidado y sensibilidad.

Las historias y perspectivas compartidas por los niños y niñas se consideraron de gran importancia y se trataron con el máximo respeto y confidencialidad, la información recolectada a lo largo del proceso de investigación se usa exclusivamente con fines pedagógicos de este proyecto, con el objetivo analizar las experiencias de los niños y niñas en la escuela rural. Además, nos comprometimos a garantizar el uso correcto y fidedigno de los datos proporcionados por los niños y niñas.

Nuestro ejercicio de investigación se distingue por el respeto y la integridad con los que se trató toda la información recopilada, posibilitando que los testimonios contribuyan a enriquecer la educación inclusiva en el contexto rural. Para esto tuvimos en cuenta un consentimiento informado en el cual invitamos a los/las acudientes de los estudiantes a autorizar la participación de los/las mismos/as en el estudio. Asimismo, un asentimiento informado en el cual los niños y niñas aceptaron participar y a partir del cual mostramos respeto para ellos y ellas a la vez que reconocemos su alteridad, voz y libertad de expresión y elección de lo que deseaban compartir.

Dicho lo anterior, traemos a colación lo que plantea Eisner (1998) respecto a que los investigadores deben esforzarse por ser éticos en todo momento, la honestidad y la integridad son fundamentales en la investigación cualitativa, y los investigadores deben evitar cualquier forma de engaño o comportamiento no ético. Para ello plantea que se debe tener en cuenta algunos elementos que guían o ponen de una u otra manera en dilemas la investigación: el consentimiento informado,

confidencialidad, informar lo que se hace y recoge, retroalimentar y dejar de lado los prejuicios anticipados respecto al contexto, lo que dicen y/o hacen los participantes.

En congruencia, al llevar a cabo el proceso de investigación y el análisis de la información recolectada evitamos los juicios de valor y dejamos de lado las subjetividades, imaginarios y estereotipos que como investigadoras nos pudiesen habitar, logrando una sistematización y revisión a la luz de la teoría y respetando las posturas de los y las participantes. Esta sistematización se llevó a cabo de una manera honesta acotando la linealidad de lo que expresaron los/las participantes, realizamos varios filtros que arrojaron las categorías de análisis que posteriormente posibilitaron la construcción de relatos concluyendo y analizando la escuela rural como escenario de inclusión.

6. Paradas

“Nueve kilómetros son casi quince mil pasos. Tal vez más, porque hay días en que nueve kilómetros se sienten como una piedra en un zapato gastado”

(9 kilómetros, 3:14)

En las polvorientas y también pantanosas carreteras de camino a la escuela rural donde el sol se encuentra con los campos verdes y las risas de los niños llenan el aire, emprendimos un viaje único. A bordo de una chiva, recorrimos caminos de tierra, escuchamos y exploramos las vidas y las lecciones de aquellos cuyas historias raramente se cuentan. Este viaje estuvo atravesado por una serie de paradas; fue una odisea a través de las experiencias educativas de los niños y niñas en la escuela rural, vistas a través del prisma de la inclusión. Cada parada en nuestro camino nos llevó a descubrir la riqueza de la diversidad, la valentía en la cara de la adversidad, la crudeza y el poder transformador de la educación.

Es desde esta premisa donde surge la idea de explorar lo encontrado en esta investigación a partir de tres relatos que traemos a colación como 3 paradas realizadas en este viaje: en la primera parada nos adentramos en la escuela y en las emociones de los niños y niñas para entender sus experiencias educativas. En la segunda parada, caminamos por las trayectorias escolares, cada paso marcado por desafíos superados y triunfos celebrados. Finalmente, en la última parada, nos sumergimos en el corazón de la educación inclusiva, donde la diversidad encuentra su lugar en la escuela rural.

6.1 Parada de la Experiencia Educativa



Colcha de retazos. Foto tomada en el C.E.R. Canónigo Ulpiano Ramírez

Para iniciar este recorrido comenzaremos mencionando que nos encontramos con un grupo diverso de niños y niñas, cada uno con una historia única que refleja características propias de la educación en esta comunidad.

En nuestra primera parada, nos adentramos en las profundidades de las emociones y vivencias de los niños y niñas que, día a día, han enfrentado desafíos y han cultivado una autopercepción y una percepción escolar traspasada por las vivencias que han enfrentado en su camino por la escuela rural. El paso por la escuela para algunos niños y niñas se ve aquejado por los recuerdos y narraciones de acoso y maltrato por parte de sus compañeros. Estos expresan haber enfrentado situaciones de bullying y exclusión, lo que ha generado diversos sentires en su experiencia escolar. Asimismo, algunos estudiantes expresan que han sido marginados y acosados debido a su apariencia física o nacionalidad, lo que ha generado sentimientos de soledad y tristeza. “me asianvulin y me enserraron en un vaño me pegaron con cuadernos” (S. 2023) expresa un niño, dejando al descubierto que su experiencia ha estado en medio de las sombras del bullying, donde la crudeza puede tomar multiplicidad de formas.

Estas experiencias y batallas, muchas veces silenciosas, nos hacen reflexionar acerca de las heridas y cicatrices invisibles que pueden dejar en algunos niños y niñas; como señalan Espelage

y Swearer (2003) las víctimas de acoso escolar enfrentan ansiedad, depresión, baja autoestima y dificultades para establecer relaciones sociales saludables. Aspecto que se refleja en la voz de algunos niños y niñas al hablar de cómo se perciben en el espacio con los otros, “me siento a veces bien porque ablo con los niños de primero y a veces me siento mal porque me odian” (S. 2023) comparte uno de ellos, llevando consigo la multiplicidad de emociones encontradas al escribir sobre cómo se siente en la escuela. La cual debería ser para los estudiantes un lugar de tranquilidad, aprendizaje, disfrute, curiosidad, pues este es determinante en la experiencia escolar que tenga el estudiante y las construcciones que haga de la misma, ya que como plantea Mateos (2008):

La percepción que el alumnado posee de la institución escolar va a influir de forma directa e indirecta en aspectos significativos de la vida escolar del estudiante como son su rendimiento académico, integración escolar, relaciones sociales y, en general, en su socialización. Problemas como el fracaso escolar, la dificultad comunicativa en la relación educativa o la desadaptación escolar pueden esconder entre las causas que lo provocan una imagen negativa del profesorado, de los compañeros, de sí mismos y, en general, de la propia institución escolar (p. 288).

Es entonces la percepción que crea el estudiante sobre la escuela y las experiencias que tiene en la misma un factor indispensable y condicionante para un desempeño educativo, emocional, personal y social. Como lo ejemplifica de manera explícita un estudiante que hace la comparación de su experiencia en una institución urbana y la escuela rural; en la creación de la colcha de retazos elaboro un dibujo que en una parte había unas emociones de felicidad y en otro lado de tristeza, al preguntarle por esto expresó: “esta escuela si es feliz para mi, las otras del pueblo no” pues además, narra que sufrió bullying en el grado primero y mitad de segundo cuando estudiaba en un colegio de la zona urbana: “me enterraban lápices en las manos, me tiraban tierra en la cabeza, me arrastraban una vez casi me tiran por un balcón porque yo pensé que estaban jugando y me arrastraron para tirarme por la escalas pero no me tiraron” expresa con una voz serena pero a su vez un rostro apagado y cabizbajo, indagamos por su familia para lo cual dijo “mi mamá iba al colegio para solucionar y los profesores le decían que era muy complejo qué porque éramos

muchos estudiantes entonces por eso mi mamá me cambio de colegio a mitad de segundo y me vine para acá” (escuela rural). El minimizar las problemáticas de bullying en los colegios hasta el punto de normalizarlas es un acto de doble violencia para el estudiante que lo sufre, una vulneración más a sus derechos, cuando un maestro o maestra e incluso varias personas de la comunidad académica conocen esto y lo ignoran ¿están permitiendo de una u otra manera que se siga permeando y que los estudiantes sigan siendo violentados?

Sobre esta institución expresa que llegó “predispuesto”; porque creyó que también le harían bullying, por lo cual “yo llegue peliando y pegando entonces los compañeros ya no se querían juntar conmigo, un día un niño me amenazó con una navaja y le dije a un profesor y él si me creyó y se la quitaron y yo también deje de peliar y todo mejoró, por eso me gusta este colegio” asimismo en su dibujo escribió “me siento muy bien por lo que aca ponen más atención de los profesores”. La relación que crean los docentes con los estudiantes, el significado que le dan a sus emociones, participación y sobre todo a su voz es trascendente en cómo perciben los niños y las niñas la escuela y en general la educación.

Es así como vemos que, en estas escuelas rurales, la narrativa del sufrimiento se entrelaza con la narrativa de la resiliencia, formando un tejido complejo de experiencias. Entre los recuerdos y expresiones dolorosas, también encontramos voces que brillan con determinación. Como una luz en la noche más oscura en las gigantescas montañas, estas voces nos recuerdan que incluso en medio del dolor, la esperanza y la alegría pueden florecer. “La escuela para mi es felicidad, alegría por que me gusta compartir con los demás y jugar con mis amigas” (M. 2023), comparte una niña, su voz resonando como una melodía de esperanza. Otra niña, con entusiasmo palpable en cada palabra, agrega: “me siento muy feliz porque vienen Diferentes profes y nos enseñan y Aprendemos más”. (K. 2023). Estas palabras y muchas otras voces de niños y niñas en estas escuelas rurales (Rosalía Hoyos) resplandecen como estrellas en la noche, iluminando el camino y recordándonos que, incluso en medio de las adversidades, la educación puede ser un faro de esperanza y crecimiento.

Lo anterior, argumentado en que la mayoría de los estudiantes participantes compartieron que consideraban la escuela como su segundo hogar. Se sentían arropados por el calor de la comunidad escolar y expresaban su felicidad y gratitud por pertenecer a ese espacio. Las risas resonaban en los pasillos y los patios, mientras los niños y niñas compartían momentos de amistad y aprendizaje. Sus sonrisas, llenas de inocencia y alegría, iluminaban cada rincón del aula, disipando las sombras del sufrimiento y creando un ambiente propicio para el crecimiento personal y académico.

En resumen, las vivencias compartidas por estos estudiantes de las escuelas rurales son experiencias profundas y transformadoras. Al explorar las complejidades de la educación en contextos adversos, surge una verdad innegable: la educación es una experiencia que va más allá de las paredes del aula y los límites del currículo. Como dijo Larrosa (2007), “la educación solo es una experiencia cuando aparece algo o alguien que está fuera de lugar” (mt.9:05). En estas escuelas rurales, esa “experiencia fuera de lugar” es la chispa que enciende la llama del conocimiento y la esperanza en los corazones de los estudiantes

Además, Larrosa (2007) plantea que “la experiencia no se hace sino que se padece” (mt.4:58). En efecto, estos estudiantes no solo aprenden lecciones académicas, sino que también padecen desafíos, superan obstáculos y encuentran significado en medio de la adversidad. La travesía educativa se puede ver entonces, como una experiencia completa, una danza entre lo conocido y lo desconocido, entre la comodidad y el desafío.

Al mirar hacia atrás en esta travesía, las palabras de Larrosa resuenan profundamente. La educación que estos niños y niñas rurales reciben es una experiencia que los transforma, los desafía y, en última instancia, los empodera. Este fue un viaje hacia afuera, hacia la alteridad, hacia lo completamente del otro, donde la pérdida del yo se convirtió en la ganancia de una comprensión más profunda del mundo y de sí mismos.

En conclusión, las experiencias educativas se configuran desde las emociones de los niños y niñas en el entorno y están vinculadas a sus procesos de socialización y amistad con sus pares.

Entonces, la escuela se percibe como un lugar donde los niños/as pueden interactuar y compartir experiencias con sus compañeros, espacio donde las relaciones sociales son fundamentales para su felicidad, y el hecho de poder jugar y aprender juntos genera un sentido de goce, disfrute y agrado. Con el propósito de profundizar en este tema, podríamos destacar que la gran mayoría de los niños y niñas manifiestan percepciones positivas acerca de su experiencia escolar, experimentando un estado de felicidad. Este sentimiento se atribuye principalmente a la presencia de amistades sólidas, la interacción constructiva con los profesores y el ambiente educativo en sí, todos los cuales desempeñan un papel crucial en su bienestar emocional. No obstante, para aquellos que conforman la minoría (quienes narran que no establecen relaciones y no se sienten a gusto) sus vivencias se entrelazan con sentimientos de nostalgia y aflicción, especialmente cuando carecen de relaciones interpersonales sólidas con sus compañeros. En otras palabras, las experiencias educativas de los niños y niñas en entornos escolares rurales están completamente marcadas por factores que podemos clasificar en dos categorías fundamentales: inclusión y exclusión. Estos elementos, a su vez, delimitan significativamente la percepción que tienen los estudiantes sobre su entorno educativo, lo que subraya la importancia de abordar adecuadamente las dinámicas de inclusión para garantizar una experiencia educativa equitativa y enriquecedora para todos los niños y niñas.

Indudablemente, al analizar la categoría de inclusión en el contexto de estas escuelas rurales, emergen narrativas que resaltan experiencias de aprendizaje profundas y emociones como felicidad, entusiasmo y un arraigado afecto por el entorno escolar, incluyendo aprecio por sus educadores. En contraste, al explorar el ámbito de la exclusión, se revelan conflictos interpersonales notables, como discordias entre compañeros y compañeras, burlas basadas en diferencias y habilidades individuales, así como actitudes de rechazo y marginación. Estos elementos, tan intrínsecamente vinculados a la dinámica educativa, delimitan una experiencia auténtica en estas escuelas rurales. Esta autenticidad se manifiesta como una travesía inolvidable, donde converge la esperanza, el conocimiento y sueños del futuro.

6.2 Parada de la trayectoria escolar



Línea de tiempo. Foto tomada en el C.E. R. Jesús Antonio Hoyos.

Avanzamos en este viaje a la segunda parada, donde la trayectoria escolar de los viajeros ha sido un camino complejo, marcado por una serie de interacciones y percepciones que han moldeado su experiencia educativa. En el corazón de esta travesía se encuentran las relaciones con sus maestros y maestras, una dimensión vital que ha dejado una huella profunda en sus vidas. En este recorrido, convergen una variedad de expresiones, algunas de las cuales son de disgusto y descontento hacia las figuras educativas que deberían guiarlos. Estas expresiones, cargadas de frustración y desilusión, arrojan luz sobre los desafíos que enfrentan estos niños en su búsqueda de conocimiento y crecimiento personal y académico en el entorno escolar rural. Es crucial explorar estas percepciones para comprender plenamente los obstáculos que han enfrentado y, al mismo tiempo, descubrir formas de superarlos y transformar estas experiencias en oportunidades de aprendizaje.

La historia educativa de los y las estudiantes está entrelazada con una variedad de emociones y situaciones, muchas de las cuales se centran en sus interacciones con los maestros y maestras a lo largo de los años. Algunos recuerdan con cariño las primeras etapas de su educación, como lo expresó una de las niñas: “Me gustó mucho haber estado con la profe y me gustaba todo” (J. 2023). Estas palabras captan la inocencia y la alegría que a menudo se asocian con los primeros años escolares. Otros, evocan recuerdos de una época en la que las cosas parecían más simples, recordando: “Yo en primero era el más alto y mi profesora de 1 y 2 era muy amable” (J. 2023), así

como recuerdan los aprendizajes académicos en esas primeras etapas (1 y 2 grado) “Aprendí a escribir y leer mi profe era muy linda y especial” (M. 2023).

Sin embargo, algunas experiencias se vuelven complejas y matizadas, algunos/as estudiantes compartieron sus impresiones sobre los cambios de profesoras donde convergen singularidades diversas, pues hay quienes expresan “yo en 4 cambie de profesora y era muy amable” (J. 2023) “ En primero Fue una es periencia increicle con la profesora D.” (J. 2023), y otros por su parte, narraron un disgusto por algunas docentes que les habían acompañado en algunos grados escolares, así lo expresan: “Yo repetí un grado porque a mi mamá no le gustaba la profesora. Si uno se portaba mal lo pegaba a la pared con las manos arriba todo el día” (E. 2023), “No me gustaba primero porque yo estudiaba en la escuela del R, y la profesora escribía mucho en el tablero y yo me quedaba atrasado porque yo no era capaz de escribir tan rápido y me regañaban mucho, por eso no me gustaba” (estudiante C, a docente investigadora al preguntarle porque respondió en su línea del tiempo que no le gustó el grado 1°. 2023), “La profesora L si lo entraba a uno a golpes” (estudiante F, al recordar una maestra anterior. 2023).

¿Castigos físicos y emocionales en el aula escolar en pleno siglo XXI? ¿Cómo es posible?
¿Qué representa esto para el recorrido presente y posterior en la escuela de un niño o una niña?...

Un sin fin de preguntas y emociones suscitan estas expresiones, pues revelan una complejidad en las experiencias educativas de los estudiantes, mostrando una variedad de interacciones y dinámicas con los maestros y maestras a lo largo de su viaje educativo. Un mosaico de vivencias que subrayan la necesidad imperante de crear un entorno escolar seguro y enriquecedor, donde los estudiantes construyan conocimientos, reciban cuidado, comprensión... Nos recuerda el poder transformador que yace en las manos de los docentes, como afirma Gómez (2018):

Los docentes tenemos el gran poder de cambiar las vidas de nuestros alumnos, pero debemos ser conscientes de que todas nuestras acciones pueden ocasionar efectos positivos o por lo contrario consecuencias negativas que marcarán la personalidad y el autoconcepto

de los niños. [...] en ocasiones, los maestros otorgamos poca importancia a las dificultades que para los alumnos pueden ser de gran relevancia, algunas veces sin ser del todo conscientes de ello. Esto puede marcar a los escolares durante toda su vida, así como determinar su futuro académico y personal (p. 135).

Es decir que, nos enfrentamos a una verdad ineludible: la educación también debería nutrir el corazón y el alma de los niños y niñas. Cada acto de bondad, cada muestra de empatía, puede dejar una impresión indeleble en la mente de un estudiante. Así como las palabras hirientes y las acciones crueles pueden dejar cicatrices que perduran mucho más allá de los años escolares.

Estas voces de los niños y niñas reflejan la vulnerabilidad en la que viven algunos estudiantes, las múltiples formas en que se sigue vulnerando sus derechos que se convierten en un obstáculo más para tener una trayectoria escolar amena, tranquila y de la que puedan construir un significado que les aliente a seguir educándose, pues los castigos físicos o emocionales en la escuela tienen un impacto significativo en la forma en que los niños y niñas perciben la educación, estos métodos de disciplina no solo lástima la autoestima y confianza, sino que también pueden generar temor hacia la escuela y dificultades en el proceso de aprendizaje. Así como otros niños expresan “no me gustaba ir a la escuela porque me aburría mucho porque la profesora no me gustaba” (C.2023). ¿Cómo podemos mejorar nuestra práctica docente? ¿De qué modo se escucha y atiende las particularidades de la escuela? ¿Cómo el docente reconoce la voz y los derechos de los niños y niñas? ¿Los y las docentes somos quiénes marcamos la experiencia educativa que constituye la trayectoria escolar de los niños y niñas?

Las palabras de Calderón (2012) nos recuerdan la importancia del papel del maestro/a como guía y formador/a: “Estos agentes serán los encargados de brindarle experiencias ricas en aprendizaje y vivencias, de modo que el niño se desarrolle adecuadamente” (p. 44). Esta declaración subraya la responsabilidad de los educadores y la oportunidad transformadora que tenemos en nuestras manos para proporcionar espacios educativos en donde la trayectoria escolar de los niños y niñas sea marcada por sueños, risas, alegrías y vivencias enriquecedoras. Es decir

que, se percibe una configuración de la misma por las impresiones que han tenido sobre sus maestras con el paso de los años en la escuela, relacionadas con la personalidad y el trato que reciben de ellas en el recorrido escolar.

Aunque en este estudio no tuvimos como objetivo principal analizar las prácticas docentes en el contexto de la escuela rural, resulta imperativo reflexionar sobre ellas. Las narraciones de los niños y niñas destacan de manera innegable que su experiencia educativa está profundamente influenciada por las acciones de los docentes. En este sentido, se vuelve esencial cuestionar y examinar las prácticas docentes, ya que estas se erigen como un componente fundamental en el recorrido educativo de los estudiantes, desde el momento de su ingreso hasta su egreso.

Por otro lado, cabe subrayar que la trayectoria escolar en la escuela rural también responde a asuntos como el acceso, la cercanía o distancia, las poblaciones flotantes o dispersas, que se interrelacionan con las experiencias que viven día tras día los/las estudiantes en el entorno educativo. Estos factores geográficos y demográficos añaden capas de complejidad a la experiencia educativa, influyendo directamente en cómo los estudiantes interactúan con el sistema educativo y cómo los docentes abordan las individualidades y colectividades.

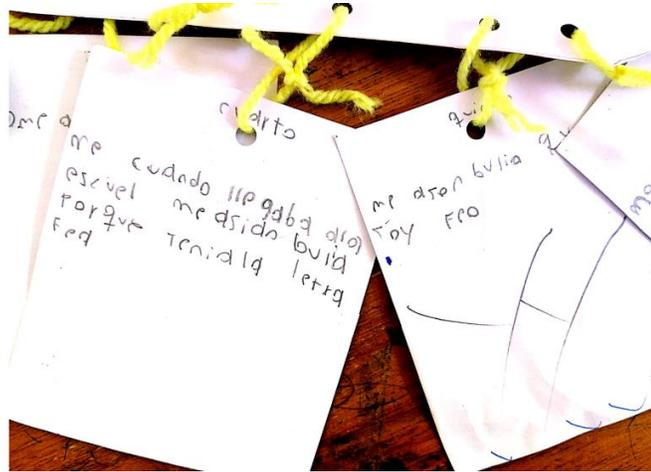
Los docentes se revelan como agentes primordiales que moldean la trayectoria escolar de los niños y niñas en este contexto específico. Sus métodos pedagógicos, su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje acorde y su habilidad para establecer conexiones con los estudiantes se convierten en factores determinantes. Estos aspectos no solo influyen en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Además, las actitudes y enfoques pedagógicos de los docentes pueden impactar la inclusión y el sentido de pertenencia de los estudiantes en la comunidad escolar.

Por lo tanto, al considerar el impacto trascendental que los docentes tienen en la experiencia educativa de los niños y niñas en la escuela rural, y al tener en cuenta las complejidades añadidas de factores geográficos y demográficos, surge la necesidad apremiante de analizar críticamente las prácticas docentes. Este análisis no solo debe centrarse en los métodos de enseñanza, sino también

en la capacidad de los docentes para fomentar un ambiente inclusivo, equitativo y enriquecedor. Es imperativo que las prácticas docentes se alineen con los principios de igualdad, equidad y justicia, garantizando así que cada estudiante, independientemente de su origen o circunstancias, tenga acceso a su derecho a la educación y una experiencia escolar enriquecedora que prepare adecuadamente para su futuro.

En conclusión, las trayectorias escolares de los niños y niñas en la escuela rural son diversas y complejas, influenciadas en gran medida por las interacciones con los maestros y las prácticas pedagógicas empleadas en el aula. Estas experiencias varían desde momentos emotivos de aprendizaje y crecimiento hasta situaciones difíciles que pueden tener un impacto elocuente en el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes.

6.3 Parada de la educación inclusiva



Línea de tiempo. Foto tomada en el C.E.R. Vicente Arbeláez

Finalmente, el viaje llega a su última parada, un lugar simbólico que marca un momento crucial en el camino hacia la escuela rural. En este espacio repleto de posibilidades y desafíos, nos encontramos con el punto de encuentro de la educación inclusiva. Aquí convergen las esperanzas y los sueños de niños y niñas, cada uno aportando sus perspectivas únicas y diversas.

Este lugar no es simplemente una parada en el camino, sino un destino en sí mismo, donde se espera que cada pasajero/a, con sus características y particularidades, tenga la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo. La educación inclusiva es nuestra guía para crear un ambiente donde cada voz sea valorada, cada diversidad sea comprendida y cada talento sea nutrido, conjuntamente con lo que plantea el MEN (2021): “la educación inclusiva y equitativa es condición fundamental para el desarrollo humano” (p. 14), resaltamos que la educación inclusiva contribuye al fortalecimiento del desarrollo humano, a la vez que debe promover espacios donde se acoja la diversidad y respeto por el otro. Por ello, buscamos promover un desarrollo humano equitativo para la escuela rural. Es así como ahondamos en las experiencias de los niños y niñas, quienes a través de sus narraciones ponen al descubierto la manera en que viven y conectan la escuela con sus vivencias.

Entonces, es aquí en esta parada donde se recogen y encuentran los paisajes soleados y lluviosos, las piedras del camino, el rayo de sol y el viento fresco entrando por la ventana, los/as compañeros de viaje, los/as guías, el contexto complejo y multifacético, las comunidades, las historias de resiliencia y determinación, de luchas y desafíos, donde encontramos las voces y narrativas de aquellos/as que pocas veces son escuchados, de los que se habla mucho pero se escuchan poco, aquellos y aquellas que también son conscientes y críticos de sus procesos educativos y de su estar en la escuela, de sus relaciones académicas, sociales y personales, a quienes los maestros y las maestras oyen, pero pocas veces les prestan atención, aquellos/as quienes interpelan por ser comprendidos, aquellos/as que en sus narrativas recuerdan: “tuve una mala enseñanza por una profesora que no nos ponía atención” (Y. 2023), o de aquellos/as que en sus recuerdos están los sentimientos de nostalgia y malestar: “entercero la pase muy mal porque una Profesora semantenia pegada al celular” (S. 2023).

Esta es la parada donde hacemos un alto y nos preguntamos ¿Cómo superar las barreras que impiden la plena participación de todos los estudiantes? ¿Cómo garantizar que cada niño y niña reciba el apoyo y los recursos que necesita para permanecer y avanzar en el entorno educativo? ¿Cómo construir comunidades escolares donde la diversidad sea celebrada? A este respecto, el

MEN (2021) plantea que “[...] la educación inclusiva y equitativa implica reconocer la diversidad presente en los y las estudiantes (p. 91). Sobre eso, podemos decir que, si bien, cada estudiante es único y diverso, es imperativo que los procesos de educación en el contexto abracen la diversidad y promuevan la participación de todos y todas, además, es imprescindible que las voces y experiencias de los niños y niñas sean los pilares que den respuesta a los interrogantes que surgen en nuestro camino hacia la participación y construcción de comunidades donde la diversidad sea el sostén para garantizar una educación oportuna e inclusiva.

Podríamos decir entonces, que esta parada es el centro y meta del viaje que venimos recorriendo en este largo trayecto investigativo y educativo, aquí resuenan las voces de los niños y niñas que también deberían ser escuchados y escuchadas, donde mostramos las experiencias que han sido construidas por desafíos como el bullying, las relaciones y diversas percepciones frente a los docentes, la autopercepción interferida por situaciones de acoso, actitudes de los compañeros y las trayectorias escolares en ocasiones más largas de lo común (repetencias escolares, extraedad). Pero... en este contexto ¿qué es lo común?

Al profundizar en nuestras prácticas con los niños y niñas acerca del concepto de diversidad, descubrimos que la gran mayoría de ellos lo asocian con la noción de “ser diferente”. Para ellos, esta diferencia suele manifestarse en términos de características físicas que difieren de las de sus compañeros. Esta percepción a menudo genera sentimientos de rechazo hacia sí mismos, y algunos expresaron abiertamente su insatisfacción con ciertos aspectos de su apariencia: “No me gusta nada de mí, ni mis ojos, cabello, cuerpo, nada me gusta de mí” (L. 2023). Estos sentimientos de autocrítica revelan la necesidad de trabajar en la autoestima y la diversidad en el contexto de la educación inclusiva.

Dentro de nuestras conversaciones, encontramos también voces de niños y niñas que enfrentan un dilema singular. Algunos expresan: “Yo no me considero diferente, pero mis compañeros sí me dicen que lo soy” (F. 2023). “Yo no soy diferente, pero los demás creen que si soy diferente porque les pego y me mantengo alejado” (K. 2023). Estas declaraciones ponen de

manifiesto un conflicto entre su autopercepción y las etiquetas que les imponen sus compañeros, pues el hecho de que otros los identifiquen como diferentes, puede generar tensiones en su proceso de aceptación y comprensión de la diversidad. Así mismo, están quienes se identifican con las historias citadas en los ejercicios de trabajo de campo, donde los personajes se etiquetaban como “diferentes”, de acuerdo a los comentarios que hacen sus compañeros respecto a su físico, así como el caso de L. (2023), quien expresa: “Sí me siento como Elmer por cabeza de pulpo me dicen” (L. 2023), esto va de la mano con los factores de autopercepción que hemos mencionado, a la vez que aparece un factor decisivo: un personaje de una historia.

En consecuencia, el reconocimiento de la diversidad y de una educación que promueva la participación de todos y todas, donde lo común sea lo diferente y lo diverso, es una tarea que se está empezando a realizar. Como pudimos ver, en las narraciones de los participantes de este proyecto se contrasta, por un lado, el concepto de diversidad asociado a la autopercepción y las etiquetas y por otro lado, la percepción de la escuela rural como el espacio donde pueden ser “felices”, lo consideran como su “segundo hogar” e incluso algunos dicen que es su “lugar favorito” porque lo ven como ir de “vacaciones” o quizá, por el contrario, ¿estas narraciones muestran que la escuela rural no es vista como un espacio educativo de inclusión sino más bien de socialización? Pues, esta se convierte para los niños y niñas en el espacio donde pueden recrearse y relacionarse con pares. Sin duda, la socialización es un proceso importante e inherente a la vida de los niños y niñas, ya que condiciona y crea necesidades e intereses que estimulan o reprimen, determinan actitudes, conductas e incluso los sentimientos y comportamientos (García, Ayaso, y Ramírez, 2008). Este proceso de socialización es relevante en la escuela, pues los niños encuentran un lugar donde forjan sus relaciones interpersonales y enriquecen su círculo social. Además, las voces de los niños y niñas subrayan la importancia de reconocer sus experiencias y trayectorias escolares en el marco del reconocimiento de los procesos de interacción con el otro.

Los análisis obtenidos a partir de las narraciones de los niños y niñas nos invitan a fomentar prácticas que acojan la diversidad y fomenten espacios de respeto por el otro. En este contexto, la educación rural se erige como un faro de esperanza y oportunidad en medio de desafíos

económicos, recursos limitados y obstáculos como el acoso escolar. El camino hacia una educación inclusiva está en constante evolución, y cada voz y experiencia nos guían en este viaje hacia un horizonte de mayor entendimiento y equidad en los contextos educativos rurales. Así mismo, las narraciones insinúan que la escuela rural enfrenta diversos desafíos y refleja elementos de una educación inclusiva. En este entorno, la educación inclusiva en la escuela rural debe pensarse como un refugio y amparo para los niños y niñas, donde puedan dar fuerza a su voz y contribuir a la construcción de un ambiente de aprendizaje que abrace la diversidad y promueva espacios de inclusión. En ese sentido, el camino hacia una educación inclusiva en el contexto rural se nutre de las voces y experiencias de los niños y niñas, pues cada narración aporta una dimensión más clara respecto a la manera de transitar el viaje hacia la escuela rural.

7. Fin del viaje

“Nueve kilómetros son nueve mil metros, que es un nueve y tres ceros. Son casi quince mil pasos. Tal vez más, porque nuestros pasos son cortos, pero siempre son suficientes para llegar” (9 kilómetros, 4:14)

Al iniciar este recorrido instalamos nuestra pregunta en cómo han sido las trayectorias escolares y las experiencias educativas de las personas con discapacidad en el contexto rural, en vista de los múltiples desafíos que se han dado históricamente en el mismo. Pero, para responder a la ética y mirada crítica que como investigadoras nos atañe, nos encontramos en una encrucijada que llevó a plantearnos la investigación que aquí exponemos, pues a consecuencia de que hoy día la normativa nos habla de una educación para todos y todas, y que precisamente las escuelas rurales intentan en sus dinámicas y estrategias responder a ellos e integra todas las diversidades, instamos por tener en cuenta y abrir un espacio para que todos los niños y todas las niñas pudieran contar sus propias experiencias. Es así como nuestro ejercicio de investigación le dio fuerza y visibilidad a la voz a todos los niños y niñas de las diferentes sedes de la escuela rural donde llevamos a cabo nuestro trabajo de campo.

De este modo, al concluir esta travesía, reflexionamos sobre las complejidades de la educación inclusiva en las escuelas rurales. Nuestro viaje de investigación nos ha permitido adentrarnos en un mundo lleno de matices y desafíos, donde las experiencias de los niños y niñas se entrelazan con las dinámicas de las comunidades rurales. Al plantearnos la pregunta sobre las experiencias educativas de inclusión de los niños y niñas en este contexto, nos adentramos en un proceso profundo de escucha y comprensión.

Durante nuestro viaje, hemos sido testigos de cómo las escuelas rurales se esfuerzan por acoger la diversidad en todas sus formas. Hemos visto maestras comprometidas, trabajando incansablemente para eliminar las barreras que impiden que cada niño y niña participe plenamente en el proceso educativo, no obstante, también a quienes se muestran con un pequeño tinte de indiferencia ante la educación, en donde se imparten temáticas establecidas sin contextualización,

se desatiende la labor pedagógica y/o no se escucha la estudiante. Las historias compartidas por los niños y niñas viajeros/as nos han mostrado resiliencia, determinación y esperanza han evidenciado que la inclusión no es simplemente una tarea escolar, sino un compromiso profundamente arraigado en el tejido mismo de las comunidades rurales.

Sin embargo, este viaje también nos llevó a enfrentar interrogantes importantes y desafiantes que aún al culminar nos siguen habitando. ¿Dónde están los niños y niñas con discapacidad, trastorno o talento excepcional en este contexto rural? ¿Por qué no pudimos encontrar sus voces en nuestras conversaciones? ¿Acaso en la ruralidad no habitan estos niños y niñas por los que en un principio nos interesamos en conocer? Estas preguntas nos han llevado a reflexionar sobre las posibles invisibilidades y exclusiones que aún persisten en las escuelas rurales. Además de la poca participación y acceso a la escuela que han tenido los niños y niñas a lo largo del tiempo, pues como lo plantea el PEER, (2020). En un estudio realizado bajo las bases estadísticas en el contexto rural, “[...] el 17% asistía a una institución educativa” (p. 16). Esto deja en evidencia que en la ruralidad ha sido poca la asistencia de los niños y niñas a la escuela, además, no nos aleja de la realidad que evidenciamos en nuestro ejercicio de trabajo de campo, pues realizamos esta investigación en 5 sedes y veredas diferentes, y aparte de que cada sede contaba con menos de 30 estudiantes, tampoco pudimos identificar en ellas ningún estudiante con un diagnóstico o presunción de discapacidad, solo alrededor de 11 niños de los 97 participantes tenían presunción de algún trastorno del neurodesarrollo y 2 con diagnósticos del mismo.

De otro lado, en las conversaciones con los niños y niñas durante nuestro ejercicio, escuchábamos la manera en que algunos narraban que optaban por dejar la escuela e iniciar su vida laboral pronto, esto confirma el dato que arroja el PEER, (2020). Puntualmente en que, “los adolescentes después de los 15 años abandonan el sistema educativo buscando alternativas más funcionales para sus vidas” (p. 23). Narraciones como estas dieron apertura la reflexión respecto a las tensiones entre las aspiraciones y necesidades de los niños y niñas y la estructura en sí del sistema educativo rural. Estas situaciones suscitan interrogantes sobre ¿cómo la educación puede adaptarse y brindar herramientas y oportunidades para el desarrollo y participación plena? Lo

anterior, especialmente en contextos rurales donde las necesidades de las comunidades son diversas y por ende, desde muy jóvenes establecen una ruta de su proyecto de vida.

Otro punto es, se hace evidente que existe una brecha entre la retórica inclusiva y la realidad vivida por algunos niños y niñas en las áreas rurales. La falta de identificación y apoyo para aquellos con discapacidades, trastornos o talentos excepcionales genera preocupaciones profundas sobre la equidad educativa en estos entornos. ¿Acaso la discapacidad se oculta en la ruralidad? ¿O es que las herramientas de identificación y apoyo no están llegando a todos quienes las necesitan? Estas cuestiones son llamados a la acción para todos nosotros como sociedad. Debemos trabajar juntos para eliminar las barreras invisibles que impiden que algunos niños y niñas participen plenamente en la educación. Esto no solo implica mejorar las infraestructuras y recursos en las escuelas rurales, sino también sensibilizar a las comunidades sobre la importancia de la inclusión genuina y el respeto por la diversidad.

Al llegar al final de este viaje, llevamos con nosotros un bagaje de conocimientos y experiencias que nos motiva a seguir adelante en nuestra misión de construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo para todos y todas. Nuestro compromiso es claro: seguir explorando, aprendiendo y abogando por un futuro donde cada niño y niña, independientemente de sus habilidades y/o capacidades, tenga la oportunidad de brillar en el entorno educativo rural y, por ende, en la sociedad que les rodea. Asimismo, aunque en estos espacios escolares convergen las diversidades y que resaltamos nuestra posición e instalación en una educación inclusiva y equitativa para todos/as, se hace necesario que en futuras investigaciones se instale la pregunta en comprender qué pasa con las discapacidades, trastornos y talentos excepcionales en los contextos y escuelas rurales.

Referencias

- 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>
- Ardila Miranda, J., y, Esteban Rodríguez, E. L. (2017). Las voces de los niños como camino para enriquecer la política educativa. Una experiencia de participación protagónica e influyente (Trabajo de grado para optar por el título de pregrado en Licenciatura en Educación infantil) Universidad Pedagógica Nacional, UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9243>
- Arroyo, G., y, Toro-Mayorga, L. I. (2021). Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares. Una revisión narrativa. *ECOS DE LA ACADEMIA*, 7(13): 9-9. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.450>
- Barrozo, N. N., Schewe, C. L., & Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50310/?sequence=4>
- Bruner, J. (2002). La Fábrica de Historias Derecho Literatura Vida. https://kupdf.net/download/149401720-bruner-j-2002-2003-la-fabrica-de-historiasderecho-literatura-vida_59b550c4dc0d60fa5df30a47_pdf
- Cajiao, R. (2019). Sentido y prácticas del encuentro con el otro: encuentro entre maestros y estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. (Trabajo de grado para obtener el título de maestría en educación y desarrollo humano). Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/6120/CAJIAO_B_URBANO_ROSALBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40): 43-58.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>

Ceballos, L. Susinos, T. García, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años).

Estudios pedagógicos, 44(3): 117-135 https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000300117&script=sci_arttex

Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigo.

https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf

Constitución política de Colombia (1991).

<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.). (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata. Experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos.

<https://eric.ed.gov/?q=experiencia+educativa&id=ED099147>

Cuesta M; Duarte , M. y Monroy, E. (2020). Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali.

https://www.researchgate.net/publication/345637605_Diversidad_y_primera_infancia_relato_de_la_experiencia_del_trabajo_con_maestras_lideres_comunitarios_familias_ninas_y_ninos_de_Santiago_de_Cali

Dubrovsky, S., & Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario: la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la Escuela de*

Ciencias de la Educación, 1(14): 15-32.

<http://www.scielo.org.ar/pdf/rece/v1n14/v1n14a02.pdf>

Echavarría, C. V., Vanegas, G., J. H., González, M., L., y Bernal, O., J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2019(79), 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2236&context=ruls>

Eisner, E. W. (1998). Ojo ilustrado. Paidós: 1-11.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Eisner.pdf>

Escobar Guerra, L. M. (2021). Educación inclusiva: Una oportunidad para la transformación de la escuela rural (Tesis para optar por el título de doctora en Ciencias de la Educación) Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

<http://dspace2-umecit.metabuscador.org/handle/001/5395>

Escobedo, P. Traver, J. Sales, A. (2021). ¿De quién es la escuela? La voz del alumnado y de las familias en la construcción de una escuela inclusiva.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8214940>

Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Investigación sobre acoso escolar y victimización: ¿Qué hemos aprendido y hacia dónde vamos a partir de aquí?. *Revista de psicología escolar*, 32(3): 365-383.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2003.12086206>

Flórez Toro, M., Monsalve Hernández, M. P., y Montoya Bedoya, N. (2021). Dinámicas familiares que se generan frente a la atención integral de un miembro de la familia con discapacidad que habita en la ruralidad y participa en el Centro Educativo Nuestros Amigos del municipio de Santa Rosa de Osos. (Trabajo de grado para optar al título de pregrado en Educación Especial) Universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/20179/1/FlorezManuela_2021_DinamicasAtencionIntegralRuralidad.pdf

Galeano, M. E. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Fondo Editorial FCSH.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LxmMDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Galeano+2018+Los+estudios+cualitativos+ponen+especial+%C3%A9nfasis+en+la+valoraci%C3%B3n+de+lo+subjetivo+&ots=5Yw8x_YmFm&sig=uhHqZk9OAU7cx8W6frPYEzZkBU#v=onepage&q=Galeano%202018%20Los%20estudios%20cualitativo%20ponen%20especial%20%C3%A9nfasis%20en%20la%20valoraci%C3%B3n%20de%20lo%20subjetivo&f=false

García, C. T., Ayaso, M, y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31): 169-192. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200011

Gómez, J. A. S. (2018). Experiencia de un alumno con discapacidad visual en el Sistema Educativo Español. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2): 117-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729099>

Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2): 47-57. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901775005/html/index.html>

La pedagogía que Vendrá. (2020). Jorge Larrosa - La experiencia. Conferencia de Jorge Larrosa, Mar del Plata 2007. <https://www.youtube.com/watch?v=Gr2XD4HbRJw>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2006, (19): 87-112. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

Makaya, P. (2022). Percepciones de los maestros rurales sobre la inclusión de alumnos con autismo en aulas inclusivas en Zimbabwe: un caso de las escuelas primarias del distrito

de Chivi. *Revista i-manager sobre psicología educativa*, 15(3), 1-10.

<https://doi.org/10.26634/jpsy.15.3.18499>

Márquez Rodríguez, J. (2009). Uso de la Tecnología como recurso para la enseñanza,” *Las Líneas del Tiempo*”.

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf

Mateos Blanco, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 19: 285-300.

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1

Mateos Blanco, T. y Nuñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23(2): 111-128.

<https://idus.us.es/handle/11441/56751>

MEN, (2001) Más campo para la educación rural.

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html#:~:text=Se%20propone%20mejorar%20el%20acceso,al%20desarrollo%20productivo%20y%20social>.

MEN. (2017). Decreto 1421 .Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

MEN, (2020). Plan Especial de educación rural. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf

MEN, (2021). Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf

Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles educativos*, 37(147): 14-27.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100002&script=sci_arttext

Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles educativos*, 37(147): 14-27.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000033#section-cited-by>

Pacheco, B. (2018). Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo. *Revistas intec*.

<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1252/1618>

Parra Sandoval, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia: la escuela rural. Colombia aprende. <https://redaprende.colombiaprende.edu.co/metadatos/recurso/escuela-y-modernidad-en-colombia-2-la-escuela-rura/>

Pepa Díaz Gaete. (2022) 9 kilómetros / Pepa Díaz/ Cuentacuentos.

<https://www.youtube.com/watch?v=UzJjblfNy0o>

Pitton, E., & Demarco, F. (2019). Una trayectoria escolar que invita a pensar lo común en el Sistema Educativo. In XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-023/658.pdf>

Prosser-Bravo, G., Salazar-Sepúlveda, M. S., Pérez-Tello, S., Pérez-Lienqueo, M., y Prosser-González, C. (2020). Evaluación de un programa de educación ambiental desde la voz del alumnado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2): 96-121. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18206>

Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687/6192>

- Ramirez, O., y, Marín , Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 13(33), e13210. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210>
- Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85): 291-316. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000200291&script=sci_arttext
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente: 5*: 1-8. <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2815>
- Save the Children en Nicaragua. (2017). ¿Qué implica tener una discapacidad en el área rural de Nicaragua?. Youtube Video. <https://www.youtube.com/watch?v=m0w2QZbCEIM>
- Schmuck, M. E. (2022). «Somos estudiantes del campo»: identificaciones de jóvenes rurales en Entre Ríos (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1): 1-26. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4865>
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros: trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 133-148. [LA ESCUELA NOS ELIGE A NOSOTROS: TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA \(scielo.org.ar\)](https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4865)

- Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandía, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando?. *Her&Mus. Heritage and Museography*, 2016, (17): 25-38.
<https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/eea6cfe4-6335-4c05-b9e1-4be68beebe8b/content>
- Skliar, C. (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. REYES, B. F. T. (2014). Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata. Experiencia y educación. *Una relectura de temas clásicos. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), (136-152).
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales: 43-68.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Susinos, T y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45ae6a89-9fdb-4cd9-bee4-3e9e1c93b1cd/re35902.pdf>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 1.
https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf
- Toboso-Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. <https://digital.csic.es/handle/10261/184123>
- UNESCO. (2008). “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia internacional de educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

- Vallecilla, E. (2019). Breves relatos ilustrados de la historia vallecaucana. Una propuesta didáctica de inclusión en grado quinto orientado a estudiantes con diversidad visual en las escuelas. regular. (Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en historia). <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/18722/CB0592976.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138): 1093-1109. https://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008
- Villanueva Medina, M., y Laimé Pally, E. T. (2019). Intervención educativa en niños con discapacidad motriz: Estudio de caso en una familia del área rural. (Doctoral dissertation). <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/21542>
- Yañez, C., Céspedes, I., Cárcamo, J. , y Happke, B. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana. (PEL)*, 55(2), 1-16. <http://teologiayvida.uc.cl/index.php/pel/article/view/25075>

Anexos

Enlace tablas de categorización y análisis de los datos recolectados en la ruta metodológica:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Z3CFcsvSSIIC3m8piYKQ5p14HkQrkN3kCb6Xw8YBL/Ec/edit?usp=sharing>

Consentimiento informado:

 <p>Medellín, mayo de 2023</p> <p>Señores Padres de familia de la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos</p> <p>Cordial saludo</p> <p>Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación "Experiencias educativas de inclusión de niños y niñas en la escuela rural" a cargo de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, este trabajo de investigación será presentado como requisito parcial para optar al título de: Licenciadas en Educación Especial y pertenece a la línea de investigación: Discapacidad, sexualidad y ruralidad.</p> <p>Dicho proyecto tiene como objetivo analizar las experiencias educativas de inclusión de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos del municipio de Marmilla, Antioquia.</p> <p>Responsables: Yeimi Andrea Quintero Higueta y Estefanía Marín Botero, docentes en formación de la Universidad de Antioquia e investigadoras del proyecto.</p> <p>Agradeciendo su atención,</p> <p>Cordialmente,</p> <p>Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia</p> <table><tbody><tr><td></td><td>Teléfono</td><td>Correo electrónico de contacto:</td></tr><tr><td>Estefanía Marín Botero</td><td>3195824003</td><td>Estefania.marinh1@udea.edu.co</td></tr><tr><td>Yeimi Andrea Quintero Higueta</td><td>3102001205</td><td>Yeimi.quintero@udea.edu.co</td></tr></tbody></table>		Teléfono	Correo electrónico de contacto:	Estefanía Marín Botero	3195824003	Estefania.marinh1@udea.edu.co	Yeimi Andrea Quintero Higueta	3102001205	Yeimi.quintero@udea.edu.co	 <p>Medellín, mayo de 2023</p> <p>Señores Padres de familia de la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos</p> <p>Cordial saludo</p> <p>Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación "Experiencias educativas de inclusión de niños y niñas en la escuela rural" a cargo de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, este trabajo de investigación será presentado como requisito parcial para optar al título de: Licenciadas en Educación Especial y pertenece a la línea de investigación: Discapacidad, sexualidad y ruralidad.</p> <p>Dicho proyecto tiene como objetivo analizar las experiencias educativas de inclusión de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos del municipio de Marmilla, Antioquia.</p> <p>Responsables: Yeimi Andrea Quintero Higueta y Estefanía Marín Botero, docentes en formación de la Universidad de Antioquia e investigadoras del proyecto.</p> <p>Agradeciendo su atención,</p> <p>Cordialmente,</p> <p>Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia</p> <table><tbody><tr><td></td><td>Teléfono</td><td>Correo electrónico de contacto:</td></tr><tr><td>Estefanía Marín Botero</td><td>3195824003</td><td>Estefania.marinh1@udea.edu.co</td></tr><tr><td>Yeimi Andrea Quintero Higueta</td><td>3102001205</td><td>Yeimi.quintero@udea.edu.co</td></tr></tbody></table>		Teléfono	Correo electrónico de contacto:	Estefanía Marín Botero	3195824003	Estefania.marinh1@udea.edu.co	Yeimi Andrea Quintero Higueta	3102001205	Yeimi.quintero@udea.edu.co
	Teléfono	Correo electrónico de contacto:																	
Estefanía Marín Botero	3195824003	Estefania.marinh1@udea.edu.co																	
Yeimi Andrea Quintero Higueta	3102001205	Yeimi.quintero@udea.edu.co																	
	Teléfono	Correo electrónico de contacto:																	
Estefanía Marín Botero	3195824003	Estefania.marinh1@udea.edu.co																	
Yeimi Andrea Quintero Higueta	3102001205	Yeimi.quintero@udea.edu.co																	