



**Transitando las experiencias pedagógicas de dos maestras de un centro educativo
con estudiantes con discapacidad**

Sara Bonilla Arias

Lina Marcela Portilla Enríquez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Especial

Asesora

Diana Carolina Osorio Tabares, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Bonilla Arias & Portilla Enríquez, 2024)
Referencia	Bonilla Arias, S., & Portilla Enríquez, L. M. (2024). <i>Transitando las experiencias pedagógicas de las maestras de un centro educativo con estudiantes con discapacidad</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Árboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar.

Jefe departamento: Maribel Barreto M.

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.

Dedicatoria

Con todo mi amor y gratitud, dedico este trabajo a mi hija Julieta que desde el cielo siempre guía mis pasos, a mis padres Mercedes y Jorge, por ser mi roca inquebrantable y mi fuente de inspiración constante, su amor y aliento han sido luz que me ha guiado en los momentos más oscuros de mi vida. A mis hermanos, Andrés y Daniel, por sus abrazos y amor infinito. A mi pareja por acompañarme en este proceso. A mi sobrina Dulce María que desde su llegada ha iluminado mi corazón. A mis amigas que me motivaron siempre, agarraron mi mano y no me permitieron caer. A mi compañera y amiga Sara mi total agradecimiento por ser el pilar fundamental en este proceso investigativo.

Mi agradecimiento especial a todas las personas que de una u otra manera hicieron partícipes de este transitar y aportaron un granito de arena para que todo esto fuera posible.

¡Gracias!

Lina Portilla

Dedico este trabajo el cual es resultado de mucha dedicación y perseverancia en primer lugar a mi hija Helena, quien empezó conmigo este recorrido en mi vientre y fue siempre mi gran motivación durante este arduo proceso. Cada paso que doy en este camino académico lo hago pensando en tu futuro y en brindarte las mejores oportunidades.

Me dedico también este logro como un recordatorio de mi capacidad para enfrentar cualquier desafío que se presente en el camino y muestra de superación y perseverancia. Por último pero no menos importante está dedicado a mi madre y hermana quienes me han ayudado y acompañado en todo mi proceso académico durante estos años.

Sara Bonilla Arias

Agradecimientos

Queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a todas las personas que han contribuido de alguna manera a la realización de este trabajo.

En primer lugar, queremos agradecer a las maestras participantes en esta investigación, ya que sin ellas no hubiese sido posible llevarla a cabo, agradecer que nos hayan abierto las puertas de sus aulas y de sus vidas, que nos hayan permitido conocer sus experiencias para por medio de ellas aprender y emprender este camino que nos espera como futuras maestras. Por supuesto como no agradecer a los niños quienes fueron motivo de alegría durante este recorrido con sus ocurrencias, risas y compañía, reafirmando nuestro porqué de ser maestras, llenándonos de motivos para aportar a la educación.

También agradecemos al Centro Educativo Travesías el Morro por prestarnos su espacio como lugar para nuestra investigación, por la acogida y el buen trato durante los meses que habitamos en dicho lugar.

Agradecemos a nuestras familias por su acompañamiento, apoyo y voz de aliento en medio de este recorrido, que, aunque con dificultades logramos culminar, gracias porque el aliento que nos brindaron a cada una de nosotras fue fundamental para continuar y nunca rendirnos, durante todos estos años de estudio.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a Diana quien fue nuestra asesora, por su orientación, apoyo y dedicación en la realización de este trabajo de investigación, porque sin duda alguna fue quien hizo también posible culminar con éxito este recorrido, agradecemos su conocimiento y ayuda en los momentos de desfallecimiento y su incondicional compañía.

Por último, agradecemos a nuestros seres queridos, los cuales hicieron este camino mucho más ameno, por estar siempre presente en los momentos difíciles y por celebrar con nosotras nuestros logros, como este.

¡Gracias a todos!

Querido lector:

Te damos la bienvenida a un viaje fascinante a través de las experiencias pedagógicas de las Maestras de la ruralidad en el compromiso de lograr una educación inclusiva.

En estas páginas, te invitamos a sumergirte en el inspirador mundo de la enseñanza y descubrir las historias, desafíos y triunfos de dos maestras del centro educativo Travesías el Morro.

Desde el corazón de este proyecto, te guiaremos a través de un viaje lleno de aprendizajes, comprensión y empatía por la diversidad. Acompáñanos mientras exploramos juntos las estrategias pedagógicas, los momentos de superación y las lecciones de vida que estas maestras nos comparten.

Esperamos que esta experiencia no solo te brinde conocimiento, sino también inspiración y motivación para abrazar la diversidad en el aula y más allá. Gracias por unirse a nosotros en este viaje de descubrimiento y aprendizaje.

Tabla de contenido

Contenido

Abstract	11
Introducción	12
1 Planteamiento del problema	14
1.1 Antecedentes	17
1.1.1 Estrategias pedagógicas	17
1.1.2 Desafíos de los maestros en las aulas rurales.....	19
1.1.3 Necesidades curriculares y DUA	22
1.1.4 Rol del maestro y su experiencia	25
1.1.5 Retos del contexto rural	27
1.1.6 El papel de la familia	31
2 Justificación.....	34
3 Objetivos	36
3.1 Objetivo general	36
3.2 Objetivos específicos.....	36
4 Marco teórico	37
4.1 Experiencias pedagógicas, prácticas de enseñanza y trayectoria profesional.	37
4.2 Maestro en un contexto rural.....	41
4.3 Inclusión y discapacidad	44
5. Metodología	49
5.1 Ruta de análisis.....	52
5.2 Población.....	55
6 Hallazgos	57

6.1 De un juego de niñas a una profesión	57
6.2 Un aula de colores	59
6.3 La familia también hace parte	63
6.4 ¿Y qué hago yo como maestra?.....	65
6.5 Aprendamos divertidamente	67
6.6 En medio del campo	68
6.7 Morral de la profe.....	70
7 Conclusiones	74
Referencias	79

Lista de figuras

Figura 1 Sistematización de la información	45
Figura 2 Categorías macro de la investigación	46
Figura 3 Triangulación de la información	47

Siglas, acrónimos y abreviaturas

NEE Necesidades Educativas Especiales

DUA Diseño Universal para el Aprendizaje

MEN Ministerio de Educación Nacional

PIAR Plan Individual de Ajuste Razonable.

FARC Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias

y la Educación.

CDPD Derechos de las Personas con Discapacidad.

PCD Persona con discapacidad

PEER Plan Especial de Educación Rural

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito abordar las experiencias pedagógicas que han tenido dos maestras del Centro Educativo Travesías el Morro del corregimiento de San Cristóbal con estudiantes con discapacidad. Esto fue posible por medio de la investigación cualitativa con enfoque narrativo, con base en tres técnicas de recolección de información: observación participante, diarios de campo y entrevistas. Gracias a estos métodos, se visibilizó la trayectoria de las maestras participantes sobre su experiencia en la escuela rural con estudiantes con discapacidad.

A raíz de este proceso de investigación se evidencia la importancia del papel de la familia en los procesos educativos y más cuando se está hablando de estudiantes que tienen alguna NEE, además la importancia que toma la experiencia de las maestras a la hora de poder afrontar los retos que se presentan en el aula. Asimismo surgieron las siguientes reflexiones frente a la labor docente; la cual es aún vista como una profesión ligada a la vocación, olvidando un poco la necesidad de las continuas capacitaciones, y el gran impacto que tienen en los estudiantes las estrategias pedagógicas empleadas en clase para sus proceso de aprendizaje y como aún en el aula se replican algunas prácticas de exclusión, a pesar de los avances obtenidos a nivel de normativas y proyectos existentes hoy en Colombia.

Palabras clave: Educación inclusiva, maestros, experiencia educativa, discapacidad, estrategias pedagógicas, trayectoria profesional

Abstract

The purpose of this research work was to address the pedagogical experiences that two teachers from el Centro Educativo de Travesías el Morro in the village of San Cristóbal have had with students with disabilities, this was possible through qualitative research with a narrative approach, based on three data collection techniques: participant observation, field diaries and interviews. Thanks to these, the trajectory of the participating teachers about their experience in the rural school with students with disabilities was made visible.

As a result of this research process, the importance of the role of the family in the educational processes becomes evident, especially when we are talking about students with SEN, as well as the importance of the teachers' experience in facing the challenges that arise in the classroom, and the following conclusions about teaching; The following conclusions also emerge regarding the teaching profession, which is still seen as a profession linked to vocation, forgetting a little the need for continuous training, as well as the great impact that the pedagogical strategies used in class have on students, for their learning process and how even in the classroom some exclusionary practices are replicated, despite the progress made in terms of regulations and projects existing today in Colombia.

Introducción

La escuela es mucho más que un espacio físico donde se educa. Esta es un complejo escenario de interacciones, aprendizajes y desafíos continuos para las maestras, quienes hacen parte fundamental de la dinámica institucional que implica día a día enfrentar una serie de retos que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. Estos desafíos implican desde la movilidad, la economía, los recursos limitados, la infraestructura, problemas de acceso, hasta la adaptación a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, y generar estrategias acordes a un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que implica que estén en constante actualización sus métodos pedagógicos ante los cambios y necesidades educativas que se presentan.

Son estas las razones que motivan esta investigación, y el poder acercarnos a las experiencias de 2 maestras en ejercicio, conocer los desafíos que han enfrentado a lo largo de su trayectoria profesional, al igual que sus experiencias pedagógicas que han tenido en los diferentes escenarios donde han desarrollado su labor. La incidencia de los contextos rurales, sus prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas son el espacio de reflexión que conecta el objetivo de esta investigación, el cual busca comprender las experiencias pedagógicas que hemos tenido en el Centro Educativo Travesías el Morro con los estudiantes con discapacidad.

Es entonces esta investigación el resultado de preguntarnos lo siguiente: ¿Cuáles han sido las experiencias pedagógicas de las dos maestras del centro educativo Travesías el Morro del corregimiento de San Cristóbal en Medellín, con los estudiantes con discapacidad?, de esta manera a continuación les presentamos un esbozo de lo recorrido durante el proceso investigativo, que esperamos sea una oportunidad para reconocer la labor de las maestras rurales del municipio de Medellín.

Este estudio está organizado en siete capítulos, comprendidos de la siguiente manera: en el primero abordamos el planteamiento del problema bajo unos antecedentes que recogen tanto el rol, las estrategias, desafíos y retos que enfrentan los maestros en el contexto rural, además de la importancia de la familia y de currículos pertinentes para las aulas y estudiantes. En el capítulo se encuentra también la justificación la cual establece la importancia de nuestro estudio, ya que nos permitió entender los desafíos y las oportunidades específicas que enfrentan las maestras en el contexto rural; así mismo, se encuentran el objetivo general de nuestra investigación:

Comprender las experiencias pedagógicas que han tenido dos maestras del Centro Educativo Travesías el Morro con los estudiantes con discapacidad en su trayectoria laboral.

En el capítulo cuatro se plantean cada una de las categorías teóricas en las cuales se establecen los conceptos que orientan el estudio sobre las experiencias pedagógicas de maestras en contextos rurales, destacando la importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad. Este marco se estructura en torno a tres categorías clave: las experiencias pedagógicas, maestro en un contexto rural e inclusión y discapacidad. Cada categoría es abordada con profundidad teórica para explorar cómo las prácticas docentes y la inclusión de alumnos con necesidades especiales se integran en el proceso educativo, buscando fomentar una educación equitativa y de calidad en áreas rurales.

En el capítulo cinco, exponemos la ruta metodológica que guió nuestra investigación, a partir de un estudio cualitativo donde las narrativas de maestras se construyen desde los aportes de la investigación biográfica narrativa, las entrevistas y técnicas interactivas que retomamos de las voces de las maestras y así presentar lo encontrado.

En el capítulo seis se ubican los hallazgos, los cuales fueron analizados a la luz de las siguientes categorías: de un juego de niñas a una profesión, que hace referencia a la vocación de los maestros; un aula de colores en relación con la diversidad presente en el aula; y, la familia también hace parte. Abordamos también las prácticas de enseñanza mediante la pregunta ¿qué hago yo como maestra?; de igual manera se abordaron las estrategias pedagógicas bajo la premisa de: aprendamos divertidamente, y otra en referencia al contexto en el cual realizamos la investigación, la que llamamos: en medio del campo; y por último, el morral de la profe, haciendo alusión a la trayectoria profesional.

Finalmente en el capítulo siete constituye las conclusiones, donde pudimos observar que en este contexto los retos y desafíos no son tan marcados, ya tales cuestiones se encuentran ubicadas en una línea delgada desde el contexto rural y el urbano.

1 Planteamiento del problema

En el rastreo documental que realizamos se encontró que el escenario rural de la educación enfrenta múltiples retos para hacer de él un entorno inclusivo y al mismo, observar que se han formulado estrategias para subsanar este hecho. Por ejemplo, el plan especial de educación rural (PEER) intenta abordar las necesidades específicas de las comunidades rurales en términos de acceso, calidad, inclusión y desarrollo integral, con el objetivo de garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes que viven en estas áreas. Sin embargo, frente a la práctica, se observa que no logra suficiencia en sus fines, por lo que se debe indagar desde la experiencia docente en sí misma, cómo abordar las distintas problemáticas que siguen vigentes.

La mitigación de los impactos en términos del derecho a la educación y la inclusión se han intentado mediante marcos adaptativos de los currículos, mediante los DUA y PIAR. Estos, entre otros, hacen parte de la estructura que normativiza el ejercicio del derecho a la inclusión y funcionan como herramienta para los maestros proceder en los casos de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Sin embargo, que exista la norma, no garantiza la eficacia del procedimiento. Hay una arista frente a estos marcos adaptativos de los currículos en función de la inclusión, y es que su formulación no depende solo de los maestros sino de toda una transversalidad disciplinar, es decir, acompañamiento psicosocial, diagnósticos clínicos, aceptación de las familias frente a los casos detectados. Sumado a esto, dado el caso de un salón de clases con diversos estudiantes con NEE, el panorama representa a menudo un sobre esfuerzo para los docentes, que les genera cargas laborales y emocionales desproporcionadas.

Lo anterior refleja un problema a nivel de la calidad educativa, en términos del desarrollo de competencias y aprendizajes que acrecienta las brechas urbano-rurales, debido a que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se ven en desventaja. Esto no solo refleja el problema de la calidad de la educación que los docentes pueden ofrecer, sino también, plantea serios desafíos para la inclusión educativa. Cuando hablamos de inclusión nos referimos al proceso de atender a las necesidades de todos los estudiantes, particularmente aquellos que podrían estar en riesgo de marginación o exclusión dentro del sistema educativo, por lo tanto la falta de herramientas

pedagógicas limita la posibilidad de que los docentes puedan implementar prácticas de enseñanza diferenciadas, las cuales son cruciales para la inclusión porque permiten atender las necesidades específicas de cada estudiante, y aún más los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

De aquí surgen distintas preguntas y reflexiones ya que los docentes enfrentan los desafíos presentes en la educación inclusiva llena de reveses por un panorama de adversidades logísticas, didácticas y socioeconómicas. Ante tales condiciones, los maestros rurales a menudo se enfrentan, como ya vimos, a la falta de materiales tanto didácticos como tecnológicos, cuestión que restringe las metodologías de enseñanza que pueden emplear, llevando muchas veces la práctica docente a métodos tradicionales. Realidad que impacta no solo en la forma en que los docentes enfrentan la educación, sino también en cómo los estudiantes reciben y procesan el conocimiento.

Existe, como ya se ha visto, en la estructura educativa de los contextos rurales toda una serie de cortapisas que en primer lugar obstaculizan el derecho a la educación debido a que la inclusión de la diversidad no es lograda. Sin embargo, más allá de nombrar dichos problemas, que además son fundamentales para entender el contexto, las soluciones de los mismos poco ha contado con la sistematización de experiencias de los maestros y maestras que operan en la ruralidad, que además están connotados en su capacidad de agencia para plantear distintas soluciones basadas en su formación y acumulado de saberes para la educación y la inclusión.

Esto último, también ha resultado ser un gran desafío, ya que además de los problemas de estructura que ya se han señalado, el marco formativo de ciertos docentes no se corresponde con las necesidades de las escuelas rurales. Es por esto que en este estudio, a través de la experiencia de las maestras rurales se explora cómo las prácticas docentes en función de la inclusión de estudiantes con NEE se integran en el proceso educativo, buscando fomentar una educación equitativa y de calidad en dichas zonas. Por otro lado, es importante identificar los aciertos desde la experiencia que van acumulando, en este caso, las maestras, para enfrentarse a todos estos desafíos, en esencia porque son los docentes, ejes articuladores de la experiencia educativa entre las necesidades pedagógicas del contexto, estudiantes, familia, la formulación de soluciones, la observación de los procesos y ajustes del sistema organizacional educativo a las realidades de los estudiantes.

Ante tal cuestión, es crucial que las políticas educativas y las inversiones en infraestructura escolar se enfoquen en equilibrar las oportunidades educativas entre zonas urbanas y rurales, esto incluye proporcionar acceso a tecnología educativa, formación continua para los docentes y garantizar el acceso y pertinencia de los materiales. Además, al abordar estas necesidades, se hace una aproximación a una educación inclusiva, asegurando así que cada estudiante sin importar su contexto ni sus particularidades pueda acceder a una educación de calidad, como derecho fundamental. No obstante, las soluciones estructurales pocas veces trabajan de manera mancomunada con los docentes inmersos en los contextos, y esto lo sustenta la asertividad de algunos docentes y otros no, aún guiándose por los marcos adaptativos para las necesidades de aprendizaje particularizadas de la población estudiantil.

Finalmente, consideramos esencial abordar la educación rural desde la perspectiva de nuestra investigación, situada en la ciudad de Medellín, específicamente en el Corregimiento de San Cristóbal. De acuerdo con un informe de la Alcaldía de Medellín del 2020, el 70% del territorio de la ciudad se clasifica como rural, y como se ha visto en estos espacios, donde la vida urbana y rural se entremezclan, persisten desafíos únicos que la educación debe enfrentar, estos desafíos no se limitan únicamente a las diferencias geográficas y de accesibilidad, sino que también abarcan las necesidades específicas de una población diversa.

Ante esta realidad, existe un camino claro para mejoras significativas que deben incluir tanto la innovación tecnológica como el respeto por la diversidad, al enfrentar estos desafíos de manera integral y creativa. Medellín tiene la oportunidad de avanzar hacia un modelo educativo que sea verdaderamente inclusivo para todos, garantizando así que cada individuo, sin importar su ubicación tenga acceso a las oportunidades educativas. Este enfoque no solo mejorará la calidad de la educación en las zonas rurales, sino que también contribuirá a una integración de las comunidades en el tejido socioeconómico y cultural de la ciudad.

Según lo dicho hasta ahora sobre los diversos desafíos que enfrenta la educación rural en Colombia y considerar las distintas perspectivas que ofrece, ha surgido un particular interés por comprender las experiencias pedagógicas de las maestras en las escuelas rurales, especialmente en relación con la atención educativa a personas con discapacidad. Este interés enfoca de manera más detallada en las prácticas docentes dentro del contexto específico de la ruralidad, el que configura una serie de problemáticas que podrían aminorarse o resolverse mediante la

observancia de ¿Cuáles han sido las experiencias pedagógicas de dos maestras del centro educativo Travesías el Morro, ubicado en el corregimiento de San Cristóbal en Medellín, al trabajar con los estudiantes con discapacidad? Esta pregunta pretende dar relevancia a las experiencias en aula de las maestras y maestros con la visión de que puedan aportar en el diseño de las estrategias institucionales que buscan aminorar las brechas de desigualdad en la estructura educativa del país, con énfasis en la ruralidad.

1.1 Antecedentes

El rastreo documental que hemos llevado a cabo tiene como objetivo comprender las distintas experiencias pedagógicas que enfrentan las maestras en el aula rural. Esta indagación es fundamental para establecer una base teórica sólida que apoye nuestra investigación actual. Durante este proceso, hemos explorado una variedad de repositorios académicos tanto de universidades nacionales como internacionales, centrados en estudios comprendidos entre los años 2019 a 2022, los cuales, en su mayoría se encuentran bajo un enfoque cualitativo.

Dentro de las metodologías utilizadas en estas investigaciones, se destacan el enfoque biográfico-narrativo y la investigación acción y participación (IAP). Las técnicas empleadas para la recolección y análisis de datos incluyeron la revisión documental, entrevistas semi-estructuradas, observación participante, diarios de campo y cuestionarios. Estos métodos no sólo enriquecieron el proceso investigativo, sino que también permitieron a los investigadores alcanzar resultados profundos y detallados sobre las experiencias en este contexto rural.

A partir del análisis de estos estudios, pudimos identificar varias categorías significativas, las cuales son cruciales para entender la complejidad de la enseñanza en ambientes rurales. Estas categorías incluyen estrategias pedagógicas, desafíos particulares que enfrentan los maestros en el aula rural, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el rol multifacético del maestro, incluida su experiencia profesional, los retos inherentes al contexto rural y el papel crucial que desempeña la familia en el proceso educativo.

1.1.1 Estrategias pedagógicas

Las investigaciones que se presentan a continuación ofrecen una comprensión sobre cómo las estrategias pedagógicas deben ser diseñadas, no solo con el objetivo de alcanzar metas

académicas, sino también para promover una inclusión efectiva dentro del aula, siendo los maestros quienes desempeñan el papel crucial como facilitadores de este proceso, puesto que tienen la capacidad de ajustar la educación y las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de cada estudiante, esto implica considerar los intereses y el contexto específico de los mismos, lo cual contribuye a un aprendizaje más significativo y duradero. Sin embargo, adaptar estas estrategias presenta ciertos desafíos que son únicos para los educadores, y requieren de habilidades específicas que deviene en un enfoque adaptativo. A continuación, mediante estos estudios se arrojaran luces sobre estas complejidades:

La magister Rojas (2021) en su investigación realizada en Neiva; *Estrategias pedagógicas inclusivas creadas por niños y niñas del grado primero para promover el respeto a la diversidad*, tuvo como objetivo analizar cómo las estrategias pedagógicas inclusivas basadas en una teoría pluralista como la de las Inteligencias múltiples de Howard Gardener, promueven el respeto a la diversidad en estudiantes del grado primero. Este texto proporciona una conceptualización detallada de esas estrategias, subrayando su relevancia y aplicabilidad en el contexto educativo. Según Rojas (2021) “Las estrategias pedagógicas constituyen una ayuda para lograr los objetivos específicos dentro de los procesos educativos. Estas involucran aspectos relacionados con las particularidades del contexto, los intereses, propósitos y percepciones de los actores involucrados” (p.43). Este enfoque no solo nos da claridad de la función de las estrategias pedagógicas, sino que también destaca la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades y contextos de los estudiantes promoviendo un aprendizaje más inclusivo y respetuoso de la diversidad.

Por su parte Mendoza (2022) en su investigación realizada en Antioquia sobre *Diversidad en el aula multigrado*, tuvo como objetivo identificar las estrategias pedagógicas y el cómo estas aportan a la inclusión en el aula y atención a la diversidad, realizándose desde un enfoque cualitativo, donde mediante un estudio de caso se evidenció la importancia que tienen las estrategias pedagógicas en el aula a la hora de hablar de inclusión, ya que estas sirven como facilitadoras de dicho proceso, donde se garantice la atención plena de los estudiantes. En palabras de Mendoza (2022):

Los docentes rurales son de suma importancia en el proceso de atención a la diversidad presente en las aulas multigrado, porque es a través del oficio de la enseñanza y su maleta

de estrategias y estrategias pedagógicas y didácticas que posibilita la convivencia y promueva la apropiación de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales contextualizados, significativos y duraderos (p. 65).

Subrayando así cómo los maestros deben emplear un conjunto diversificado de herramientas y métodos para responder de manera efectiva a las necesidades que se presentan en el aula, facilitando un ambiente de aprendizaje propicio para todos.

En la misma línea de exploración de estrategias pedagógicas, encontramos a Castro et al. (2021) Con su investigación; *Estrategias pedagógicas en inteligencia emocional para el aprendizaje en aula multigrado del preescolar rural*, el cual busca analizar la relación entre las experiencias con la inteligencia emocional y cómo influyen estas para el desarrollo de competencias del aprendizaje. En relación con el problema de esta investigación permite entender que el deber del maestro no es solo crear estrategias que logren un correcto aprendizaje, sino que también debe interpretar las necesidades que presentan sus estudiantes para trabajar en pro de la inclusión. Castro et al (2021) menciona el deber que tiene la escuela y por ende el maestro, y añade que:

Es tarea de la escuela promover prácticas educativas incluyentes que beneficien el saber, el saber hacer y el saber ser de los estudiantes, así como mantener en buen estado los vínculos con la familia, que se convierte en un factor clave para apoyar el Aprendizaje (p. 35).

Entender el papel que juegan las estrategias pedagógicas como el medio por el cual se logrará un discernimiento entre el saber, la acción y la emoción, y que deben estar basadas en contextos puntuales para lograr un aprendizaje significativo donde la enseñanza brindada sea a partir de sus propios intereses; permite resaltar que la colaboración activa entre la escuela y la familia es un aspecto que se vuelve aún más crítico en los contextos rurales por las dinámicas familiares que se dan. Y que tener una alianza sólida entre estos dos contextos facilita un entorno de aprendizaje más favorable y efectivo.

1.1.2 Desafíos de los maestros en las aulas rurales

Los maestros en áreas rurales a menudo se enfrentan a ciertas circunstancias que interfieren a la hora de llevar a cabo su enseñanza, no sólo por los recursos sino también el

contexto sociocultural y las necesidades educativas de los estudiantes. Estos escenarios educativos requieren fortalecer, y en algunos casos, replantear un conjunto de habilidades y estrategias específicas para la enseñanza, especialmente en escuelas rurales, donde la complejidad se magnifica. Este entorno desafiante pone a prueba las habilidades pedagógicas de los docentes y plantea preguntas importantes sobre la efectividad de las metodologías de enseñanza convencionales en estos contextos. Es por esto que las siguientes investigaciones brindan un panorama que permitió tener una comprensión más amplia de dicho horizonte.

Guiado por estas cuestiones, Hernández (2021), en una investigación titulada: *El uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado de escuelas rurales de la comuna de Linares-Chile*, se adentra en la realidad de los maestros. Este estudio tiene como objetivo conocer los dominios y no dominios en el uso de estrategias para el desarrollo de la docencia en las aulas de escuelas rurales; además abordó diferentes temas en torno al maestro rural a través de la investigación cualitativa, por medio de la entrevista semiestructurada, obteniendo como resultados dilucidar los principales obstáculos que enfrentan estos profesionales en su día a día, especialmente el reto de adaptarse a un contexto a menudo desconocido y las dificultades que esto conlleva para su práctica.

El autor destaca un aspecto crítico sobre la formación de los maestros, señalando que existe una falta de capacitación, así como deficiencias significativas en los currículos de formación docente ofrecidos por las universidades. Específicamente, menciona que los programas de formación en muchos casos no están diseñados para formar a los educadores para el trabajo en contextos rurales. Según Hernández (2021) “los desafíos que presentan los profesores en las aulas multigrado, lo que, como primera causa, es la formación inicial, lo que, en la actualidad, no contempla en sus mallas aspectos relacionados con la educación rural” (P.38).

Esta deficiencia en la formación se evidencia en la observación de las prácticas docentes y en la comparación de dichas prácticas en zonas urbanas con las rurales en las cuales se requiere que los maestros atiendan las necesidades específicas del contexto como el acceso a los recursos, atención a la diversidad, a la cultura y a las NEE. Por lo tanto, es esencial que las instituciones encargadas de la formación docente reconozcan y aborden esta brecha en su plan de estudio, e incorporando estas competencias en los currículos universitarios, donde no sólo se enriquecerá la

formación de los maestros, sino que también contribuirá a la calidad educativa con la intención de garantizar una accesibilidad a la educación.

Por su parte Mosquera et al. (2022), En el trabajo de investigación *“El educador especial como docente de aula: un estrategia de la enseñanza para la educación inclusiva”* pretendió identificar la relación entre las exigencias de la educación inclusiva y el desempeño de educadores especiales como docentes de aula, por medio de la cual observaron las estrategias empleadas por los docentes y el cómo estas pueden lograr una educación inclusiva.

El análisis realizado alrededor de las estrategias de enseñanza visibiliza el papel del educador especial en el aula y la atención a las necesidades de los estudiantes, con la apuesta de que la enseñanza se realice por medio de la motivación para que la estadía en la escuela sea tanto agradable como significativa. Dicho estudio también reveló una brecha en la formación de los educadores especiales para el trabajo en el aula, problemática frente a la cual Mosquera et al. (2022) sugiere que: “...la formación de los educadores especiales ofrezca mayores herramientas para que todos aquellos futuros docentes que desean desenvolverse como docentes de aula, tengan toda la capacidad y competencias para hacerlo” (p.13).

Esto implica una necesidad de expandir y profundizar la formación de los educadores especiales para incluir habilidades efectivas de gestión de aula, además, se identificó lo desafiante que es el dominio de todo un grupo, que, si bien algunos educadores cuentan con mayor capacitación en cuanto al trabajo en pro de la inclusión, estas suelen ser enfocadas en la individualidad y no para el trabajo con toda un aula. Al respecto Mosquera et al. (2022) menciona que:

La formación y características que tienen los educadores especiales, representan una espada de doble filo ya que como son formados para trabajar en la individualidad y no en el colectivo, hace falta formar más en la capacidad de manejo de grupo. (p. 60).

En esta investigación se logró enfocar la mirada en las razones por las cuales los docentes presentan dificultades a la hora de ejercer su labor en la ruralidad, dejando claro la necesidad de mejoras educativas en estas zonas, tanto a nivel nacional como internacional. Estas necesidades deben ser atendidas a partir de la educación que se les brinda a los maestros, en términos de las estrategias, herramientas para la atención de las NEE y el trabajo con poblaciones de las zonas rurales.

1.1.3 Necesidades curriculares y DUA

Dentro de la educación rural enfrentar y adaptarse a los desafíos específicos demanda un enfoque pedagógico, el cual sea planificado y flexible, para la creación de un ambiente cooperativo y efectivo que abarque todas las áreas curriculares. A continuación, explicaremos a partir de estos estudios como amplían nuestra comprensión de esta perspectiva, destacando estrategias y metodologías que facilitan dicha educación.

En este contexto, la integración en todas las áreas curriculares se vuelve necesaria para lograr un trabajo cooperativo, diseñando un plan que se adapte a las necesidades específicas que presenta el contexto rural. Esta necesidad de adaptación se vincula con la importancia del DUA, tal como lo menciona Rosas (2021) en su investigación titulada *Saberes construidos desde la experiencia de maestros rurales en procesos de inclusión en Escuela Nueva*:

DUA se orienta a contribuir y enfrentar las posibles barreras de accesibilidad a la educación a las que se están expuestos los estudiantes como factores culturales, económicos, etc., y recursos que puedan acompañar el recorrido educativo para el desarrollo de un entorno personal del aprendizaje y esto implica la transformación de toda una cadena de actores y proveedores educativos para que exista realmente el acceso a una educación desde la diversidad. (p.74).

Para lograr el acceso mencionado es importante que los maestros y maestras observen las necesidades presentes en el aula para brindar la atención adecuada, las adaptaciones al currículum y modelos educativos de Escuela Nueva, con la finalidad de una mejor calidad educativa. En este sentido la investigación de Rosas (2021) señala que los maestros expresan como el PIAR facilita estas adaptaciones: “los maestros rurales evidencian que este ha permitido facilitar un diagnóstico priorizando las características de aprendizaje de los niños y niñas de inclusión.” (p.82), siendo de esta manera que los maestros puedan centrar y adaptar sus estrategias según las necesidades, permitiendo igualdad de oportunidades para el aprendizaje.

Sin embargo, la capacidad de los maestros para personalizar y ajustar sus estrategias educativas en función de las necesidades específicas de cada estudiante es especialmente crítica en contextos rurales, donde la diversidad de necesidades puede ser amplia debido a las variadas condiciones socioeconómicas y culturales que se presentan en estos entornos. En este sentido, la aplicación de prácticas como el DUA y PIAR se convierten en una herramienta poderosa para

facilitar un aprendizaje inclusivo y equitativo, ya que estos marcos estratégicos permiten a los docentes no solo reconocer y responder a las barreras de aprendizaje, sino también reconocer las fortalezas individuales de cada estudiante.

Como se ha venido hablando a lo largo de este recorrido de antecedentes, en el aula rural los recursos pueden ser reducidos y los estudiantes a menudo enfrentan desafíos adicionales como el acceso limitado a la tecnología o materiales educativos. Frente a esto la adaptabilidad del docente es fundamental, lo cual implica el deber de ser creativos y recursivos para utilizar lo que está disponible de manera efectiva, transformando incluso los recursos más simples en poderosas herramientas de aprendizaje, por ejemplo, pueden usar contextos locales y conocimientos propios como parte del currículo, haciendo que el aprendizaje sea más relevante y enriquecedor para los estudiantes.

De esta manera, estas prácticas y experiencias destacan la importancia de preparar a los maestros para que sean agentes de cambio en sus comunidades, equipados con las habilidades para adaptar su enseñanza a los retos específicos del entorno rural y para aprovechar al máximo los recursos disponibles, fomentando un entorno de aprendizaje que sea tanto inclusivo como efectivo.

La autora Díaz (2021) a través de su artículo investigativo: “*De necesidades educativas especiales*” a “*diseño universal para el aprendizaje*”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia” realiza un estudio detallado de la evolución de las políticas de educación inclusiva en Colombia, especialmente en lo que respecta a las personas con discapacidad. Su trabajo tiene como objetivo principal informar y guiar a las instituciones educativas y sociales, en especial por la incorporación del DUA; en este sentido nos muestra una perspectiva más amplia frente a este diseño, concluyendo en su estudio que el DUA se destaca por permitir una revisión crítica de las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas, proporcionando la flexibilidad necesaria para ajustarlas según sea necesario. Este enfoque busca mejorar los indicadores de desempeño de manera continua, asegurando que la educación sea accesible y efectiva para todos los estudiantes, además, el marco del DUA no solo se centra en beneficiar a las personas con discapacidad, sino que aboga por la atención a la diversidad en todas sus formas, reconociendo y valorizando las diferencias como un aspecto natural y esencial del entorno educativo.

Esta perspectiva es particularmente relevante en el contexto de las experiencias pedagógicas en áreas rurales, donde los desafíos de diversidad y accesibilidad son más pronunciados, al implementar el DUA. Mediante este, los maestros rurales están mejor equipados para desarrollar estrategias que respondan efectivamente a las necesidades de todos sus estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje más inclusivo y equitativo. En este sentido, el trabajo de Díaz (2021) ilustra cómo las políticas inclusivas, respaldadas por principios de diseño universal, pueden transformar la educación en Colombia, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o contexto, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Por su parte en el estudio de Flores et al., (2021) titulado *participación social de las personas con discapacidad “ruralidad, memoria y arraigo”* se exploraron las dinámicas educativas en contextos rurales con las personas con discapacidad, en donde mencionan que a pesar de contar con un marco normativo establecido por el decreto 1421 del MEN destinado a promover la inclusión, los hallazgos revelan que las prácticas docentes no fueron integralmente alineadas con los principios DUA ni adecuadamente adaptadas a la diversidad de los estudiantes, además, se observó una falta en la implementación de los PIAR, elementos cruciales para asegurar una educación inclusiva y efectiva, mostrando así entonces, que en algunas instituciones si bien se contempla estos apoyos no se llevan a cabo en su totalidad.

Ahora bien, cuando nos referimos al contexto rural, la implementación tanto del PIAR como del DUA, pueden sumar a la lista de desafíos. La implementación efectiva de estos puede verse obstaculizada por la falta de acceso a diagnósticos precisos, falta de profesionales desde el ámbito psicosocial, y recursos adaptativos. Sin embargo, las maestras pueden utilizar su profundo conocimiento desde las estrechas relaciones con las familias para desarrollar intervenciones más personalizadas que aborden las necesidades específicas de los estudiantes, implicando así también su formación de manera autónoma, ya que ellas se convierten en pioneras de métodos pedagógicos innovadores adaptados a las realidades de su entorno. Esto no solo mejora la accesibilidad y la calidad de la educación para los estudiantes con necesidades especiales, sino que también eleva el nivel educativo para toda la clase; estas prácticas no solo requieren creatividad y flexibilidad, sino también un compromiso continuo con el desarrollo profesional,

que también contribuye activamente a la creación de entornos de aprendizaje más equitativos y efectivos, subrayando su rol crucial en la transformación educativa.

1.1.4 Rol del maestro y su experiencia

En las zonas rurales, el rol del maestro adquiere una importancia mayor debido a las particularidades propias del entorno, enfrentando condiciones y experiencias únicas que influyen tanto en su labor educativa como en la vida de los estudiantes. Su papel va más allá de transmitir un conocimiento, ya que desempeñan aspectos cruciales en el desarrollo integral del ser, siendo una tarea llena de múltiples retos, de ahí nace uno de nuestros intereses; conocer desde las voces de las maestras sus propias experiencias en dichos entornos. Partiendo de dicho interés, el estudio realizado por Montoya et al., (2022) titulado *Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales*, nos ofrecen valiosas conceptualizaciones sobre el rol del maestro en contextos rurales. Según los autores, ser docente rural implica reconocer y entender profundamente la cosmovisión y la identidad de quienes habitan estos espacios:

Ser docente rural pone en juego la capacidad de reconocer al otro que habita la ruralidad y su cosmovisión particular. El maestro rural es partícipe, entonces, en su experiencia, de la alternancia entre lo rural y lo urbano, lo campesino y lo ciudadano. Podríamos decir, por lo tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. (p.12)

Esta observación destaca cómo los maestros rurales a menudo navegan entre diferentes mundos y realidades, así mismo esta perspectiva nos revela la importancia de entender el contexto rural no sólo como un escenario de desafíos, sino también como un espacio de oportunidades únicas para el crecimiento tanto profesional como personal, la capacidad de adaptarse y responder de manera efectiva a esta alternancia cultural y social es fundamental para los educadores rurales, que permite demostrar la profundidad del impacto que pueden tener en sus comunidades.

Por su parte Zariñana, en su investigación publicada en el año 2019 en México, titulada: *La construcción subjetiva del rol profesional del maestro de escuelas multigrado y su relación*

con la práctica docente resaltó las funciones que deben cumplir los maestros en el aula rural y los retos a los cuales se enfrentan en su diario vivir a la hora de llevar a cabo sus estrategias.

Zariñana (2019) menciona que “La organización en el aula, para la mayoría de los maestros constituye un reto, puesto que en un mismo espacio y tiempo deben ponerse en práctica estrategias didácticas que permitan el aprendizaje de los alumnos” (p. 105).

Lugar donde podemos encontrar los retos del aula y también los de la escuela, ya que al maestro se le han demandado múltiples responsabilidades de índole administrativo, lo cual se logra evidenciar más en las aulas rurales, con especial énfasis en el aula multigrado. Mencionado por Zariñana, (2019) “En muchas ocasiones, el maestro de una escuela multigrado combina el trabajo frente al grupo con actividades de gestión y dirección de la escuela, o de la coordinación de actividades artísticas, culturales y deportivas” (p.13). Este aspecto destaca cómo a raíz de las funciones extras delegadas, implica en el maestro mayor carga a nivel laboral y personal.

Pudiendo observar así las exigencias a las cuales se enfrentan los maestros rurales y por ende la creatividad que estos requieren para sobrellevar estos desafíos, pero tal como lo menciona la investigación se hace necesario proporcionar un soporte adecuado que permita el desarrollo profesional de los maestros, para de esta manera garantizar su correcto desempeño.

Dándole continuidad a la línea de maestros, contamos con el trabajo de grado realizado por Arévalo et al. (2022), el cual nos permitió ampliar la importancia de conocer la experiencia de los maestros desde sus propios relatos. Dicha investigación tenía como objetivo reconocer la configuración del ser maestros en el territorio rural desde sus pensamientos, reflexiones, sentires y vivencias, reconociendo su experiencia a través de su recorrido.

Resaltando el valor de la experiencia tal como sugiere este estudio los autores mencionan que: “los relatos nos permiten evocar experiencias significativas en torno a las vivencias de los maestros y maestras, los cuales generan reflexiones sobre su rol” (p.100). Percibiendo así la importancia de que el maestro en su práctica tenga en cuenta sus conocimientos teóricos, pero estos estén basados en sus propias experiencias y en la de sus compañeros para construir una práctica reflexiva, entendiendo el aprendizaje como una construcción en conjunto, el cual se logra

dependiendo del entorno en el que se desarrollen profesionalmente, donde adquiere nuevos saberes, nuevas vivencias y por ende nuevas herramientas para ser llevadas al aula, como lo expresa Arévalo et al (2022) “el maestro es capaz de generar una práctica reflexiva cuando no parte solo de aquellos saberes teóricos, sino que tiene en cuenta aquellas experiencias personales y profesionales dentro del aula, mediante una conciencia propia de la práctica” (p.97).

De esta manera, podemos ver cómo las maestras atraviesan por diferentes realidades y desafíos que son multifacéticos, y como las respuestas educativas requieren una adaptación constante. Al integrar tanto el conocimiento teórico como las experiencias personales y profesionales en su práctica docente, las maestras rurales no solo enriquecen su metodología, sino que también desarrollan una mayor capacidad para manejar eficazmente las particularidades de su entorno. Cuando la maestra cultiva estas habilidades reflexivas y adaptativas, no solo mejoran su propia práctica pedagógica, sino que también contribuyen significativamente al bienestar y al progreso de toda la comunidad, siendo este el proceso continuo de aprendizaje y adaptación, que no solo beneficia a los estudiantes en el presente, sino que también prepara a las futuras generaciones para enfrentar y transformar sus propias realidades rurales de manera creativa y efectiva.

1.1.5 Retos del contexto rural

Con la lectura de los antecedentes pudimos encontrar las diferentes dificultades a las cuales se enfrenta la educación rural, siendo una de estas la falta de recursos, la cual requiere de atención prioritaria que mejore la calidad de vida de los estudiantes que viven en estas zonas. De esta manera los autores, Amaya y Mesa (2022) en su trabajo de grado destacan la realidad palpable en el ámbito rural: “se hace visible la falta de recursos en las escuelas para poder adecuar los espacios y desarrollar mejores estrategias didácticas” (p.73), limitando así el acceso a una educación de calidad; resaltamos de este trabajo la importancia del rol del maestro quien se

convierte en un elemento crucial para garantizar que, dentro de sus posibilidades, los estudiantes logren un adecuado proceso de aprendizaje

En este contexto, los maestros rurales a menudo deben asumir un papel mucho más innovador y creativo, sobre lo cual Albarado et al (2022) profundizan en esta idea, señalando que:

La calidad educativa mirada más allá de la cantidad de recursos está enfocada a ofrecer experiencias significativas que promuevan un aprendizaje para toda la vida, mediante el desarrollo de la capacidad de innovación y el pensamiento creativo desde las docentes que a su vez lo propician en los estudiantes y padres de familia (p. 127).

Esta perspectiva pone de manifiesto que, más allá de los recursos tangibles, la riqueza de la educación rural puede emanar de la capacidad de los maestros para utilizar de manera efectiva los recursos disponibles, incentivando el pensamiento crítico y la creatividad tanto de los estudiantes como de las familias.

Por ende el desafío que enfrentan los maestros en este contexto rural no solo es administrar la falta de recursos materiales, sino también transformar estas limitaciones en oportunidades para así fomentar un aprendizaje significativo. Esto requiere también que los educadores no solo adapten sus métodos de enseñanza, sino que desarrollen estrategias pedagógicas que sean viables y efectivas en el aula rural, estas estrategias deben ser diseñadas para ser inclusivas y accesibles, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, puedan beneficiarse de una educación enriquecedora y holística. En este proceso, el docente actúa no sólo como un transmisor de conocimientos, sino como un facilitador de experiencias y un innovador que motiva a los estudiantes y a sus familias a participar activamente en el proceso educativo.

Por otro lado, encontramos una investigación que nos ofrece perspectiva comparativa e internacional sobre los desafíos educativos, especialmente en contextos semiurbanos en México, llamada *Experiencias de enseñanza-aprendizaje dentro de un aula multigrado en un espacio semiurbano* de los autores González y Martínez (2018). Este estudio revela que, a pesar de compartir instalaciones con escuelas regulares y operar bajo modelos pedagógicos similares, la educación enfrenta desafíos únicos y que:

Los elementos estudiados en el aula multigrado semi urbana son semejantes a una escuela regular porque el modelo pedagógico es el mismo, ya que se ubica en una zona

semiurbana y comparten el inmueble con una escuela regular. Además, que los docentes son guiados por su práctica profesional en escuelas regulares, por ende, no tienen la preparación especializada para enseñar a dos grados al mismo tiempo y con ello trabajar el verdadero espíritu de las escuelas multigrado a través del aprendizaje colaborativo, más bien los docentes trabajan por medio del trabajo cooperativo, el cual representa problemáticas en la enseñanza-aprendizaje (p.90).

La investigación destaca que, aunque estos docentes están guiados por prácticas profesionales de escuelas regulares, la necesidad de adaptar métodos para el aprendizaje colaborativo en entornos multigrado a menudo se ve suplantada por el trabajo cooperativo, lo cual puede generar dificultades adicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dando cuenta de que estas adversidades no solo se presentan en Colombia, sino también a nivel internacional, como México e incluso se refleja en muchas otras regiones del mundo, incluyendo las zonas rurales donde las condiciones pueden ser aún más desafiantes debido a los recursos limitados y por su aislamiento geográfico, es por esto que cuando los docentes llegan al aula escolar en estas zonas experimentan una amplia variedad de sentimientos, emociones y expectativas, enfrentándose a una diversidad de situaciones que pueden ser tanto abrumadoras como enriquecedoras.

Sin embargo, la capacidad de los maestros para adaptarse y transformar estos desafíos en oportunidades educativas efectivas es testimonio de su resiliencia y dedicación. En zonas rurales, estas experiencias no solo requieren que los educadores empleen una pedagogía innovadora y flexible, sino que también desarrollen una comprensión profunda del contexto en el que operan, esto se traduce en una experiencia pedagógica que, aunque llena de dificultades, es profundamente significativa tanto para los estudiantes como para los maestros. Los educadores en estas áreas, al enfrentar y superar adversidades, a menudo adquieren una habilidad excepcional para impartir lecciones que van más allá del contenido académico, promoviendo el desarrollo integral de sus alumnos y fortaleciendo la comunidad escolar.

De esta manera, este panorama pone de manifiesto la importancia de proporcionar soporte y formación continua a los maestros que trabajan áreas semiurbanas y rurales. Al preparar a los maestros para manejar de manera efectiva la diversidad de sus aulas, se pueden mejorar sustancialmente los resultados de aprendizaje y la calidad educativa en general, asegurando que

todos los estudiantes, sin importar su contexto, tengan acceso a una educación de calidad que respete y celebre su entorno único.

Otro de los grandes retos que atraviesa la educación rural es la presencia de grupos armados, un problema que ha tenido un impacto profundo en la práctica docente, según Acosta (2020):

Las FARC fueron uno de los primeros grupos armados al margen de la ley que dificultó el ejercicio docente y que después de 1990 ya el escenario era ocupado por grupos paramilitares, uno de los aspectos que alejaron a la mayoría de los docentes de seguir viviendo en la vereda (p. 150).

Aspecto que es muy común en las zonas rurales, la inseguridad o la violencia a causa de situaciones de orden público o la presencia de grupos al margen de la ley son una fuente de preocupación, estrés y temor para los maestros, ocasionando un impacto negativo en su bienestar tanto físico como emocional, y no solo esto, sino que también compromete su capacidad de enseñar eficazmente; el temor de ser víctimas de violencia y/o amenazas, puede disminuir significativamente la calidad de educación ofrecida e incluso provocar la deserción de los maestros, y esta deserción no solo es perjudicial para los educadores sino que también interrumpe el proceso educativo de los estudiantes, quienes deberán adaptarse constantemente a nuevos métodos de enseñanza y diferentes educadores, resultando discontinuidades pedagógicas.

A pesar de los desafíos significativos que enfrentan los maestros en la zona rural, muchos de ellos encuentran valor y satisfacción en su trabajo. En su reflexión, Arias y Díaz (2021) rescatan un aspecto importante, “La mayoría de los docentes indican que la experiencia como docentes multigrado ha sido enriquecedora y les permite ayudar a procesos de aprendizaje en contextos difíciles, lo cual los motiva” (p.48), dejando en claro que, pese a estar inmersos en continuos desafíos de la educación rural es posible brindar una calidad educativa, valiendo la pena rescatar que el trabajo en estas zonas enriquece su labor como maestros.

El trabajo en estos entornos, requiere que los docentes desarrollen habilidades únicas y estrategias adaptativas que respondan a la variedad de necesidades educativas, este desafío, aunque grande, proporciona a los maestros la oportunidad de impactar de manera profunda en la vida de sus estudiantes, fomentando un aprendizaje más participativo en estos entornos.

Finalmente, podemos decir con estos hallazgos de que la capacidad de los maestros para continuar educando efectivamente en medio de adversidades no sólo testifica su compromiso y resiliencia, sino que también resalta la importancia de apoyar y equipar a los maestros en áreas rurales con las herramientas y recursos necesarios para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan acceso a una educación inclusiva y de alta calidad, este enfoque integral no solo beneficia a los estudiantes y a sus comunidades, sino que también válida y fortalece la profesión docente en algunos de los entornos más desafiantes.

1.1.6 El papel de la familia

La colaboración entre las familias y las escuelas constituye un pilar fundamental en el proceso educativo, particularmente en entornos rurales donde los desafíos y las dinámicas culturales, sociales y económicas presentan características únicas. Las investigaciones que se presentan a continuación profundizan en estas dinámicas, ofreciendo una visión enriquecedora desde esta perspectiva.

Suarez y Urrego (2014) en su artículo de investigación titulado *la relación familia-escuela: una comprensión al sentido que le dan los docentes desde sus prácticas pedagógicas en la Institución Educativa El Horro de Anserma, Caldas*, explora la dinámica entre las familias y la escuela dentro del contexto educativo. El propósito de su estudio es orientar y comprender el sentido que los docentes le dan desde sus prácticas pedagógicas a la relación familia-escuela, haciendo alusión en el proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes de dicha institución. Los hallazgos del estudio destacan la necesidad de una acción coordinada entre la familia y escuela, que debe basarse en la compartición de metas u objetivos comunes, siendo esto un aspecto crucial porque establece un marco de trabajo unificado que beneficia directamente el proceso educativo de los estudiantes. Al respecto mencionan que:

La familia y la escuela deben actuar de manera coordinada, compartiendo expectativas, metas, objetivos y construyendo las estrategias y el camino para trabajar juntas, además tanto familia como escuela deben fortalecer sus lazos para que se pueda pensar en la construcción de nuevas alternativas de encuentro para la construcción de espacios formativos de los diferentes actores de acuerdo a las necesidades históricas del momento (p.1)

Como se ha mencionado, el respaldo de las familias es un componente crítico que beneficia significativamente tanto a los estudiantes como a las maestras, la colaboración estrecha entre familia y escuela se traduce en una mayor implicación de los estudiantes en su proceso educativo, lo cual puede conducir a mejoras en su rendimiento académico. Cuando las familias participan activamente, los estudiantes tienden a asumir una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje y muestran un aumento en la motivación; este fenómeno es especialmente ventajoso para las maestras, quienes pueden observar avances más rápidos y efectivos en sus esfuerzos educativos.

Más allá del beneficio académico, esta colaboración también proporciona un sustancial soporte emocional a las maestras, al saber que pueden contar con los padres para trabajar conjuntamente en la educación de los niños. Este hecho además alivia parte de las cargas laborales que enfrentan a diario y permite a las maestras obtener un conocimiento más profundo de las circunstancias personales y sociales de sus estudiantes, facilitando la adaptación de métodos de enseñanza para hacerlos más efectivos y pertinentes. En última instancia, este trabajo no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye a un entorno de trabajo más gratificante y menos estresante para las maestras.

Por su parte Rosas (2021) en su investigación *Saberes contruidos desde la experiencia de maestros rurales en procesos de inclusión en Escuela Nueva*, aporta una perspectiva valiosa que complementa las observaciones previas sobre la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela, mencionando que:

Los padres de familia de los niños y niñas de inclusión participan en los procesos educativos mediante el refuerzo desde los hogares, no obstante, este trabajo no es continuo y permanente debido a las labores del campo, pero en general los maestros rurales precisan que los padres de la comunidad rural hacen esfuerzos por apoyar y ayudar en los procesos educativos (p.82).

En este hallazgo se resalta una dimensión importante de la interacción entre la familia y la escuela en contextos rurales, que se conecta estrechamente con las discusiones anteriores sobre el impacto positivo de la participación familiar en la educación. Aunque las familias rurales pueden enfrentar barreras específicas, como las demandas del trabajo agrícola, su voluntad y esfuerzos para contribuir al aprendizaje de sus hijos pueden ser evidentes y valiosos. Este apoyo, aunque

puede ser intermitente, sigue siendo un recurso vital para las maestras, ya que les permite tener un mejor entendimiento de las circunstancias de sus estudiantes y adaptar su enseñanza de manera más efectiva.

Podemos recapitular mencionando que los estudios hasta ahora presentados, no sólo refuerzan la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo, como se ha discutido anteriormente, sino que también subrayan la necesidad de desarrollar estrategias que puedan facilitar y fortalecer esta colaboración en el contexto de los desafíos únicos que enfrentan las comunidades rurales. Estas estrategias podrían incluir la flexibilización de los tiempos y modalidades de participación familiar para acomodar las labores del campo, así como la implementación de métodos de comunicación y enseñanza que puedan maximizar el impacto del apoyo familiar cuando esté disponible.

Por ende, como se ha venido mencionando la interacción continua entre padres y maestros es esencial porque también ayuda identificar y responder adecuadamente a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando así el apoyo necesario para alcanzar los objetivos educativos. Sobre este punto Alvarado et al. (2022) menciona:

Es muy importante resaltar que se trabaja en equipo, los padres de familia a pesar de los desafíos que surgen en el proceso siempre están prestos a colaborar, se involucran de manera activa en el desarrollo de las actividades tanto académica como en beneficio del mantenimiento de la planta física de la institución. (p.127).

Este enfoque colaborativo no solo refleja un compromiso con el aprendizaje académico sino también con el bienestar general del entorno escolar, lo cual subraya la importancia y profundidad de la participación familiar en la educación, esta colaboración entre familia y escuela se convierte en una responsabilidad educativa compartida que va más allá de las aulas para involucrar a toda la comunidad en el proceso educativo, la efectiva integración de estos dos contextos es esencial para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y adaptativas que respondan adecuadamente a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

2 Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de comprender los desafíos educativos en contextos rurales desde la voz de las maestras y sus experiencias pedagógicas, sus potencialidades y dificultades, sus historias de vida, su contexto familiar, las iniciativas personales y estrategias de enseñanza que han tenido lugar en su trayectoria laboral y cómo incide en ellas la experiencia, específicamente en relación con la inclusión de niños con discapacidad.

En el marco del Plan Especial de Educación Rural (PEER) y la realidad educativa colombiana, se identifican una serie de obstáculos que dificultan el acceso a una educación de calidad en áreas rurales, como la carencia de infraestructura adecuada, la escasez de recursos y la diversidad de las comunidades.

Carrero y Gonzales (2019) manifiestan que “conocer la experiencia de ser maestro en contextos de ruralidad es necesario para reflexionar y comprender estas realidades que se perpetúan y se asumen en la sociedad como ámbitos relegados, discriminados y alejados de una considerable inversión social” (p. 10). El papel crucial del maestro en este contexto se convierte en un punto clave de análisis. Los educadores rurales enfrentan desafíos únicos, como la falta de materiales didácticos y tecnológicos, lo que limita sus metodologías de enseñanza y afecta la calidad de la educación ofrecida. Además, la diversidad de las comunidades rurales exige una atención especial para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas individuales.

La carencia de herramientas pedagógicas adecuadas también dificulta la implementación de prácticas inclusivas, aumentando las brechas educativas entre zonas urbanas y rurales. Por lo tanto, es de vital importancia investigar las experiencias pedagógicas de los maestros en contextos rurales, especialmente en relación con la atención a estudiantes con discapacidad, con el fin de identificar estrategias efectivas para superar estos desafíos y promover una educación verdaderamente inclusiva, al conocer estas realidades a través de la voz vivencial de las maestras se dará el insumo necesario para poder tomar acción en generar los planes de mejora y lograr que estas realidades puedan ser transformadas.

Escuchar la realidad del centro educativo Travesías el Morro, ubicado en el corregimiento de San Cristóbal en Medellín, proporcionó una comprensión detallada de las prácticas docentes

en un contexto específico. Investigar cómo estas maestras enfrentan y superan los desafíos diarios, adaptando sus métodos y estrategias para incluir a todos los estudiantes en el proceso educativo, ofrecerá información valiosa para mejorar la calidad de la educación en áreas rurales y promover la inclusión educativa en Colombia.

Esta investigación busca contribuir al desarrollo de políticas y prácticas educativas que aborden las necesidades particulares de las comunidades rurales y promuevan una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o sus características sociodemográficas.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender las experiencias pedagógicas que han tenido dos maestras del Centro Educativo Travesías el Morro con los estudiantes con discapacidad.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar el rol de dos maestras en el contexto rural del Centro Educativo Travesías el Morro
- Conocer las prácticas de enseñanza de las dos maestras del centro educativo.

4 Marco teórico

El presente trabajo de investigación se estructura en torno a tres categorías fundamentales que guiarán su desarrollo. En primer lugar, se abordan las experiencias pedagógicas, las cuales no solo conforman la base del proceso educativo, sino que también moldean la práctica docente y su trayectoria profesional. El explorar las experiencias pedagógicas implica adentrarse en el proceso mismo de la enseñanza y el aprendizaje y analizar cómo estas experiencias influyen en la formación integral del estudiante, considerando en esta misma categoría, aspectos como las prácticas de enseñanza y la trayectoria profesional. En segundo lugar, se reconoce el papel del maestro en la construcción de entornos educativos inclusivos en un contexto rural. Finalmente, en la tercera categoría, se aborda la interconexión entre la inclusión educativa y la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos, lo que implica reconocer la diversidad y eliminar las barreras sociales y estructurales que obstaculizan la plena participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el ámbito educativo.

4.1 Experiencias pedagógicas, prácticas de enseñanza y trayectoria profesional.

Alliaud (2011) asegura que “la experiencia no sólo es hacer, sino que es también pensar, reflexionar e interpretar lo hecho” (p.98). Según la autora, la experiencia debe integrar una dimensión cognitiva y reflexiva, donde se analicen las acciones realizadas, se interpreten los resultados y se les atribuya un significado, de manera que la experiencia no se limita a una sucesión de acciones, sino que implica el involucrarse de manera consciente y profunda para que pueda tener un impacto significativo.

Autores como Larrosa (2006) y Domingo y Lara (2010) coinciden en que la experiencia no es algo objetivo y externo, sino un proceso íntimo y subjetivo que influye en la construcción de conocimiento y el sentido para cada individuo. Por ende, se destaca la importancia de considerar la singularidad del sujeto y la forma en que se vive y se interpreta la experiencia desde la perspectiva personal de cada uno.

Por su parte, Larrosa (2006) enfatiza en que “la experiencia es ‘eso que me pasa’. No eso que pasa, sino ‘eso que me pasa’” (p.88), resaltando la dimensión subjetiva y personal de la experiencia, pues esta no se reduce a los eventos o sucesos objetivos que ocurren en el mundo,

sino a la forma en que estos eventos suceden y nos atraviesan a nivel individual permitiéndonos configurar la vivencia y la construcción del sentido. Para este autor, la experiencia es un proceso subjetivo y vivencial, ya que se vive desde su propia perspectiva y sus propias emociones, deseos, conocimientos y expectativas. Por lo tanto, es algo que afecta a nivel personal, y trasciende al hecho de simplemente observar desde lo externo.

En esa misma línea, Domingo y Lara (2010) destacan la importancia de considerar al sujeto o a la persona que vive la experiencia en el proceso de investigación, argumentando lo siguiente:

Investigar desde y hacia la experiencia supone que en la investigación está presente siempre el sujeto, la persona que vive la experiencia, la persona única y singular a la que le sucede la investigación. Porque al investigar ocurren muchas cosas en el interior de cada cual que necesitan ser puestas en palabras para hacer comprensible eso que investigando nos pasa (p.123).

Los autores resaltan que el sujeto y su vivencia personal son elementos centrales en la investigación. En este sentido, la investigación no puede separarse de la persona que está experimentando y participando en ella. Investigar desde la experiencia implica reconocer que el sujeto es un actor en el proceso de investigación, ya que es él quien vive la experiencia y aporta su comprensión subjetiva. Por otro lado, investigar hacia la experiencia implica considerar como la investigación puede enriquecer y ampliar la comprensión de esa experiencia vivida.

Asimismo, se destaca que, en el proceso de investigación, especialmente cuando se aborda desde una perspectiva centrada en la experiencia, es común que los investigadores y participantes experimenten una variedad de emociones, reflexiones y comprensiones personales. Al poner estas experiencias en palabras, se busca hacer comprensible y comunicable lo que se está investigando, permitiendo compartir y transmitir las vivencias y los aprendizajes adquiridos durante el proceso.

Ahora bien, en el contexto educativo, la experiencia juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más que simplemente transmitir conocimientos, los maestros desempeñan un papel vital al crear entornos donde los estudiantes puedan participar activamente, dialogar y compartir sus experiencias, lo que les permite reflexionar y construir conocimiento de manera significativa. Bajo esta premisa, el presente estudio se centra en conocer

las experiencias de las maestras M y G del centro educativo Travesías el Morro con estudiantes con discapacidad. De ahí la importancia de comprender el concepto y el significado de estas experiencias, así como la manera en que las maestras se involucran en su labor docente. Este entendimiento será fundamental, ya que influirá en las acciones de inclusión que estas maestras realicen para sus estudiantes.

En consonancia con nuestra propuesta investigativa, Yazzo y Rodríguez (2014) destacan el papel crucial del maestro en los procesos de inclusión educativa. Según estos autores:

El maestro tiene incidencia en los procesos de inclusión: “por ser el mediador de los procesos de inclusión dentro de la escuela, es quien empieza a generar una atención educativa acorde al ser sujeto político que participa, reflexiona y crea espacios para analizar las condiciones para garantizar el derecho a la educación” (p.2).

Asimismo, reconocen que el maestro enfrenta diversos desafíos en su labor, no solo en el aula, sino también en la interacción con las familias y en la creación de condiciones óptimas para garantizar el derecho a la educación. De ahí que sea necesario comprender cómo las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del aula influyen en la transmisión y apropiación de contenidos y conocimientos por parte de los estudiantes. Ante esto, Jaramillo (2005, citado en Pérez, (2011) define las prácticas de enseñanza como “los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se encuadran en procesos de escolarización, y se sitúan visiblemente en la relación docente – alumno – conocimiento, primordialmente en el enseñar y aprender” (p. 24).

Complementando esta visión, Steiman (2018) agrega que ve las “prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados” (p.21), esto implica que el docente debe actuar de manera consciente y deliberada al utilizar su conocimiento para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, esta intervención intencional implica la selección cuidadosa de estrategias, métodos y recursos educativos que se ajusten a las necesidades y características de los estudiantes.

En ese sentido, cuando hablamos de práctica de enseñanza nos referimos a la actividad que realiza un docente en el contexto educativo, donde interactúa con los estudiantes para transmitir conocimientos, habilidades y valores. Estas prácticas también implican la

planificación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, subrayando que estas tienen como objetivo principal el desarrollo y el crecimiento de los estudiantes dentro de este entorno estructurado, generando experiencias de aprendizaje efectivas que promuevan una comprensión profunda, la aplicación de conceptos en contextos diversos y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Finalmente, en la armonía con las experiencias pedagógicas y las prácticas de enseñanza dentro y fuera del aula, es que la trayectoria profesional de las maestras cobra sentido. Es oportuno abordar la trayectoria profesional, dado que nuestra investigación está centrada en los docentes como protagonistas, específicamente en toda la experiencia que han acumulado a través de esos años de su carrera. En ese sentido, los autores Lera et al. (2021) señalan que: “la posibilidad de acceder y analizar las trayectorias de los sujetos con quienes trabajamos amplía considerablemente el conocimiento de la situación” (p. 3).

La trayectoria profesional se entiende como el camino que los maestros siguen a lo largo de su carrera, abarca todas las experiencias, logros, oportunidades de aprendizaje y cambios que se producen a medida que progresa en su profesión. Esta trayectoria puede incluir diversos aspectos, como la educación formal, las experiencias laborales, las competencias adquiridas, los logros profesionales, las responsabilidades asumidas y el desarrollo personal y profesional. En palabras de (Imbernón, 2009, como se citó en Sánchez y Huchim, 2015):

El desarrollo profesional tiene relación con la actividad que ejercen los docentes en su vida profesional, donde se conjugan varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en el aspecto individual como en lo colectivo. Los profesores, a lo largo de su vida profesional, enfrentan situaciones difíciles, en las cuales ponen en práctica sus habilidades y competencias (p.152).

Sin embargo, una trayectoria profesional no se limita únicamente a los logros o estudios durante esa etapa, sino que también implica la evolución del maestro. Esto incluye desde el cambio de funciones hasta los retos que deben asumir a lo largo de su carrera, y cómo esos desafíos los modifican como individuos. Estas trayectorias son individuales; incluso si se tiene la misma profesión y se trabaja en la misma escuela, cada trayectoria será única y estará influenciada por diversos factores, como los intereses personales, los objetivos profesionales, las

oportunidades disponibles, las circunstancias laborales, los retos a los que se enfrentan, y el tipo de estudiantes y grados con los que se trabaja. Esto hace que cada trayectoria sea particular, marcada por la experiencia, los logros y las oportunidades de aprendizaje que contribuyen a su desarrollo y crecimiento profesional.

4.2 Maestro en un contexto rural

Como hemos mencionado anteriormente, esta investigación se enfoca en los maestros, lo que nos lleva a abordar su papel, su significado y las implicaciones de ser un maestro en entornos rurales. La labor del maestro implica guiar y enseñar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, lo cual requiere habilidades pedagógicas, capacidad de comunicación, creatividad y dedicación. Sin embargo, al desempeñar esta función, los maestros se enfrentan a una serie de desafíos, como la falta de recursos y capacitación adecuada, el acceso limitado a herramientas tecnológicas y la violencia en algunas zonas del país, especialmente en entornos rurales.

A pesar de estos obstáculos, los maestros demuestran una notable capacidad de adaptación y creación de soluciones innovadoras para llevar a cabo su labor educativa, tal como lo menciona Meza (2007) “el maestro emerge como agente creador, pues su inacabada e inagotable capacidad para agenciarse a sí mismo y agenciar maneras de intervenir pedagógicamente diferentes contextos educativos” (p. 10). Esto resalta la importancia de que el maestro este en constante cambio, reflexionando sobre su práctica docente de acuerdo con las necesidades del contexto. Resulta difícil encasillar al maestro en una única definición, ya que esta se moldea a través de su experiencia, sus desafíos individuales y las estrategias que emplea para superarlos. Además, como señala Brumat (2011):

Casi siempre se piensa al maestro como un sujeto en la escuela, encerrado en el aula con sus cuatro paredes, cuando se requiere definir al maestro como una función de todo el tiempo, como una manera de ser que va más allá de la escuela misma (p.51).

Entendiendo esta realidad, se hace necesario ampliar la visión del maestro, dado que su labor trasciende el mero acto de enseñar en un aula. Su influencia se extiende a todos los aspectos de la vida de sus estudiantes, reflejándose en su constante dedicación a la planificación, resolución de conflictos, adaptaciones y otras tareas relacionadas. Por otro lado, Ochoa (2021)

define al maestro rural como: “ese actor social que cumple la labor de transmitir el conocimiento desde una perspectiva institucional, ética y profesional, pero enmarcado en un contexto de alta complejidad” (p. 24). Esto implica que, en el contexto rural, estas responsabilidades se intensifican debido a las condiciones desafiantes que enfrentan, como la escasez de recursos, la falta de infraestructuras y la pobreza.

Considerando el enfoque de nuestra investigación en entornos rurales, es crucial profundizar en la educación rural. Este tipo de educación se refiere a los procesos educativos y pedagógicos desarrollados en áreas rurales, donde las características geográficas, socioeconómicas y culturales presentan particularidades distintivas; por lo tanto se adapta a las necesidades y características de la población, siendo la educación rural una herramienta fundamental para el desarrollo y bienestar de quienes habitan ahí. En este sentido, el Ministerio de Educación bajo el marco legítimo establecido por el Acuerdo Final, de Desarrollo social: salud, educación, vivienda y erradicación de la pobreza, (2016) establece que la educación rural debe:

(...) brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (Acuerdo Final, 2016).

Lo anterior da cuenta de que, para el ministerio de educación es importante garantizar y asegurar que todos los niños y jóvenes rurales tengan acceso a una educación de calidad, y que sea relevante y significativa para sus vidas, esto implica también garantizar que existan suficientes escuelas, aulas y docentes en las zonas rurales, así como adaptar los contenidos y enfoques educativos a las necesidades y realidades de estos contextos. Más aún, es necesario aludir a la noción de rururbanidad, dado que constituye la característica principal de la zona en la que se enfoca este estudio en particular.

En este sentido, la noción de rururbanidad cobra relevancia al entender que los espacios rururbanos representan áreas estratégicas que marcan la transición entre las zonas rurales y urbanas. Según Caviedes (2019):

Los espacios rururbanos son escenarios estratégicos para la transición entre el campo y la ciudad, se estructuran en zonas geográficas que responden a características rurales ubicadas en los bordes de las ciudades, las cuales son modificadas constantemente en su geografía física y humana debido a la intervención urbana en su territorio (p.7).

Entendiendo entonces, que la rururbanidad se refiere a la combinación de características tanto rurales como urbanas, es decir, se encuentran en zonas de transición entre el campo y la ciudad, donde coexisten paisajes mixtos, actividades agrícolas y comerciales, así como una diversidad de servicios urbanos y modos de vida. En este contexto, se observa cómo las áreas rurales se vuelven más permeables a la influencia urbana, lo que conlleva transformaciones en diversos aspectos tales como; los modos de vida, las prácticas culturales y las relaciones sociales, las cuales pueden cambiar a medida que las comunidades rurales se integran en redes más amplias y están expuestas a nuevas influencias.

A partir de lo expuesto anteriormente, es crucial destacar la importancia de una educación inclusiva en las zonas rurales, pero adaptada a las singularidades propias de este entorno. Como hemos mencionado, la inmersión en contextos rurales presenta particularidades que deben ser consideradas para abordar adecuadamente las necesidades educativas allí presentes. En este sentido, autores como Guerra et al. (2020) señalan que la implementación de la educación inclusiva en la escuela rural requiere una comprensión profunda del contexto, la infraestructura escolar, los recursos didácticos, las tecnologías disponibles, los procesos curriculares y las estrategias pedagógicas. Además, enfatizan en la necesidad de promover una cultura de inclusión en la comunidad, donde se fomente el espíritu colaborativo y solidario para construir un entorno escolar inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, garantizando así igualdad de oportunidades para superar las dificultades y desarrollar todo su potencial.

En conclusión, para abordar de manera integral la inclusión en el contexto educativo rural, es fundamental reconocer las particularidades de cada comunidad y fomentar la participación activa de todos los actores involucrados en la creación de un ambiente escolar inclusivo y equitativo.

4.3 Inclusión y discapacidad

En esta categoría, nos proponemos explorar el concepto de inclusión, entendiendo que este abarca aspectos sociales, educativos, económicos y políticos. Sin embargo, nos enfocamos en la inclusión como el proceso que busca asegurar la participación plena y equitativa de todas las personas en la sociedad, independientemente de sus diferencias individuales. Esto implica desarrollar entornos, políticas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad. Dado nuestro enfoque en la educación rural, mencionado en la anterior categoría, consideramos fundamental partir desde la educación inclusiva, ya que es a través de ella que se garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Partiendo de que la educación inclusiva se refiere a un enfoque pedagógico y social, el cual busca garantizar que todos los estudiantes independientemente de sus características individuales, tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, cada persona tiene derecho a recibir una educación adaptada a sus necesidades y capacidades, y se reconoce que la diversidad en el aula permite enriquecer la experiencia educativa de todos los estudiantes, tal como lo establece el Ministerio de Educación en el Decreto 1421 de 2017 el cual reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, aludiendo a la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (2017).

Este decreto nos muestra un avance significativo en la garantía del derecho a la educación inclusiva en Colombia, así mismo, nos dice que todos sin importar sus condiciones particulares tienen el derecho a una educación y no solo a acceder a ella, vista desde el punto de estar en una

misma aula, sino que se debe de garantizar una accesibilidad con las condiciones que sean requeridas por el estudiante, partiendo de las adaptaciones necesarias para que su proceso educativo sea acorde a él y atender así a sus necesidades educativas especiales, apuntando realmente a crear un ambiente educativo inclusivo.

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) enfatiza en que “el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación” es decir que su principal finalidad es proporcionar respuestas adecuadas a las necesidades de aprendizaje que existen, tanto en entornos educativos (escuelas), como en entornos no formales, (programas comunitarios, etc.), también hace alusión a que la educación inclusiva se basa en el principio de que cada persona tiene necesidades de aprendizajes únicas y que estas deben ser atendidas de manera individualizada, que no se trata solo de incluir a estudiantes con discapacidad, sino también considerar y responder a las diferencias de habilidades, estilos de aprendizaje, intereses y otros aspectos que puedan influir en el proceso educativo de los estudiantes, todo esto con el objetivo de asegurar que todos tengan un acceso a oportunidades educativas significativas y relevantes que se ajusten a sus necesidades individuales. Esto requiere adaptar los enfoques pedagógicos, los contenidos y las metodologías para asegurar que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial y participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

Llevando estas definiciones a la escuela rural, se evidencia un desafío mayor para atender las diversas necesidades de los estudiantes, dada la limitación de recursos y la falta de capacitación adecuada de los maestros para abordar las Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este contexto, es crucial que los maestros rurales perciban la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, siguiendo el enfoque de la UNESCO, que considera la inclusión como "Una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje".

Lo anterior, implica adoptar una visión en la que cada estudiante sea valorado como único, con habilidades y necesidades distintas. En lugar de buscar la homogeneización, se busca adaptar la educación para abordar positivamente estas diferencias individuales. Reconocer la

diversidad como una constante enriquecedora del proceso educativo es fundamental, pues permite aprovechar las diferencias como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Para lograrlo, es esencial que los maestros rurales reciban una formación y capacitación adecuada en el ámbito de la educación inclusiva, lo que les proporcionará las herramientas y los conocimientos necesarios para atender los requerimientos de todos los estudiantes de manera efectiva y equitativa.

Finalmente, en el marco de una educación inclusiva, se es necesario abordar del concepto de discapacidad, particularmente desde el contexto de la ruralidad. Para ello, adoptamos en primera instancia, una conceptualización general, sabiendo que el estudio de la discapacidad se ha enriquecido con una variedad de enfoques teóricos que van más allá de la visión tradicional centrada en las deficiencias individuales. Al integrar perspectivas sociológicas, políticas y de derechos humanos, se ha avanzado hacia una comprensión más amplia y holística de la discapacidad, que reconoce la diversidad y promueve la inclusión en todos los aspectos de la vida social, tal como nos menciona Cáceres (2004):

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, la atención del problema requiere intervención social y es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de las personas con discapacidad sea posible en las estructuras regulares del entramado social. De ahí, que se considere que el problema es ideológico o de actitud, y su superación requiere la introducción de cambios sociales lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos (p.76).

Así mismo la ley 1618 de febrero 27 de 2013 en el cual se establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Define a la persona con discapacidad como:

Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Art.2º)

Teniendo en cuenta la conceptualización y definiciones anterior, además de las comprensiones que hemos adquirido a lo largo de nuestra formación como docentes, podemos aludir a la discapacidad como una condición que puede afectar la función física, cognitiva, sensorial, emocional o social de una persona y que puede limitar su participación total o parcial en actividades cotidianas consideradas normales para otras personas, pero es importante entender que la discapacidad es una condición compleja y diversa que puede manifestarse de diversas formas.

Así también, es importante entender que la discapacidad no es simplemente una característica individual, sino que como lo mencionaba Cáceres (2004), está influenciada por factores sociales, ambientales y culturales. Las barreras arquitectónicas, la discriminación, la falta de acceso a la educación y al empleo, y la falta de apoyo adecuado son solo algunos de los factores externos que pueden limitar la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad, tal como se menciona en el informe mundial sobre la discapacidad (2011):

En el preámbulo de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se reconoce que la discapacidad es un «concepto que evoluciona», pero también que «resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás». Si se define la discapacidad como una interacción, ello significa que la «discapacidad» no es un atributo de la persona. (p.28).

Es decir, la discapacidad no es una característica intrínseca de la persona, sino más bien el resultado de las interacciones entre las características individuales y las barreras ambientales y sociales. En otras palabras, la discapacidad no define la identidad de una persona; más bien, es el resultado de un entorno que no está adaptado para satisfacer las necesidades de todas las personas.

Por tanto, consideramos fundamental abordar la discapacidad desde una perspectiva basada en los derechos humanos, donde se reconozca la dignidad, la igualdad de oportunidades y la autonomía de las personas con discapacidad. Esto implica fomentar la inclusión, la accesibilidad universal y la eliminación de las barreras sociales y estructurales que obstaculizan la plena participación de las personas con discapacidad en la vida comunitaria y en todos los ámbitos de la sociedad.

5. Metodología

Esta investigación apuesta por el reconocimiento de las experiencias pedagógicas de dos maestras que trabajan en el corregimiento de San Cristóbal, zona rural de la ciudad de Medellín, a partir de una perspectiva cualitativa en las que se “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor, Bogdan, 1984, p. 20). Buscamos aprender y reconocer la experiencia de las maestras no solo en su trabajo actual, sino en su trayectoria laboral a partir de la entrevista y el acompañamiento en el aula, para construir desde sus propios relatos los significados que para ellas han tenido el trabajo con niños y niñas con discapacidad, los retos, desafíos y prácticas pedagógicas en las aulas donde han sido maestras.

Elegimos maestras del corregimiento de San Cristóbal pues es un territorio que se reconoce como rural dentro de la ciudad de Medellín, Antioquia, sin embargo el trabajo en campo nos permitió preguntarnos por las formas de ruralidad que se construyen en los límites de la ciudad, las dinámicas escolares ajustadas a esas particularidades del territorio y la población, así como los sentires de las maestras en cada una de sus anécdotas, historias y vidas escolares que fueron registradas en nuestros diarios de campo.

El lugar donde se desarrolló esta investigación fue El Centro Educativo Travesías el Morro, allí nos encontramos semanalmente con las maestras, los niños y las niñas de los grados preescolar y segundo, para acompañar su cotidianidad y las rutinas del aula con el propósito de lograr una “comprensión centrada en la indagación de los hechos, el papel personal que adopta el investigador, así como su interpretación de los acontecimientos, esperando una descripción densa, una comprensión experiencial y de múltiples realidades” (Stake, 1995). Esto implica no solo conocer la experiencia, sino también poder examinar y analizar detalladamente los eventos relevantes que permitan obtener una comprensión más profunda y precisa sobre qué está aconteciendo, lo que permitió en las interacciones con las maestras participantes al contar sus historias, que reflexionaran e interpelan sus propias prácticas, reconociendo sus logros al igual que los desafíos a los cuales se han enfrentado.

El enfoque elegido para el desarrollo metodológico de esta investigación es el biográfico-narrativo, pues desde este, podríamos retomar las palabras e imágenes que las participantes nos compartieron sobre su práctica, sus sentires y la manera en que podríamos contar lo que para ellas ha significado ser maestras de niños y niñas con discapacidad en sus aulas; distanciarnos del juicio pedagógico o el cuestionamiento normativo y valorar el sentir de las maestras y sus implicaciones en la práctica pedagógica, sin duda, hacerlo desde un enfoque biográfico narrativo era ceñirnos al interés por rescatar la experiencia de los sujetos, y la recuperación de procesos, hechos, acontecimientos que se sucedieron en el pasado, pero que cobran vida en el presente e inciden en el futuro” (García et al., 2002).

Las diferentes técnicas de recolección de información implementadas fueron seleccionadas partiendo de las implicaciones de una investigación cualitativa en el contexto escolar y de los objetivos que nos hemos planteado, así que la observación participante (notas de campo), los diarios de campo y dos entrevistas semi estructuradas fueron los caminos para recopilar las voces e imágenes con las cuales nos propusimos darle respuesta a nuestra pregunta de investigación. Quizá el mayor desafío como maestras investigadoras fue llegar a la vida en las aulas, ser observadoras participantes, cuyo significado en palabras de Taylor y Bodgan (1984) implica que:

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar (p.48).

Estar dentro de las aulas nos permitió una comprensión más profunda y contextualizada en torno a nuestra pregunta de investigación, pudimos analizar las dinámicas institucionales del centro educativo, así como las rutinas, relaciones y prácticas pedagógicas que cada una de las maestras desarrollaba en su aula. Además, entender los roles que desempeñan las maestras dentro y fuera del aula, observar las acciones y palabras de las maestras, el contexto social, cultural y emocional en el que se encontraban inmersas, y por supuesto la vida de los niños y niñas con ellas. Otro aspecto importante de nuestra presencia en las aulas fue como se transformaba la

dinámica del aula con nuestra presencia y por ende nuestra participación en ella, identificar los cambios en los comportamientos de las maestras, las diferentes estrategias en sus prácticas pedagógicas y las emociones que podían gestar al interior de las aulas en distintos momentos.

Por otro lado, nuestros diarios de campo, los cuales construíamos por cada visita que tuvimos al centro educativo, nos exigía un registro descriptivo y detallado de lo que veíamos, oíamos e interpretábamos de eso que ocurría en las aulas, las interacciones de las maestras con sus estudiantes, sus pares y hasta con nosotras, sin duda es una herramienta que devela como íbamos viviendo nuestro trabajo de campo, era un “instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener” (Obando, 1993, p. 2).

Los diarios de campo nos fueron de gran ayuda para complementar la observación participante, ya que en ellos podíamos ir dejando registro de lo observado durante las prácticas educativas de las maestras, de igual manera escribir nuestras propias apreciaciones e incluso plasmar nuevos interrogantes que nos surgen a partir de estar inmersas en el contexto. Además, nos apoyamos en notas de campo; es decir, durante el transcurso del día tomábamos notas precisas de eventos o citas que resultaban relevantes para nuestra investigación para al finalizar la jornada escolar elaborar los diarios de campo, de esta manera, gracias a dicha técnica pudimos fomentar nuestra reflexión y autoconciencia, examinando, como ya se ha resaltado, nuestras propias posiciones y tomando conciencia de la influencia de nosotras como investigadoras en el proceso de investigación.

Como última técnica tuvimos la entrevista, que en palabras de Taylor y Bodgan (1987) son “Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras” (p.99). Esta técnica especialmente significó un reto para nosotras puesto que después de haber estado durante 3 meses acompañando a las maestras en el aula e interviniendo con los estudiantes, decidimos realizar las entrevistas, cuando ya habíamos logrado construir una relación de cercanía y confianza con ambas pues generar un espacio en el que ellas pudiesen compartir su experiencia sin que sintiesen

juicios o dudas sobre su práctica. Las preguntas construidas previamente, se fueron realizando en diferentes momentos de acuerdo a los espacios que surgían en los días de trabajo de campo, estas preguntas buscaban darle ruta a la conversación que inició con preguntas relacionadas con ellas mismas, como se describían, luego preguntas relacionadas con sus trayectorias profesionales, los lugares donde han trabajado, las implicaciones de estar en una escuela rural, qué piensan sobre la inclusión educativa, sus sentires y retos al enseñarle a niños y niñas con discapacidad, las familias, el rol que ocupan los maestros y maestras en las comunidades. Cada encuentro resultaba ser una conversación cercana en las que ellas exponían sus puntos de vista y entre anécdota y anécdota compartían sus amplias trayectorias laborales. Con previa autorización y el consentimiento informado estos encuentros fueron grabados y posteriormente transcritos como parte de la información recolectada y analizada para dar respuesta a la pregunta de esta investigación.

,

5.1 Ruta de análisis

Después de tener toda la información recolectada por medio de las técnicas anteriormente explicadas, dimos paso a la sistematización de la información. Dicha labor, consistió en un primer momento en transcribir las entrevistas realizadas, para luego clasificarlas a partir de diferentes cuadros en Excel donde se organizó la información de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación (ver Figura 1). Esta clasificación inicial está dividida por las diferentes técnicas empleadas en el proceso de recolección de información (diarios de campo, notas de campo y entrevistas), las que fueron divididas a partir de las categorías teóricas previas de esta investigación: experiencias pedagógicas, prácticas de enseñanza, inclusión educativa, educación rural, discapacidad y trayectoria profesional.

Figura 2*Sistematización de la información*

DIARIO DE CAMPO	UNIDAD DE ANALISIS	UNIDAD DE SENTIDO	MEMO ANALITICO	REFERENCIAS	CATEGORIA EMERGENTE
Portilla (2023) en Diario de campo 1: La maestra G expresa "es muy difícil mantener la atención en los estudiantes" (p.1)	"es muy difícil mantener la atención en los estudiantes"	-Atención del estudiante	En el aula rural pueden haber diversos desafíos que hacen que los estudiantes se dispersen y no pongan atención, volviéndose un reto para las y los maestros, estos factores pueden estar arraigados en las dinámicas propias de cada estudiante y como tal de la escuela, como la falta de recursos o falta de acceso a materiales didácticos actualizados, actividades poco inactivas, diversidad de estudiantes y con ritmos de aprendizajes diferentes, condiciones socioeconómicas, aulas con distractores externos etc, estos elementos hacen que los estudiantes no logren mantener la concentración y por ende participar activamente en las actividades educativas viéndose afectado su proceso de aprendizaje.		Atención.
-Portilla (2023) en Diario de campo 1: en palabras de la maestra G la pandemia afectó mucho a los estudiantes y a ella, ya que le fue difícil aprender a manejar la tecnología y por parte de los estudiantes muchos no tenían internet o los que escuchaban las clases eran los padres, realizando ellos las guías que le correspondían a los estudiantes, por lo que la maestra cree que los estudiantes no aprendieron mucho al principio	la maestra G (2023) "la pandemia afectó mucho a los estudiantes y a ella, ya que le fue difícil aprender a manejar la tecnología"	-desafíos de enseñanza -cambios metodológicos	La pandemia desató una serie de desafíos en el proceso educativo, el pasar repentinamente a una educación a distancia generó una brecha digital, donde la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad a internet y habilidades digitales afectó significativamente la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje, esta crisis creó la necesidad de generar una transformación en las prácticas pedagógicas tradicionales, el adaptarse a una nueva realidad implicó para la maestra replantear sus estrategias metodológicas, poniendo de por medio el uso de las tecnologías digitales para poder dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.		Desafíos en el proceso educativo.
Bonilla 2023, en el diario de campo 7: se pudo observar como esta relacionada la motivación que surge de sus propias experiencias con el estudio, el cómo influye a la hora de generar aprendizajes y que este relacione su lugar de aprendizaje como algo positivo o negativo (p.2)	Bonilla (2023) " la motivación que surge de sus propias experiencias con el estudio, el cómo influye a la hora de generar aprendizajes y que este relacione su lugar de aprendizaje como algo positivo o negativo"	Motivación	La motivación esta relacionada directamente al aprendizaje, ya que, sera el interes y la disposicon que le ponga para aprender Según Rodriguez (2006) "La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso.", es decir, que si la maestra logra en el aula mantener la motivación de sus estuduaintes, esto le facilitara el proceso de enseñanza y aumentara los niveles de aprendizaje	Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. Revista ciencias de la salud, 4(2), 158-160.	
ENTREVISTAS Maestra G (2023) "me gusta ser muy respetuosa de lo que hay que hacer, en el momento que hay que hacerlo y en las condiciones que hay que hacerlo y con las personas que hay que hacerlo" (p1)	Maestra G (2023) "me gusta ser muy respetuosa de lo que hay que hacer, en el momento que hay que hacerlo y en las condiciones que hay que	Compromiso docente	Esta perspectiva muestra dos aspectos, por un lado refleja un compromiso con el cumplimiento de las normas, procedimientos y responsabilidades establecidas en el ámbito educativo, pero al mismo tiempo esta actitud excesivamente normativa y centrada en el cumplimiento estricto de las tareas y procedimientos establecidos podría		relaciones interpersonales en el ambito laboral

El proceso de sistematización, clasificación y análisis de los datos recolectados partieron de los objetivos específicos propuestos en nuestra investigación y los datos que emergían en cada uno de los pasos de filtración de los mismos. Estos fueron el insumo y la ruta para la triangulación. La relación del dato (unidades de análisis) con las categorías previas, fueron el punto de partida para que en diferentes matrices pudiésemos llegar hasta el análisis de los datos de cara a la teoría explorada, nuestras propias comprensiones y los objetivos investigativos. Del mismo modo, las categorías emergentes nos hablan de aquellos conceptos que amplían el análisis y las discusiones, así como las conclusiones de este estudio. Diríamos que en este proceso de clasificación y análisis de datos, encontrar y desarrollar las categorías emergentes desde lo teórico y analítico fue una parte crucial de nuestro análisis cualitativo de los datos.

Figura 3*Categorías macro de la investigación*

En nuestra ruta de análisis agrupamos los datos recogidos en las categorías preestablecidas desde el marco teórico (ver Figura 3). Estas categorías fueron definidas teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, esto con el propósito de organizar los datos de manera que reflejen las principales temáticas y dimensiones de análisis identificadas. Tras la agrupación inicial realizamos una triangulación de datos contrastando la información con las diferentes revisiones teóricas desarrolladas en nuestra investigación, para así, construir los relatos que dan cuenta de lo hallado. Es importante mencionar que cada categoría emergente se vincula directamente con los objetivos de investigación, con el propósito de responder la pregunta planteada en nuestra investigación. Finalmente, el proceso de análisis permite presentar y construir los relatos a partir de lo hallado en los diferentes instrumentos de recolección de información, de cara a la teoría y nuestros análisis, una conversación amplia entre los actores del estudio, maestras, nosotras como investigadoras y el recorrido teórico que nos permitía describir las experiencias de estas maestras.

Figura 4

Triangulación de la información

Grupos	categoria emergente	Marco teorico	Objetivo	Opinión investigadoras	
Experiencia pedagógica	Familia - L	-Ortega Arias & Cárcamo Vásquez (2018). "La familia y la escuela son contextos diferentes por la misión que cada una cumple, los objetivos que se plantean, los tipos de relaciones que se producen en su interior y las normas que rigen las interacciones; no obstante, es necesaria una comunicación fluida que permita el diseño de elementos comunes en pos de mejorar la educación de los estudiantes" (p.100) -Ortega Arias & Cárcamo Vásquez (2018). "Un buen clima organizacional, buenas relaciones personales, trabajo colaborativo entre las familias y las escuelas favorece a los buenos aprendizajes, debido a que se ha demostrado que la mayor preocupación de las familias por sus hijos en la escuela eleva la autoestima de estos, mejorando sus resultados de aprendizajes." (P. 102)	Identificar el rol de las maestras en el contexto rural del Centro Educativo Travesías el Morro	Tener una comunicación fluida entre la familia y la escuela es muy importante para mejorar la educación de los estudiantes, sentimos que es fundamental reconocer que tanto la familia como la escuela son contextos distintos, más sin embargo la colaboración en pos de objetivos educativos en cierta parte son compartidos, ya que se busca que el estudiante aprenda, asimismo esta colaboración puede fortalecer la relación entre ambos contextos, promoviendo un ambiente de apoyo y entendimiento mutuo en beneficio del estudiante y no solo académicamente, sino también desde lo socioemocional. El tener una participación activa de las familias en la educación de sus hijos se ha asociado con lograr en ellos mejores resultados académicos, mayor motivación y autoestima en los estudiantes, más sin embargo también cabe resaltar que estas relaciones de familia-escuela en el contexto rural no suelen ser siempre las mejores o se dan de manera distinta ya que las familias rurales suelen tener largas jornadas de trabajo, lo que les limita el tiempo disponible para participar en actividades escolares.	Ortega Arias, M. D. & Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. Educación, 27(52), 81-97.
	Norma en el aula -S		Conocer las prácticas de enseñanza de las dos maestras del centro educativo		
	Jornada laboral -L	En el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación del MEN, art. 2.4.3.3.1 se menciona que: "la duración de la jornada laboral de los docentes es de 8 horas diarias, sin importar en qué nivel educativo (preescolar, básica primaria, básica secundaria o media) o jornada escolar (única, diurna o nocturna) prestan sus servicios, de las cuales 6 horas deben permanecer dentro del establecimiento educativo y 2 horas pueden ser fuera o dentro de éste, según lo que disponga el rector o director"	Identificar el rol de las maestras en el contexto rural del Centro Educativo Travesías el Morro	La jornada laboral docente es un tema complejo y con diferentes perspectivas, podemos decir que el ejercer esta profesión se vuelve un tanto excesiva y demandante, teniendo en cuenta la normatividad del MEN los docentes deben trabajar alrededor de 40 horas semanales, sin embargo, estas horas no solo incluyen el tiempo que pasan en el aula, sino también otras tareas como, la planificación de clases, evaluación de los estudiantes, atención a familias, participación en actividades de formación continua, reuniones con colegas etc, extendiéndose mucho más su jornada laboral, y con ello desglosando una serie de impactos hacia el maestro, como por ejemplo, repercusiones en su salud física, salud mental, el exceso de trabajo puede provocar estrés, afectaciones emocionales u otros; la carga laboral del docente va más allá de las horas de clase y se extiende a diversas actividades y responsabilidades que requieren tiempo y dedicación adicionales, por lo tanto reconocer y valorar este aspecto es fundamental para comprender la complejidad del trabajo docente y brindar el apoyo necesario para garantizar su bienestar y efectividad en el aula.	https://www.sindodic.com/wp-content/uploads/2021/06/MEN-Concepto-jornada-laboral-y-escolar-18-Marzo-21.pdf

5.2 Población

La población participante en esta investigación fueron dos maestras del Centro educativo Travesías el Morro del corregimiento de San Cristóbal en la ciudad de Medellín. La primera maestra, es la directora de grupo grado segundo, licenciada en básica primaria, y la segunda maestra, profesora del grado tercero, de formación licenciada en Educación Especial. Ambas maestras están próximas a jubilarse, característica que nos permitió abordar desde diferentes momentos sociales, normativos y personales la presencia de chicos con discapacidad en el aula y

sus posturas y experiencias al respecto, pues esta era la pregunta central de las conversaciones y el objetivo principal de la investigación.

Las maestras serán nombradas M para referirnos a la del grado segundo y G para nombrar la del grado tercero, esto con la finalidad de respetar su identidad y privacidad. La maestra M es residente del corregimiento San Cristóbal, donde está ubicado el centro educativo, vive con su esposo y sus dos hijos, es maestra de tiempo completo, ya que como lo expresa; en esta labor es muy poco el tiempo que queda de esparcimiento y, la maestra G, vive en el barrio Robledo, una comuna relativamente cerca a su lugar de trabajo, y añade que vive sola.

6 Hallazgos

En este capítulo presentamos las experiencias de las maestras, retomando sus voces y las construcciones hechas en nuestro proceso de análisis. También aparece lo que encontramos en esa conversación que se teje entre lo observado, escrito y leído para presentar unas posibles respuestas a lo que fue nuestra investigación. En principio, hablar de educación rural en una ciudad como Medellín, desde esta experiencia particular, deja entrever como lo urbano ha ido apropiándose de este territorio, de las formas de trabajo de las familias, la organización del espacio y las prácticas en la escuela, además lo que implica para quienes nos formamos como educadoras especiales poder acercarnos a la escuela con una mirada respetuosa de la labor docente y todo lo que nos queda por aprender de la vida en las escuelas, para discutir sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad. En adelante, retomando las voces de las maestras nos permitimos contar lo que fue surgiendo en estos meses de trabajo de campo y como ello nos llevó a comprender las experiencias pedagógicas que han tenido las maestras con los estudiantes con discapacidad, además de identificar su rol en el contexto rural y conocer las prácticas de enseñanza que acompañan su día a día.

6.1 De un juego de niñas a una profesión: rol e identidad

La construcción de identidad en la trayectoria de las maestras ha resultado de una observación de sus memorias entorno a la decisión de que iba a ser la labor que desempeñarían en sus vidas. Lo que constituye un relacionamiento de continuidades, discontinuidades, rupturas, entrelazamientos, que dibujan los contornos de lo que finalmente son. “Yo recuerdo que uno de pequeño no lo tiene tan determinado, sino como juego, pero yo recuerdo que yo jugaba a ser profesora, estando por mi casa” (M.2023). La vocación en muchos casos surge desde que se es pequeño, y aparece por medio del juego, como es el caso de la maestra M, que contaba que ella lo veía como un simple juego de niña e incluso por eso no fue su primera elección de estudio profesional, pero mientras fue creciendo se dio cuenta que ese gusto que apareció de manera espontánea en su niñez estaba relacionado con su proyecto de vida. Aparece entonces la vocación como el deseo de ejercer una profesión, que en palabras de Martínez (2010): es la “inclinación

natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás”, idea con la que concuerda la maestra, expresando que “yo digo que uno si nace con la vocación, porque a usted le pueden pintar cosas muy buenas, yo en este momento si hubiera seguido lo de contabilidad, hace tantos años que estudie eso sería hasta administradora, quien sabe que, en una empresa o qué, pero mira que yo te digo no era, yo me metí a cosas que sentía que yo no era feliz” (M.2023). Aparece en su relato la visión que se está destinado a ejercer algo, a dedicar su vida a una labor para ser feliz, en su caso la docencia, y que este llamado es quizá la razón más importante para ejercer esta profesión. Si bien el punto de partida, o primera proyección identitaria de su labor docente fue el juego en su niñez, el presente de la acción desborda los significados ya que jamás volverá a ser como antes, porque antes, nunca fue lo que es ahora. El rol de las maestras en estos contextos es transmitir desde el afecto y sus habilidades profesionales distintos conocimientos a la diversa población de niños y niñas procurando un crecimiento instruido y enfocado a los desafíos del contexto que los circunda. La intervención de la maestra al involucrarse totalmente con los estudiantes, animándonos a jugar y motivándonos para que no se rindieran, refleja un enfoque comprometido y participativo en el proceso educativo, como lo menciona Soberón (2021) “las interacciones entre docente, niños y niñas favorecen en gran manera el desarrollo personal y el aprendizaje de cada estudiante...” (p.30) pero estas interacciones no solo se limitan para transmitir un conocimiento, sino también a establecer relaciones afectivas y motivacionales con sus estudiantes, impulsándolos a participar activamente de sus actividades escolares.

A partir de sus opiniones aparece la importancia del gusto por lo que se hace, ese amor o pasión que nos motiva en un principio a elegir nuestra carrera docente y después es lo que logra mantenernos en esos días que son más desafiantes, es al fin de cuentas lo que hace más llevadero el ejercicio docente, porque tal y como lo afirma una de las maestras "El trabajo como docente es muy estresante, uno lo quiere, pero para esto se necesita realmente vocación" (M.2023). Y es en este punto donde emerge con fuerza el entramado de lo que podemos llamar en la práctica el rol de las maestras.

La pasión o amor que tanto nos hacían énfasis las maestras, es un factor determinante para el desarrollo de su labor y aporte a los procesos educativos de los estudiantes, asuntos que sin

duda no se debate o reflexionan con más cuidado en los espacios de formación de maestro y maestras, pues como lo mencionan, para ejercer esta labor se debe partir de "... sí esto uno no lo hace porque quiere no estamos aportando a la educación y son los niños los que finalmente se van a tener que aguantar a una persona que no le gusta, uno tiene que tener amor en lo que hace" (M.2023). Estas afirmaciones puestas en lo observado en las aulas confirma que cuando hay motivación por la labor docente se evidencia que en las aulas los niños y las niñas se motivan a estar en la clase. Al respecto, Lucena (2021) expresa la importancia de las emociones del maestro en el aula afirmando que "un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula, son factores esenciales para poder aprender y enseñar".

La satisfacción de la labor incluso se mide por lo que dicen sus estudiantes, el impacto que han dejado en ellos, incluso lo relatan así: "yo me encuentro estudiantes que hace muchos años vi y que todavía se acuerdan de uno, mencionan cosas y uno dice: ve, uno dejó algo en estos niños; dejar huella, esto es lo que más lo marca a uno como maestro" (M.2023). Y en relación a esa recompensa de un trabajo bien realizado, refieren que no se traduce solo en dinero, es más bien ese reconocimiento que socialmente reciben de los estudiantes, los recuerdos compartidos y los mensajes para la vida así no sean conocimientos específicos de un área.

6.2 Experiencias y prácticas pedagógicas: un aula de colores

La diversidad en el aula se traduce en los múltiples rostros, experiencias y características que traen los niños, niñas, jóvenes y maestras que la habitan. Y ¿cómo ven las maestras la discapacidad desde su labor; "la discapacidad es como una condición diferente a lo normal" (G.2023) y... ¿Qué es lo normal?, ¿qué entendemos nosotros por normalidad? En las palabras de esta maestra aparece la normalidad como aquello que les es conocido o común, y entonces surgen interrogantes sobre los múltiples rostros de niños y niñas que en sus largas trayectorias probablemente no quepan en eso que ella podría afirmar que es la normalidad. "Aunque la diversidad en la clase es evidente: niños de diferentes contextos sociales, culturales y estilos de aprendizaje" (P. 2023). Es entonces cuando resalta la falta de reconocimiento de la diversidad presente en el contexto educativo, y en consecuencia que en ella se pueda garantizar un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos, donde se ofrezcan estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje y el respeto de esa diversidad.

“Hay algunos niños que no comprenden, se quedan mirando al tablero o a los compañeros, cuando les pregunto me responden que no entienden, que la profe va muy rápido” (P.2023). Esta situación da cuenta de la falta de reconocimiento de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y cómo ello significa unas orientaciones generales que van dejando en el camino a muchos niños y niñas. Como lo menciona Morillo (2006): “ninguna persona aprende por igual, ni tiene un mismo ritmo de aprendizaje ni aprende de la misma forma” (p.2), esto en el aula de clase exige que maestros y maestras realicen ajustes pedagógicos que permitan garantizar una educación de calidad para todos, tal como se propone en la política de educación inclusiva del MEN, sin embargo, encontramos que esta no es la generalidad en las aulas y que la presencia de niños y niñas con discapacidad sigue representando en muchos casos la resignación a su presencia en el aula y no la participación de estos en ellas .

En este sentido, una maestra relata que "uno de los estudiantes al cual ella suele poner hacer planes, porque no trabaja" (B.2023) muestra las vicisitudes del proceso de inclusión. Además, es la evidencia que estas prácticas pedagógicas parte de no considerar ajustes en el currículo, de no conocer las habilidades del estudiante y adaptar prácticas de enseñanza a quienes se encuentran diariamente con ellas en su aula.

La escena del estudiante con discapacidad haciendo planas no es porque las maestras quieran excluirlo de manera explícita, es la forma en que se logra que se mantenga quieto, sin mayor intervención y promoción de la participación en las clases y de interacción con sus pares, lo que “implica exclusión, en la escuela o en la sociedad, se identifica con apartar, no dejar participar, desposeer; en pasiva, ser apartado, dejado al margen o sin opción”. (Ordóñez et al.2023). Aunque lo que evidenciamos en el aula es que “muchas veces por el afán de que el niño o niña termine rápido forzamos y con eso podemos hacer que haya pérdida de interés y motivación” (P.2023).

Sin embargo, maestros y maestras se enfrentan a distintas circunstancias que inciden en que estas prácticas de exclusión aparezcan como son el tiempo limitado para la planeación, las tareas administrativas, conduciendo a que la priorización de la actividad pedagógica esté en el logro de pruebas y repetición de actividades, hecho que desmotiva a los estudiantes. Si la motivación está relacionada directamente con el aprendizaje, será el interés y la disposición que le ponga no solo los estudiantes, también maestros y maestras en su enseñanza la que permitan

lograr aprendizajes por parte de los estudiantes pues “La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso.” (Rodríguez, 2006). Es decir, se requiere que las maestras motiven a sus estudiantes, para facilitar el proceso de enseñanza y lograr mejores niveles de aprendizaje no solo en los estudiantes con discapacidad.

Con lo anterior se observa como la motivación está relacionada directamente con el aprendizaje, ya que, será el interés y la disposición que le ponga cada uno de los estudiantes para lograr el aprendizaje. Según Rodríguez (2006) "La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. “Es decir, que si la maestra logra en el aula mantener la motivación de sus estudiantes, esto le facilitara el proceso de enseñanza y aumentará los niveles de aprendizaje.

Las planeaciones adaptadas a las diferentes necesidades de los estudiantes, pensada para la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje, en un aula que tenga en cuenta la motivación de quienes aprenden, parece representar mayor trabajo para las maestras. Elaborar diferentes diagnósticos, según la experiencia de las maestras, complejiza el trabajo en el aula pues consideran que: "era más fácil antes cuando todos estaban en un aula aparte, me tocó también cuando el profesor de apoyo era el que trabaja con esos niños, esa integración fue y ha sido muy difícil, porque a uno le dicen que si tiene a 2,3 o 4 niños con dificultades no tendría que tener esta cantidad de estudiantes, es que esto es antipedagógico"(M.2023). En esta afirmación de la maestra aparece otro elemento importante en relación al número de estudiantes que tienen en un aula de clase. Las dificultades que esto implica para la organización del aula van desde generar un ambiente de aprendizaje adecuado hasta promover espacios de inclusión escolar. Agrega la maestra "y en cuanto a los niños que tienen muchas problemáticas, no solo cognitivas sino comportamentales, es que trabajar con un solo niño de esos es como estar trabajando con 3"(M.2023). El estado de cansancio y fatiga establecen relaciones virtuales entre un estudiante “normal” y otros que presentan “dificultades comportamentales”. Si bien es cierto que los estudiantes con discapacidad deben de estar incluidos en el aula, no se puede desconocer tampoco la dificultad que menciona la maestra frente a las condiciones en las que les toca asumir ese reto, no se está brindando por parte del sistema educativo lo necesario para que esto sea posible.

La capacitación de los maestros frente a los marcos normativos de adaptación curricular es fundamental para que los maestros cuenten con mayor información de los grandes avances que se ha logrado alrededor de la educación inclusiva, de lo positivo que ha generado, para que cada uno de ellos se apropien de lo que transmiten en sus clases de manera autónoma. Esto último representa herramientas que pueden ser útiles, pero sin dejar de lado lo dicho por la maestra sobre el volumen de alumnos que tienen las aulas, en general continúan dificultades, sumando además los estudiantes que presentan NEE, sobre los que no se puede pasar por alto la atención especializada y mayor acompañamiento y compromiso por parte de la maestra.

Esta realidad del cansancio que les representa el trabajo con los estudiantes con discapacidad, especialmente psicosocial, refuerza el hecho de la necesidad de capacitación docente para facilitar los procesos de inclusión donde se ofrezca herramientas metodológicas, teóricas y emocionales para estas demandas.

Otro aspecto importante que aparece en el relato de las maestras es como las familias de niños y niñas con diagnósticos asumen esto y acompañan a los estudiantes, pues de ello depende del avance en los procesos de aprendizaje. “Los padres de familia niegan mucho ese tipo de condiciones en los niños, no están preparados para asumir que mi hijo tiene una discapacidad, una dificultad, un retardo, cualquiera, llámelo como quiera, lo que se salga de la media” (G.2023). Cuando aparece la negación por parte de los padres la tarea de la escuela para facilitar el acceso a los servicios de intervención temprana, diagnósticos y remisión a salud se ven obstaculizados y por ende, hay un debilitamiento en las ofertas y los ajustes a que pudiesen acceder.

Finalmente, al conocer que la presencia de niños y niñas con discapacidad representa para estas maestras una situación de mayor cansancio, desmotivación y agotamiento para su labor, además de tensiones con las familias encontramos que la inclusión educativa, sin duda depende en gran medida de las actitudes y aptitudes que al respecto tengan quienes están en las aulas de clase. Por otro lado, es importante diversificar las fuentes de aprendizaje y estar abiertos a nuevas oportunidades de desarrollo profesional, si bien el internet y las capacitaciones son recursos valiosos, es fundamental complementarlos con otras formas de aprendizaje y mantener una actitud proactiva hacia el crecimiento y la mejora continua. En el sentido de las prácticas pedagógicas es necesario mantener una mente abierta y receptiva a nuevas experiencias y

oportunidades de desarrollo profesional, esto implica estar dispuestos a enfrentar desafíos y explorar áreas nuevas o desconocidas que puedan contribuir al crecimiento personal y profesional. Sin embargo, se rescata de que las maestras están tomando un papel activo en su propio proceso de aprendizaje al buscar y utilizar recursos disponibles para mejorar sus habilidades y conocimientos.

6.3 La familia también hace parte

La familia es un factor fundamental en el entorno de aprendizaje del estudiante, el estar presentes en este proceso aporta significativamente en su bienestar y rendimiento académico, ya que el acompañamiento por parte de ellos permite que los estudiantes se sientan apoyados en su proceso, al mismo tiempo aporta a que la familia esté al tanto del desarrollo de sus hijos. Sin embargo, este acompañamiento no se da en todos los casos de manera plena, esto lo pudimos evidenciar en el centro educativo, observando algunos casos en los que los estudiantes no contaban con el apoyo de la familia para la realización de sus tareas o no estaban al tanto del proceso académico y/o en las dinámicas de aula. Dice una de las maestras “hay estudiantes que se llegan atrasados, perdidos, entonces es ahí donde yo digo cuál es ese acompañamiento... pero uno no puede perder de vista a los hijos, los hijos no dan espera” (G. 2023). A la escuela asisten niños y niñas que sus cuidadores no pueden garantizar acompañamientos permanentes, pues en las jornadas laborales se les dificulta realizar el acompañamiento adecuado, situación que repercute en las maestras pues son los únicos adultos que acompañan sus procesos de aprendizaje y en muchos casos emocionales. La relación familia- escuela representa quizá uno de las razones que fatigan a quienes ocupan el lugar de maestras, y ellas mismas hacen referencia a ello: "Nosotros aparte de que tratamos con los niños tenemos que tratar con los papás, entonces tratar con los papás es muy difícil" (M. 2023).

Sin embargo, el reto que enfrentan los maestros con las familias no solo está ligado en el acompañamiento que estos brindan o no al proceso de aprendizaje de sus hijos, sino que también implica esas relaciones interpersonales que se teje entre maestro y padres. Entendiendo la importancia de la relación entre familia y escuela:

Indiscutiblemente la escuela y la familia son las dos instituciones más importantes para la educación de los niños, niñas y adolescentes; razón por la cual ambas deben establecer

fuertes nexos para mancomunadamente lograr la plena formación integral de las nuevas generaciones (Martínez y Freire, 2020, p. 17)

El plano normativo y teórico destaca la importancia de estas instituciones rurales en la educación de las nuevas generaciones, siendo una de las responsabilidades de los maestros el trabajo con la familia y la comunicación asertiva. No obstante, en los diálogos con las maestras, estas expresan que dicho relacionamiento puede resultar difícil, incluso más que con los mismos estudiantes, ya que con los padres se tiene el reto obstaculizado constantemente de lograr un trabajo conjunto para que los estudiantes logren tener continuidad en sus procesos de aprendizaje apoyados en la familia, sin embargo esto no se logra pues hay cada vez mayor ausencia en el encuentro con ellos.

La familia siempre tendrá un papel fundamental para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, donde lo ideal es que pudieran cada una de las familias cumplir dicho papel de manera activa y responsable, pero allí es donde entran las diferentes dinámicas del contexto que son impedimento para que se logre, como es el hecho de que los padres tengan que trabajar por largas jornadas laborales y no puedan acompañar a sus hijos en las tareas o estar tan presentes en el seguimiento de su proceso educativo y esto se evidencia en el aula cuando se observa los trabajos de todos los estudiantes, como en unos se percibe el acompañamiento familiar y por el contrario en otros no, dejando la incógnita de si es esto una desigualdad en la educación, si implica una desventaja en procesos de aprendizaje para aquellos estudiantes que lo deben de asumir solos.

Educar es una tarea que se construye con distintos actores, y el desafío de integrarlos hace parte del rol de las maestras como eje articulador de estrategias y prácticas que hacen posible su finalidad vocacional y social. No obstante, el éxito de dicha integración no recae de manera absoluta en las maestras, debe comprenderse, como ya se dijo, que hay condiciones externas como la economía, la violencia y la desigualdad que enajenan la conciencia de las familias respecto a las responsabilidades que deben asumir respecto al hecho de ser padres o adultos al frente de la crianza de un menor.

6.4 ¿Y qué hago yo como maestra?

Dentro del ámbito escolar, las maestras se enfrentan a diferentes desafíos en el desempeño de su rol, que van más allá de simplemente transmitir un conocimiento. A esta pregunta comentan: “me gusta ser muy respetuosa de lo que hay que hacer, en el momento que hay que hacerlo y en las condiciones que hay que hacerlo y con las personas que hay que hacerlo” (G. 2023), esto da cuenta que el compromiso con el cumplimiento de las normas, procedimientos y responsabilidades establecidas en su trabajo son importantes para el ejercicio de su labor como docente, aunque también abre la pregunta de cuáles son esas responsabilidades que se priorizan y asumen como importantes cuando se es maestro.

La autoridad como un elemento importante en ese rol de maestra, se traduce en la experiencia de una de las maestras al compartir que “Si uno no grita no tiene autoridad, si no grita ellos no atienden” (G.2023), esta afirmación da cuenta de cómo la norma en el aula se construye de maneras violentas que refuerzan climas desfavorables para el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Al respecto, Reyes, González y Corona, (2018) “Tener autoridad no debe ser considerado un aspecto negativo, lo importante es no utilizarla de forma que pueda perjudicar a los demás, un docente debe contar con la habilidad de enfrentarse a los grupos de clase, con autoridad, pero sin perder el respeto” (p. 755), de hecho esto puede generar en los estudiantes miedo, frustración, afectación en la parte emocional etc. En este aspecto lograr una autoridad adecuada, con una comunicación asertiva, ayudaría a que los estudiantes logren crear un ambiente de confianza, viendo el maestro como una figura de autoridad pero sin miedo, por el contrario mediada por el respeto.

Las maestras refieren que no solo son importantes las normas que ellas pueden impartir a sus estudiantes, sino que en su lugar de maestras también reciben órdenes de diferentes estamentos, el MEN, la secretaría de educación, y es de suma importancia cumplir. “Tiene que estar uno dentro de los parámetros de secretaria de educación, tampoco se nos impide ser autónomos en la forma de desarrollar el trabajo.” (G.2023), aquí es importante mencionar, que en relación a la práctica pedagógica, las orientaciones pedagógicas, es decir, los lineamientos curriculares establecidos para el desarrollo de sus clases se deben seguir, aunque se tiene libertad en la toma de decisiones pedagógicas y metodológicas.

Siguiendo la línea de normativas, encontramos que la escuela es un lugar en el que también se cuentan con normas institucionales tanto para los maestros como para los estudiantes con miras del correcto funcionamiento de la misma. Estas sirven de reguladoras para una adecuada convivencia y desempeño; por ejemplo, el seguimiento en el rendimiento académico, y la asistencia desde el aula; el reporte en las participaciones en actividades escolares son puntos de observación que permite valorar el cumplimiento de logros para la promoción al siguiente grado escolar, donde en la mayoría de las instituciones dicha promoción se da por medio de la evaluación del cumplimiento de todos los requerimientos por parte de los estudiantes, este es analizado por los diferentes comités que componen la planta educativa, o al menos así es como debería de funcionar. Respecto a la aprobación final, en el centro educativo prevalece la autoridad del rector, ya que una de las maestras nos contaba que para el criterio de ella uno de los estudiantes no debió de haber sido promovido de grado pero por decisión del rector así fue, a pesar de ser ella quien estuvo al tanto durante todo el año de todo su proceso académico, al igual que de su rendimiento escolar, lo cual evidencia falta de trabajo articulado entre directivos y docentes. Esto valdría para dar lugar al rol de las maestras en relación con todo el equipo de trabajo que asume la labor educativa en el ámbito escolar.

Las maestras se enfrentan a múltiples retos en su práctica, entre estos retos se encuentran los conflictos que continuamente se viven en el aula. Al respecto una maestra dice: "Niños muy groseros, muy desobedientes, esos niños armaban peleas ahí dentro del mismo salón y uno bien nuevo, con ganas de meterme debajo de la silla, yo tenía que si o si ser capaz de trabajar, de afrontar eso, imagínese pues uno de profesora y que salga corriendo" (M.2023). La resolución de conflictos en el ámbito escolar representa un esfuerzo para quienes ejercen la labor docente pues en muchas ocasiones supera las herramientas que cuentan para ellos, además de las condiciones contextuales. Al respecto dicen Palomino y Paz (2010):

Las instituciones educativas, seguidas de la familia, se convierten en escenarios fundamentales para el aprendizaje de la convivencia; escenarios no solo para transmitir conocimientos académicos sino para compartir con los otros, trabajar juntos, y ayudarse mutuamente. Es importante aprender a solucionar problemas, superar conflictos y aprender a vivir con las limitaciones y dificultades que cotidianamente ofrece la vida y el mundo que nos rodea. (p. 87).

Esta tarea que recae sobre los maestros y las maestras, resulta particularmente compleja en tanto no podría afirmarse que hay una formación que garantice las habilidades suficientes para acompañar los conflictos que se viven en las aulas y en algunos territorios por fuera de ella, y requieren la mediación de los maestros.

En el caso de las maestras, cuentan que hay una implicación emocional que no solo se vive en la jornada escolar, va por fuera de ella y empieza a hacer parte de lo que significa ser docente. Al respecto, dice una de las maestras entrevistadas: "... A mí me preocupa cada uno de los niños, que pueda tener, yo me involucro con ellos, con sus problemáticas, sus dificultades, con sus necesidades, trato desde ahí, de aportar con lo poquito o mucho que les pueda dar" (G.2023) esto también nos revela un compromiso afectivo y empático hacia cada niño, demostrando que ellos llegan al aula con diferentes realidades y desafíos por los cuales tienen que atravesar, bien sea en su entorno familiar, social u otro, la preocupación constante del bienestar de alrededor de 45 estudiantes puede llevar a una carga emocional excesiva, con lo cual se debe aprender a convivir durante su ejercicio docente, teniendo la capacidad de tramitar las emociones que se viven día a día en el aula y cómo lograr la identificación cada año de esos estudiantes. Hablamos entonces de tener la capacidad tanto de observar como de analizar el contexto y particularidades de esa aula en específico, ya que, cada año son nuevos retos, estudiantes con necesidades específicas y cada grado lleva consigo transformaciones para las maestras, lo que implica que estén en constante flexibilidad con lo más importante que es el reconocimiento de dichas particularidades; "yo tuve que llevar muchas actividades, no enfocarse tanto a lo académico, sino muchas actividades de grupo, de compartir grupos, hacer dinámicas"(M.2023). La implicación emocional es uno de los asuntos más latentes que involucran el ejercicio docente. El manejo inteligente de la dimensión emocional y empática es determinante para la mejora del modelo educativo.

6.5 Aprendamos divertidamente

Es importante que el aula sea un lugar divertido para el aprendizaje, emplear estrategias lúdicas en la enseñanza, esto a través de actividades que sean significativas para los niños. Al respecto Candela y Benavides (2020) resaltan que "Las actividades lúdicas constituyen un aliado poderoso para fomentar el aprendizaje de carácter significativo. Durante las observaciones

identificamos que los niños y niñas disfrutaban las actividades manuales de manera especial, sin embargo la maestra M, dice: “ellos hace mucho no hacen una manualidad, pero es que cuando uno está sola queda más difícil, esto quita tiempo, pero ellos son felices” (M.2023). Pues estas actividades implican mayor preparación por parte de la maestra, no solo para la planeación, sino por los materiales y la ejecución de la misma, además, se requiere de mayor apoyo por parte de la maestra a la hora de realizarla, por la edad de los estudiantes, tiempo que la maestra no suele tener por sus demás responsabilidades, como lo son las calificaciones, las otras planeaciones, las reuniones con los padres y entre otros tantos compromisos que implica la escuela.

Se encuentra además, que lograr construir planeaciones que contengan estrategias lúdicas, formación en valores y cumplir con los estándares requeridos son exigencias que no representan la misma importancia, dice por ejemplo una de las maestra al referirse a los contenidos teóricos que: “La cátedra y todo eso es importante porque uno tiene que darla como tal, pero me marca mucho que por lo menos con estos niños yo siento que se están formando personitas con valores" (M. 2023). La reflexión sobre este aspecto es para las maestras la postura de que la formación en valores supone mayor importancia y relativizando los contenidos curriculares. No obstante la armonización de todos estos requerimientos sería respuesta a la pregunta por la didáctica del saber pedagógico y cultural.

6.6 En medio del campo

En el contexto educativo, la ruralidad está rodeada de diversos desafíos, pero también de grandes lazos de aprendizajes, que van desde el ámbito social hasta lo cultural. En este sentido, la enseñanza debe ir más allá de los libros, ya que integra el saber propio con las prácticas culturales que se desarrollan en el entorno, mediando así un aprendizaje desde otras disciplinas, pero sobre todo generando en la vida de los estudiantes una conexión vital con la tierra y su comunidad. En el centro educativo se ve tal apuesta cuando “van de visita a la huerta a deshierbar y ver cómo están creciendo los rábanos que sembraron” (P.2023) Se muestra la conexión directa con el entorno enfocado a la ruralidad. Este tipo de actividades proporcionadas por el centro educativo genera en los estudiantes una oportunidad invaluable para aprender y apreciar la importancia de la agricultura en su comunidad que enfatiza la importancia de aprender a través de la experiencia directa, como con la práctica, al llevar a los estudiantes a la huerta para permitirles participar en

actividades del campo, brindándoles así la oportunidad de aprender de manera activa y significativa, lo que puede aumentar la comprensión ya que los niños van construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Tal como lo menciona el autor Gaviria (2010):

No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo. (p.61)

Por otra parte, es importante mencionar las realidades que se viven en este contexto, como las dinámicas laborales, muchas de ellas agropecuarias que impiden su participación activa en los procesos educativos de sus hijos, expresado por una de las maestras:

Realidad que también se vive y más en nuestro contexto donde la mayoría de las familias viven del día a día, de los trabajos informales e incluso de los cultivos de la zona y muchos de los hogares solo cuentan con madres que son cabezas de hogar, desempleadas, todo esto afecta el desempeño de los estudiantes y que se pueda garantizar un acompañamiento en dichos procesos por parte de las familias (M.2023).

Con esto resaltamos la importancia de que el maestro conozca las realidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta el contexto donde esté ubicado, ya que estas dinámicas intervienen en el proceso educativo de los estudiantes, siendo también importante que los niños tengan sentido de pertenencia por su lugar y sobre todo cuando se está hablando de una zona que es más olvidada como la ruralidad. Desde la escuela se les puede dar a conocer su valor, darle el gran significado que tiene y esto solo será posible por medio de la educación, enseñando a los estudiantes sobre la importancia del campo, de su progreso, de su cuidado, replanteando imaginarios sociales que se impregnan en ellos mismos, para que tengan la capacidad de valorar y querer aportar a los procesos de su territorio, logrando un sentido de pertenencia;

Es fundamental reconocer el papel que siempre tendrá la familia para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, donde lo ideal es que pudieran cada una ellas cumplirlo de manera activa y responsable, pero acá es donde entran las diferentes realidades, pero el hecho de que los padres tengan que trabajar por largas jornadas laborales y no puedan acompañar a sus hijos en las tareas o estar tan presente en el seguimiento de su proceso educativo, siguen obstaculizando este ideal acompañamiento.

6.7 Morral de la profe: una práctica pedagógica experiencial

Cuando hablamos de trayectoria profesional docente hacemos alusión a un largo viaje lleno de complejidades y aprendizajes enriquecedores, un recorrido que se extiende a lo largo de varios años donde los maestros no solo son los encargados de impartir conocimientos, sino también de moldear y aportar en la vida de quienes pasan por ellos, tal como lo menciona el título es todo aquello que se va cargando en su morral de maestras: las experiencias. Esta trayectoria pasa por una serie de compromisos y pasión por la enseñanza que posteriormente para muchos culmina en la jubilación.

Cuando se acerca esta etapa surgen consideraciones con mucha importancia frente al momento óptimo y preciso para retirarse. En la investigación pudimos encontrar perspectivas de las maestras en donde no están de acuerdo o sienten inconformidad con los parámetros que se estipulan; “los maestros deben de ser jubilados al cumplir las semanas más no la edad, teniendo en cuenta los grados pequeños en los cuales ellos se desempeñan y que ya no lo pueden realizar con la misma vitalidad que antes lo hacían, siendo los únicos perjudicados los estudiantes.” (M. 2023). Este fenómeno es gravísimo ya que los maestros conforme pasan el tiempo no pueden contar con la energía necesaria para poder desempeñarse efectivamente en el proceso de enseñanza, y aún más cuando se trata de la atención educativa en grados inferiores ya que estos requieren de mayor condición física y dinamismo en las clases.

Por otro lado la maestra da a conocer de que los beneficios una vez jubilados son muy reducidos "cuando a uno lo jubilan debería de ser con todo el salario, pero no, eso es con un poquito más de la mitad, eso es muy injusto, eso que las del decreto viejo tiene una ventaja y es que ellas se pueden jubilar y seguir trabajando”(M.2023), por lo que se percibe que no hay un reconocimiento total a su trabajo de años, señalando el detrimento del sistema educativo en este

aspecto. Frente a esto, son cuestionables las políticas y parámetros educativos desde este ámbito, ya que se debería equilibrar a una jubilación digna, flexible, en beneficio de todos los maestros y sobre todo de los estudiantes.

Pero, para llegar a esta jubilación no solo se recorre todo el trayecto profesional, sino que antes de este hay una preparación que también es densa y larga, tal como nos lo comparte la maestra; "antes de graduarme yo estaba trabajando en unos lugares que tenía Comfama, como cuidadores, algo como buen comienzo, estuve trabajando también en un preescolar particular de un colegio en Manrique, después yo me quede en la casa por la bebé que estaba muy pequeña, después contratos con la alcaldía de Medellín, después pase al concurso docente hace 25 años, [desde entonces] trabajo como maestra" (M.2023). En este camino ella experimentó una serie de experiencias arduas y satisfactorias que le proporcionaron aportes significativos a su profesión, mediante el estar dedicándose tantos años como maestra, reflejando esto, su compromiso, dedicación y amor dirigido a tan importante labor como es la enseñanza.

"En el colegio llevo 18 años a mí no me tocó aula multigrado, acá no ha habido aula multigrado por la cantidad de los estudiantes, cuando yo empecé esta escuela tenía 25 estudiantes, esto era una finca, entonces eran piezas y las piezas las adaptaron para los salones" (M.2023), la maestra nos da a conocer los inicios de lo que fue su estadía educativa en el centro mostrando grandes rasgos que implica la ruralidad, y como ella logró adaptarse al contexto, aun así teniendo este escenario educativo, se lograron desafíos educativos comunes en la institución, ya que hasta el día de hoy tiene un buen funcionamiento y gran cantidad de estudiantes.

Durante todos esos años de ejercicio docente, la maestra cuenta que han luchado por obtener un sueldo digno. se conoce que las condiciones laborales de los docentes han sido un tema de mucha discusión por ser una profesión no muy bien remunerada, enfrentado salarios bajos y pocos beneficios de los que depende de manera significativa su bienestar, "el sueldo era poquito, no teníamos derecho a un montón de primas, pero con estos años y a punta de paros se ha ido logrando y ya nos está yendo mucho mejor" (M.2023), la maestra nos proporciona un testimonio de lo poco valorada y remunerada de la profesión docente, por lo que ha valido la pena pasar por una serie de luchas para lograr cambiar las garantías, por medio de paros como mecanismos de presión ante el gobierno y gracias a la lucha colectiva lograron obtener unos

beneficios más justos, con condiciones laborales más estables que mejoran la calidad de vida de los maestros.

Encontramos que existen prácticas que perpetúan la exclusión educativa y cómo esta afecta en gran medida a los estudiantes, especialmente en el aula. Muchas veces se ha observado que la exclusión no se limita únicamente a la segregación física o a la exclusión deliberada, sino que también abarca las prácticas y dinámicas que marginaliza a ciertos estudiantes y limitan su participación plena en el proceso educativo. Es importante reconocer que la exclusión puede manifestarse de diversas formas, puede ser evidente en la segregación de grupos sociales, en la falta de atención a las necesidades individuales de los estudiantes, la distribución desigual de oportunidades de aprendizaje, como en la falta de adaptaciones del currículo, todo esto representa una barrera para el aprendizaje significativo y para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que está limitando la participación y la interacción entre los mismos, por su parte Pérez (2015) expresa:

La exclusión educativa, es un fenómeno que tiende a normalizarse a generalizarse de manera invisible ante los ojos y las actitudes de los sujetos, tanto al interior de los espacios escolares como fuera de ellos. Excluir de alguna manera se puede entender como sinónimo de invisibilizar, de tal manera que las voces y las propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan o no son tomadas en cuenta en el recuento de acciones o en las decisiones que se toman en un grupo determinado (p.4).

Para abordar la exclusión en el aula es necesario promover un ambiente inclusivo y colaborativo donde se valore la diversidad y se fomente la participación activa de todos los estudiantes, esto implica diseñar actividades donde se proporcionen experiencias de aprendizaje que reconozcan las habilidades, intereses y singularidades de todos. Finalmente, esta discusión nos invita a repensar el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, al reconocer y abordar la exclusión en el aula, no solo estamos promoviendo el éxito académico de todos los estudiantes, sino también cultivando un sentido de comunidad y respeto mutuo que trasciende las diferencias individuales. La diversidad es inherente en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, cuando hablamos de diversidad podemos referirnos a diferentes ámbitos, en este caso en las preferencias de aprendizaje, la velocidad de procesamiento, las

fortalezas y debilidades individuales, entre otros aspectos. Como educadores, debemos ser conscientes de esta diversidad y estar preparados para adaptar nuestras prácticas pedagógicas y así satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

Sin embargo, a menudo nos enfrentamos a presiones externas, como el tiempo limitado y las expectativas de logro, que pueden llevarnos a descuidar esta diversidad y a adoptar enfoques más estandarizados y centrados en los resultados, cuando esto pasa, puede resultar en la pérdida de interés y motivación por parte de los estudiantes, ya que pueden sentirse presionados para cumplir con expectativas poco realistas o adaptarse a un estilo de aprendizaje que no se alinea con sus preferencias y habilidades individuales.

7 Conclusiones

En síntesis, hemos comprendido las experiencias pedagógicas que han tenido las dos maestras del Centro Educativo Travesías el Morro con los estudiantes con discapacidad; además pudimos encontrar diferentes elementos que dificultan la implementación de una educación inclusiva; todo esto resultó de la triangulación de los instrumentos de recolección de información y las diferentes categorías que han guiado nuestras preguntas. Ahora bien, en coherencia con las experiencias observadas con las maestras y los objetivos de esta investigación hemos concluido lo siguiente:

Aquello que emergió en primer lugar fue la exclusión. Encontramos que existen prácticas que perpetúan estas dinámicas y afectan en gran medida a los estudiantes, especialmente en el aula. Muchas veces se ha observado que la exclusión no se limita únicamente a la segregación física o a la exclusión deliberada, sino que también abarca las prácticas y dinámicas que marginaliza a ciertos estudiantes y limitan su participación plena en el proceso educativo. Es importante reconocer que la exclusión puede manifestarse de diversas formas, puede ser evidente en la segregación de grupos sociales, en la falta de atención a las necesidades individuales de los estudiantes, en la distribución desigual de oportunidades de aprendizaje, como en la falta de adaptaciones del currículo. Todo esto representa una barrera para el aprendizaje significativo y para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que se está limitando la participación y la interacción entre los mismos.

Para abordar la exclusión en el aula es necesario promover un ambiente inclusivo y colaborativo donde se valore la diversidad y se fomente la participación activa de todos los estudiantes, esto implica diseñar actividades donde se proporcionen experiencias de aprendizaje que reconozcan las habilidades, intereses y singularidades de todos. En suma, esta discusión nos invita a repensar el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, al reconocer y abordar la exclusión en el aula, no solo estamos promoviendo el éxito académico de todos los estudiantes, sino también cultivando un sentido de comunidad y respeto mutuo que trasciende las diferencias individuales.

Encontramos también la relevancia de la vocación, el cómo esta palabra se asocia a menudo con la profesión de docente. Aunque no es el único factor necesario para tener éxito en

este campo, desempeña un papel crucial tanto en la elección como en la permanencia en esta carrera, tal como lo menciona Fuentes (2001). "Lo mismo puede ocurrir con la vocación docente. Entendida como algo vivo, no puede esperarse que permanezca inerte al paso del tiempo." (p. 17).

Entendiendo que la enseñanza exige un gran compromiso, tiempo, esfuerzo, paciencia y otras cualidades que resulta más llevaderas mediante el amor y la pasión por la profesión, basándonos en nuestras observaciones e interacciones con las maestras, está claro que los que poseen esta vocación afrontan su trabajo con entusiasmo y dedicación, mientras que los que carecen de ella suelen tener dificultades para relacionarse con sus alumnos y desempeñar sus funciones con eficacia.

Los maestros con vocación creen en el potencial de cada alumno para aprender, crecer y alcanzar sus metas, estos ven la enseñanza como una oportunidad para inspirar, motivar y guiar a sus estudiantes, sin embargo, esta vocación también implica un fuerte sentido de la responsabilidad y compromiso con el aprendizaje, y el desarrollo de sus alumnos. No se trata sólo de querer enseñar, sino también de estar dispuesto a hacer lo que haga falta, por estas razones, la vocación de un maestro es un componente esencial en la realización de su profesión

En este proceso de ejercer con vocación debe emerger un profundo sentido de empatía y comprensión hacia las necesidades individuales de los alumnos, reconocer la diversidad del presente en el aula y que las maestras estén dispuestas a realizar las adaptaciones que sean necesarias, ya que como se mencionó en el apartado anterior con relación a la exclusión, estas adaptaciones no son muy visibles.

Por otro lado, es preocupante cómo sigue siendo vista la autoridad en el aula, ya que pudimos percibir que esta puede ser confundida con gritos y autoritarismo, cuando por el contrario debería asumirse como un equilibrio entre liderazgo y respeto mutuo. A menudo se convierte en un ejercicio de poder y control impuesto por las maestras hacia sus alumnos, y se olvida que la línea que separa la autoridad del autoritarismo es bastante delgada, la cual muchos tienden a cruzarla imponiendo su voluntad unilateralmente sin tener en cuenta las necesidades particulares de sus alumnos. Para los autores Reyes et al., (2018):

La importancia de evitar el autoritarismo excesivo en el aula, (es fundamental) ya que puede llevar a consecuencias negativas para los estudiantes, como el fracaso académico y

la frustración. Se enfatiza la necesidad de implementar un tipo de autoridad que permita a los alumnos desenvolverse y aprovechar al máximo su aprendizaje (p.6).

El uso de métodos de enseñanza que no impliquen gritar puede ser más efectivo para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, esto resalta la importancia de explorar y utilizar una variedad de estrategias de enseñanza que sean inclusivas y respetuosas con las necesidades individuales de los estudiantes. En lugar de recurrir a métodos coercitivos, los maestros pueden emplear enfoques más colaborativos y centrados en el estudiante, como el aprendizaje activo; en la teoría del aprendizaje socio-constructivista de Vigotsky sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y social en el cual los estudiantes construyen su comprensión a través de la interacción con otros y con su entorno, de esta manera los métodos de enseñanza que fomentan la colaboración, la exploración y el diálogo, en lugar de la instrucción autoritaria y coercitiva, son más efectivos para promover el aprendizaje significativo.

En ocasiones en su práctica docente confunden el hecho de que sus alumnos participen activamente con perder credibilidad o respeto en el aula, lo cual está muy lejos de ser cierto, ya que establecer juntos unos límites claros para fomentar un entorno de respeto mutuo y colaboración no implica que el profesor abandone su papel, por el contrario, mejora la relación alumno- maestro. De igual manera la transformación del papel del maestro a lo largo del tiempo será una constante, y hoy en día este no puede ser simplemente una figura de autoridad, sino que debe ser alguien que facilite un entorno de aprendizaje dinámico y atractivo, por lo tanto, es crucial encontrar un equilibrio entre ser una figura de autoridad y ser accesible, fomentando un entorno respetuoso y colaborativo en el aula.

La relación entre las maestras con sus alumnos debe tener valores de confianza, respeto y empatía, lo cual constituye la base de una experiencia educativa más eficaz y satisfactoria. Aspectos que se pudieron evidenciar en el aula de una de las dos maestras la cual suele tener ese diálogo de normas y acuerdos en conjunto con sus estudiantes, concluyendo así que la autoridad es necesaria, siempre y cuando sea tanto reflexionada como ejercida con responsabilidad, considerando siempre el bienestar y el desarrollo íntegro de sus estudiantes sin caer en el autoritarismo.

Asimismo se pudo identificar y reconocer que el tener una comunicación fluida entre la familia y la escuela cobra un valor importante, ya que ayuda a mejorar el proceso educativo de los estudiantes. Se reconoce que tanto la familia como la escuela son contextos distintos, sin embargo, la colaboración en pro de objetivos educativos deben compartirse porque buscan el bienestar del estudiante. Por su parte, Ortega Arias & Cárcamo Vásquez (2018) dicen:

Un buen clima organizacional, buenas relaciones personales, trabajo colaborativo entre las familias y las escuelas favorece a los buenos aprendizajes, debido a que se ha demostrado que la mayor preocupación de las familias por sus hijos en la escuela eleva la autoestima de estos, mejorando sus resultados de aprendizajes. (p. 102).

Por lo tanto, el tener una participación activa de las familias en la educación de sus hijos se asocia con lograr en ellos mejores resultados académicos, mayor motivación y autoestima, a pesar de que en este contexto muchas familias no pueden estar tan presentes debido a sus trabajos de agricultura y otras dinámicas de la economía y el mercado que implican largas jornadas laborales.

Finalmente se hace necesario seguir pensando una educación inclusiva, trabajar en pro de ella, llevar los decretos que se han logrado al aula y poder regular que realmente eso se cumpla, que los maestros si estén accediendo a los programas y ayudas que desde el municipio se les brinda. De igual manera es indispensable trabajar mucho en el lenguaje apropiado a la hora de referirse a la discapacidad y combatir aquellos imaginarios que aún son tan latentes en las maestras, esto podría ser posible por medio de la educación, de las capacitaciones, tal como lo habíamos planteado al inicio de esta investigación; los maestros deben seguir en formación para poder garantizar una educación asertiva, contextualizada y actualizada a sus estudiantes.

En cuanto a los retos que implica una educación rural, realmente no fueron muchos los que encontramos, debido a que esta zona en un momento si fue en su totalidad rural pero se ha venido impregnando de lo urbano y con esto ha traído los beneficios de la ciudad, es decir, se han mitigado brechas en términos de presupuesto y derecho la ciudad, sin embargo sigue teniendo algunos inconvenientes como lo es el acueducto y el acceso a internet, los cuales presentan constantes problemas que repercuten en los procesos educativos, por esto se hace necesario la intervención del gobierno en estas zonas, que brinden ayudas para combatir estas problemáticas.

La presente investigación ha intentado comprender las experiencias pedagógicas de dos maestras rurales, identificar sus roles y prácticas en función de la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales, y hemos identificado una cantidad de variables externas que ayudan a explicar dichas categorías, tales como los contextos económicos y sociales en la ruralidad, el papel de la familia de los estudiantes, cómo funciona la exclusión en los procesos formativos, las carencias en la formación docente para enfrentar la particularidad de los escenarios educativos rurales y las limitaciones logísticas institucionales, la presencia de prácticas pedagógicas obsoletas que promueven el autoritarismo, entre otras cuestiones. Con ello, podemos concluir que la comprensión de estas prácticas educativas y además la solución de dichas problemáticas que se han expuesto no giran de manera exclusiva entorno al ejercicio de los maestros y maestras, sino que constituyen uno de los estamentos de esta función pública, y que lo demás no ha sido objeto de reflexión y crítica. Podemos decir entonces, que la presente investigación aporta en la identificación de otras variables que deben rastrearse en rigor, si acaso mantenemos la firme convicción de que la educación es un derecho de todos y debe formularse y aplicarse al conjunto de la humanidad sin distinción alguna.

Por último resaltaremos como una lucha política la necesidad de que los niños reconozcan la diversidad presente en el mundo que les rodea, que en su entorno escolar les inculquen el reconocimiento y valoración de la diversidad, promoviendo también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comprensión y la aceptación de otros, siendo esta una oportunidad para resaltar la igualdad y la inclusión; esta perspectiva puede estar asociada a la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget que describe cómo los niños van adquiriendo el conocimiento y la comprensión del mundo que les rodea, es decir que a medida que los niños maduran cognitivamente, son capaces de comprender y apreciar la diversidad de perspectivas y experiencias culturales, permitiéndoles también desarrollar una comprensión más profunda de lo que acontece a su alrededor.

Referencias

- Acosta Atencia, C. A. (2020). La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la IER El Filo de Damaquiel, municipio de San Juan de Urabá.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15910/6/AcostaCalixto>
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108.
- Alvarado Rubiano, A. M., Barragán García, J. A., & Pérez Castellón, I. (2022). Enseñanza en aulas multigrados, una mirada desde la práctica reflexiva de las [tesis de pregrado]. Fundación Los Libertadores.
https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/5669/Alvarado_Barragan_
- Amaya Restrepo, C. A., & Mesa Ochoa, D. (2022). El maestro: un árbol que narra sus experiencias sobre la discapacidad en el contexto rural de Santa Rosa de Osos. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29192/1/Amaya%20Camilo>
- Arango, M. L. C., & Rodríguez, M. F. G. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16.
- Arévalo Zamora, L. S., Calderón Chala, L. J., Flórez Casallas, L. M., & Saavedra Velásquez, G. J. (2022). Experiencias, identidades y saberes: configuración del ser maestro y maestra rural en tres territorios de Cundinamarca. [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17670>
- Arias Moreno, A. J., & Diaz Moreno, D. M. (2021). Propuesta de planeación curricular para las necesidades específicas del aula multigrado: aplicada en la IED José Hugo Enciso-sede Naranjitos; ciclo de primaria. <https://repository.ugc.edu.co/bitstream>
- Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10.
- Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. (en línea). *Auditio: Revista electrónica de audiología*. 1 Noviembre 2.004, vol. 2 (3), pp. 74-77. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/879/TO-18095.pdf?sequence=1>

- Candela, Y, y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *Rehuso*, 5(3), 78-86. Recuperado de:
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Carrero Arango, M. L., & González Rodríguez, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *PRA*, 16(19), 79–89.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377>
- Castro Agracé, M. D. P., Hoyos Romero, M. L., & Ordoñez Lasso, A. L. (2021). Estrategias pedagógicas en inteligencia emocional para el aprendizaje en aula multigrado del preescolar rural [Doctoral dissertation]. Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Caviedes, G. E. B. (2019). Expresiones territoriales en Usme: una lectura desde la rururbanidad. *Nodos y Nudos*, 6(47).
- Decreto de Educación Inclusiva 1421
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf
- Díaz, L. E. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata.
- Florez Alfonso, L. V., Pita Calvo, L. J., Abello Linares, L. F., Daza Aguirre, F. L., & Espitia Caceres, H. A. (2021). Participación social de las personas con discapacidad" Ruralidad, memoria y arraigo".
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Brevis*, 285-303.
- Galeano, M. E. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Fondo Editorial FCSH. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/02/3091.-Estrategias-de-investigacion-%E2%80%A6-Galeano.pdf>
- Gallego, R. S., & Santamaría-Cárdaba, N. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176. <https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/29668176005.pdf>
- García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., & Ghiso, A. M. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín: funlam.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-

62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623>
- González Fabian, D., & Martínez Leandro, A. M. Experiencias de enseñanza.
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/113333/TESIS.%20EXPERIENCIA>
- Guzmán, V. P., Muñoz, L. V. A., & Vergara, M. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (18), 99-114.
- Hernández Apablaza, E. M. (2021). El uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado de escuelas rurales de la comuna de Linares [Doctoral dissertation] Universidad de Talca (Chile). Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.
<http://dspace.otalca.cl/handle/1950/12860>
- Laborde Corona, E. R. (2022) Inclusión: actitudes, conocimientos y prácticas docentes para entender la diversidad. [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://200.23.113.51/pdf/UPN092LPELAEV2020.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z. ., Guerriera, L. ., & Bolcatto, S. (2021). Trayectorias: Un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (4), 33–39. <https://doi.org/10.35305/cp.vi4.170>
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (4), 33-39.
<https://catedraparalela.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/170>
- Ley 1618 de febrero 27 de 2013 <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>
- Lucena, N. F. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 657-667.
- Martínez Carazo, P.C. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Martínez, L. H., & Freire, E. E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20.
<https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252/280>

-
- Mendoza Caña, W. P. (2022). Diversidad en el aula multigrado. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/27178/>
- Meza, C. J. D. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Guillermo de Ockham*, 5(2).
- Montoya De La Cruz, G., Valencia Arcila, L. C., Vargas López, L. V., García Palacio, J. D., Franco Montoya, J. C., & Calderón Serna, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), 138-154.
- Morillo Lozano, M (2016). Aprendizaje adaptativo. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21000/TFMG648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mosquera, K., Rendón Velásquez, M. C., & Acevedo Franco, D. A. (2022). El educador especial como docente de aula: un estrategia de la enseñanza para la educación inclusiva. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30137/1/MosqueraKelly_2022_EducadorEspecialEstratega%20.pdf
- Mundial, B. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75356/?sequence=1>
- Obando Valverde, L.A. (1993) El diario de campo <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-lanus/seminario-de-situaciones-problematicas-y-territorio/valverde-obando-l-el-diario-de-campo/58628742>
- Ochoa Nisperuza, I., Berrío Correa, B. E., & Rodríguez Valdelamar, A. H. (2021). El maestro rural: un tejido desde la experiencia. [Tesis de pregrado] Universidad de Antioquia.
- Operti, R., & Guillinta, Y. (2009). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/706>
- Ordóñez Santos, M. A., & Granja Escobar, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Conrado*, 19(91), 270-279.
- Ortega Arias, M. D., & Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la salud*, 4(2), 158-160.
- Palomino, M. L., & Paz, A. D. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de investigaciones Unad*, 9(2), 85-105.

<https://doi.org/10.22490/25391887.674>

- Pérez Pertuz, J. (2011). Caracterización de las prácticas de enseñanza desde las interacciones maestro-alumno en la población de docentes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1458/PerezPertuzJohemir2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Reynoso, M. (2015). El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas. In X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- 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*
<https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- Reyes, J. J. M., González, C. B. L., & Corona, A. C. (2018). Ser docente: entre la autoridad y el autoritarismo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 753-761.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/307/430>
- Rodríguez, D. M. R., Brito, K. Y. S., & Sprockel, L. P. (2023). Responsabilidad social en el ejercicio docente: una perspectiva ética. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 28(102), 665-679
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890873>
- Rojas, L. T. Estrategias pedagógicas inclusivas creadas por niños y niñas del grado primero para promover el respeto a la diversidad. (2021). [Universidad Surcolombiana] <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2022/03/90.-Estrategias-pedagogicas-inclusivas-creadas-por-ninos-y-ninas-del-grado-primer-para-promover-el-respeto-a-la-diversidad.pdf>
- Rosas Cardozo, J. (2021). Saberes contruidos desde la experiencia de maestros rurales en procesos de inclusión en Escuela Nueva (Doctoral dissertation, Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación). <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-universo-de-la-escuela-y-los-colegios-rurales-en-colombia>
- Sánchez Olavarría, C., & Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>
- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y sociales del Instituto Politécnico Nacional*. No. 1, verano 200 5. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7413/1/REXTN-MS01-08->

Sanchez.pdf

Steiman, J. (2018) Las prácticas de enseñanza: –en análisis desde una Didáctica reflexiva

<https://books.google.com.co/books?id=MObhDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. Revista Latinoamericana de Estudios de

Familia,6.<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/4146/3831>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1).

Barcelona: paidós.<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Zariñana, G. G. (2019). La construcción subjetiva del rol profesional del maestro de escuelas multigrado y su relación con la práctica docente [Tesis posgrado].Universidad Autónoma del Estado de Morelos [Http://riaa.uaem.mx/handle](http://riaa.uaem.mx/handle)

Zúñiga, J. F., Martínez Álvarez, L. A., Ordoñez Hernández, C. A., & Aguilera Velasco, M. de los A.

(2021). Representaciones sociales de la jubilación desde la perspectiva de un grupo de docentes prejubilados. Revista Colombiana De Salud Ocupacional, 11(2), e-7564.