



Formación Docente y su Influencia en los Procesos de Educación Inclusiva en la Institución Educativa Juan de Dios Carvajal, Sede Juan N. Barrera, del Municipio de Jardín-Antioquia.

Luisa Fernanda Mena Hernández

Estefanía Naranjo Foronda

Trabajo de grado presentado para optar el título de Licenciadas en Educación Especial

Asesora

Jenny Alexandra Monsalve Villa, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

| | |
|----------------------------|---|
| Cita | (Mena y Naranjo, 2024) |
| Referencia | Mena, L. y Naranjo, E. (2024). <i>Formación docente y su influencia en los procesos de educación inclusiva en la institución educativa Juan De Dios Carvajal, sede Juan N. Barrera, del municipio de Jardín-Antioquia</i> . [Trabajo de grado profesional]. |
| Estilo APA 7 (2020) | Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |



Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Dedicatoria

A nuestras familias que gracias a su apoyo constante hemos logrado culminar esta meta.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecerles profundamente a nuestras familias, quienes han demostrado su cooperación incondicional durante este recorrido, brindándonos fortaleza y acompañamiento para lograr culminar esta etapa de nuestras vidas.

También a nuestra asesora que, sin su guía, su dedicación, paciencia y correcciones no podríamos estar presentando este trabajo.

Por último, a todas aquellas personas que han estado en este camino junto a nosotras gracias por su ayuda, comprensión y su presencia.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 7 |
| Introducción | 8 |
| Planteamiento del Problema..... | 9 |
| Cobertura Educativa en el Contexto Rural Colombiano (Antioquia) | 9 |
| Instituciones, Programas Y Organizaciones para el Acompañamiento de Procesos Educativos Rurales..... | 17 |
| Ruralidad y Educación Rural | 21 |
| Normativa de Educación Inclusiva y Educación Rural | 26 |
| Antecedentes | 38 |
| Formación, Capacitación y Estrategias Docentes | 38 |
| Educación Inclusiva | 42 |
| Educación Rural | 45 |
| Tendencias generales dentro de los antecedentes de investigación | 47 |
| Justificación..... | 48 |
| Objetivos | 50 |
| Objetivo General | 50 |
| Objetivos Específicos | 50 |
| Marco conceptual | 50 |
| Educación Rural | 50 |
| Discapacidad | 53 |
| Educación inclusiva..... | 56 |
| Formación Docente | 58 |
| Metodología | 60 |
| Resultados y discusión | 63 |
| Estado de la infraestructura de la Institución, Desplazamiento, Tiempo y Transporte..... | 64 |
| Características y Dinámicas del Contexto Rural que Influyen en los Procesos Educativos y Administrativos de la Institución | 68 |
| Dotación de Insumos, Materiales Institucionales y su Accesibilidad | 76 |
| Funciones y Roles de Docentes..... | 84 |
| Relaciones que se Tejen Dentro del Espacio Educativo | 89 |
| Procesos Metodológicos, Dinámicos y de Enseñanza-Aprendizaje en la Institución..... | 93 |
| Acercamiento a los Procesos de Educación Inclusiva que se Manifiestan en la Institución.... | 105 |
| Cualidades de la Formación que Tienen las y el Docente de la Institución..... | 111 |
| Formación que Tienen las y el Docente de la Institución para Acompañar los Procesos de Educación Inclusiva | 116 |
| Conclusiones | 134 |
| Recomendaciones..... | 136 |
| Referencias | 138 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Mapeo Nacional Sobre Proyectos de Educación Inclusiva..... | 18 |
| Tabla 2: Normativa Educación Inclusiva | 28 |
| Tabla 3: Normativa Educación Rural..... | 32 |

Siglas, acrónimos y abreviaturas

| | |
|----------------------|--|
| UA | Unidad de Análisis |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional |
| Ed. Inclusiva | Educación Inclusiva |
| PIAR | Plan Individual de Ajustes Razonables |
| DUA | Diseño Universal Para el Aprendizaje |
| BAP | Barreras para el Aprendizaje y la Participación |
| PCD | Personas con Discapacidad |
| DANE | Departamento Administrativo Nacional de Estadística |
| LEE | Laboratorio de Economía de la Educación |
| ECV | Encuesta Nacional de Calidad de Vida |
| TIC | Tecnologías de la información y las comunicaciones |
| SAT | Sistema de Aprendizaje Tutorial |
| SER | Servicio de Educación Rural |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| PDET | Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial |
| INCI | Instituto Nacional para Ciegos |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| I.E | Institución Educativa |
| CER | Centro Educativo Rural |
| ERA | Alianza Educación Rural para Antioquia |
| PAE | Programa de Alimentación Escolar |
| UAPA | Unidad de Alimentos para Aprender |
| GBM | Grupo Banco Mundial |
| APF | Asociación de Padres de Familia |
| JAC | Junta de Acción Comunal |
| PNL | Profesionales no Licenciados |
| PEI | Proyecto Educativo Institucional |

Resumen

El propósito de esta investigación es poder reconocer la influencia que tiene la formación de las y los docentes en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, en la institución educativa Juan De Dios Carvajal, sede Juan N. Barrera del municipio de Jardín Antioquia, para poder llegar a lo anterior se utilizó una metodología con enfoque cualitativo basado en estudio de caso, utilizando como técnicas de recolección de información entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los resultados y discusiones muestran que existe una limitación frente a la formación de docentes en procesos de educación inclusiva lo que despliega una serie de dificultades en los procesos de acompañamiento, por ello, se concluye que la formación de los docentes en educación inclusiva tiene una gran influencia en el acompañamiento de las y los estudiantes con discapacidad, ya que es desde este actor donde se despliegan la multiplicidad de estrategias y ajustes para garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad.

Palabras clave: Formación docente, Educación inclusiva, Educación rural, Discapacidad

Abstract

The purpose of this research is to be able to recognize the influence that the training of teachers has on the inclusive education processes of students with disabilities, in the Juan De Dios Carvajal educational institution, Juan N. Barrera headquarters of the municipality of Jardín Antioquia, in order to reach the above, a methodology with a qualitative approach based on a case study was used, using semi-structured interviews and field diaries as information collection tools. The results and discussions show that there is a limitation regarding the training of teachers in inclusive education processes, which displays a series of difficulties in the accompaniment processes, therefore, it is concluded that the training of teachers in inclusive education has a great influence on the accompaniment of students with disabilities, since it is from this actor where the multiplicity of strategies and adjustments are deployed to guarantee access to education for PWD.

Keywords: Teacher training, Inclusive education, Rural education, Disability

Introducción

La educación inclusiva es una necesidad en el sistema educativo actual, ya que se busca garantizar que las y los estudiantes sin excepción participen de forma plena de todo su proceso educativo, por ende, para garantizar estos procesos se requiere que la formación de las y los docentes está ligada a cómo pueden acompañar y generar procesos de inclusión dentro de su aula.

Dicha formación debería ser certificada en todo el territorio nacional, ya que las y los docentes no pueden asegurar que desde su formación básica haya sido propiciado, entonces es necesario la que se les brinda en servicio, en este sentido en el contexto rural se manifiesta una falencia frente a la garantía de esta, esto puede ser debido a que ha sido un sector olvidado, vulnerable y pensado como aquel que se diferencia de lo urbano.

Por consiguiente este trabajo de grado recoge un análisis de caso realizado en la institución educativa Juan de Dios Carvajal sede Juan N. Barrera, donde se pudo reconocer cuál es la influencia de la formación de las y los docentes en los procesos de educación inclusiva para las y los estudiantes con discapacidad, esto permitió considerar las necesidades del contexto educativo, para que se brinden las condiciones pertinentes a las y los docentes, y ellos puedan realizar procesos de acompañamiento que estén dentro de lo que significa una educación de calidad y para todos.

Por lo anterior si bien se ha avanzado en proporcionar una educación inclusiva dentro de las aulas, al interior del contexto se siguen encontrando docentes poco familiarizados con estos procesos, con actitud reacia a los mismos y demostrando las falencias de su formación en las cuales es necesario hacer mayor énfasis.

Este trabajo finaliza con una serie de conclusiones y recomendaciones, donde se demuestra la relevancia de la formación docente dentro de los procesos de inclusión y a su vez se enfatiza que son ellos quienes deben mostrar resiliencia a las formaciones que se les brindan en servicio.

Planteamiento del Problema

El momento en el que se encuentra la educación actualmente, exige que las y los docentes de las instituciones de educación inicial estén formados para acompañar procesos de educación inclusiva dentro de sus aulas, por consiguiente, es relevante el estado actual de la formación de docentes que estén en la ruralidad, considerando este como un contexto que por sus particularidades tiene más posibilidades de vulnerar derechos de las personas, en tanto como se verá ha tenido poca presencia del Estado, en este orden de ideas les presentaremos información con relación al contexto nacional, departamental y municipal en cuestión de acceso a la educación, brechas educativas y de contexto, cobertura escolar, permanencia educativa, además datos centrados en la contratación docente y la población con discapacidad desde su participación en el sistema educativo.

Cobertura Educativa en el Contexto Rural Colombiano (Antioquia)

La educación rural en Colombia varía según los factores geográficos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc., y para lograr una lectura general de ella, las fuentes de información estadística nos brindaron los datos para un acercamiento inicial, teniendo como punto de referencia la diferenciación con los contextos urbanos. A continuación, se presentan una serie de datos que dieron cuenta del estado de la educación rural en Colombia y Antioquia, donde las desigualdades son las protagonistas.

La mayor extensión del territorio colombiano es rural, pero la concentración poblacional está en el contexto urbano y por supuesto, esto también se expresa en la educación. La matrícula que según el último reporte del DANE¹ fue, “del total de matriculados en 2021, 7.405.053 (75,6%) fueron atendidos en sedes educativas ubicadas en contexto urbana y 2.392.624 (**24,4%**) en sedes educativas de la zona rural” (2022, p. 3), de estas cifras relacionadas con la cantidad de personas que acceden al Sistema Educativo Nacional, se reconoció que Antioquia es uno de los lugares con mayor cobertura, “para 2021, los diez departamentos de mayor registro totalizaron [...] Antioquia 12,3%” (DANE, 2022, p. 4). Con esto se puede dar cuenta que hay cifras significativamente inferiores de cobertura del contexto rural respecto al urbano, esto dado por la densidad poblacional, sin embargo, las brechas de desigualdad son mucho más amplias:

¹ Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE

En 2023 en Colombia hay 13'631.928 personas en edad escolar (personas entre los 5 y 21 años), de quienes el **26,7% (equivalente a 3.639.736 personas) habitan en zonas rurales**. Sin embargo, este último grupo cuenta con menores oportunidades educativas a las que pueden acceder los niños, niñas y adolescentes en las zonas urbanas. (LEE², 2023, p. 1)

En Antioquia, los datos mostraron que efectivamente el contexto rural presenta muchas más dificultades para el acceso a la educación, evidenciando brechas que requieren acciones urgentes,

Para 2019 en la zona rural, se presentó una tasa de cobertura neta en secundaria de **76,8% inferior en 2,7 puntos porcentuales (PP)** respecto a la zona urbana (79,5%); mientras que, la tasa de cobertura neta en **la media rural fue de 38,3%**, inferior a la urbana calculada en 46,7%, lo que **arroja una brecha de 8,4 (PP)** entre lo rural y lo urbano” (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 136).

Lo anterior evidenció que en la educación hay una amplia brecha entre la educación urbana y rural, lo cual afecta el acceso, la permanencia y la promoción de la población estudiantil rural en el sistema educativo, especialmente en los grados superiores, dando cuenta que las trayectorias educativas de las y los estudiantes en los contextos rurales son mucho más cortas que aquellos que están en el urbano, pues a medida que se va avanzando se presenta una alta deserción, “del total de estudiantes matriculados en educación preescolar el 23,8% estudian en una sede rural. Sin embargo, la participación del número de matriculados/as en zonas rurales disminuye en niveles educativos superiores” (DANE, 2022, p. 2), con esto podemos notar que las y los jóvenes de los contextos rurales son quienes tienen menor acceso a la educación superior.

Específicamente para Antioquia, es claro que los ciclos educativos en los que se presenta menor cobertura son transición y media “las coberturas en transición y educación media se encontraron por debajo del 81,0% (80,4% para transición y 75,9% para la media) siendo el acceso y permanencia en estos dos niveles, los mayores retos en el sistema educativo” (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 134), así pues, las y los estudiantes no culminan la educación secundaria y tampoco tienen la posibilidad de asistir a una educación preescolar que les prepare para la vida escolar.

Los datos también evidenciaron que la deserción en el departamento no solo está relacionada con las diferencias del contexto, sino que implica las garantías que da el sistema

² Laboratorio de Economía de la Educación - LEE

educativo para la permanencia y acceso a la educación. **“En la zona rural una población estudiantil aproximada de 7.804 personas, no terminaron la trayectoria esperada”**

(Gobernación de Antioquia, 2020, p. 134). Con esto podemos percatarnos de que existe una brecha relacionada a la continuidad de los estudiantes en los diferentes grados escolares y la falta de garantías que existe para que las y los estudiantes continúen en el sistema educativo.

Por otro lado, son diversas las razones por las que las y los estudiantes en edad escolar no accedan o deserten de la educación, y algunas de ellas giran en torno a la desigualdad en el contexto y al tiempo señalan brechas respecto a roles de género.

las principales causas para no asistir a instituciones educativas son la falta de dinero (19,0%) y desmotivación (16,2%) [...] las causas por las que no se asiste evidencian marcadas diferencias de oportunidades, vulnerabilidad y roles asociados a hombres y mujeres (LEE, 2023, p. 18).

Tenemos entonces que una de las causas relevantes de la deserción o acceso está ligada a los diferentes roles que tienen que cumplir las y los estudiantes en el contexto en el que habitan,

De las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes en la ruralidad que no asisten a la escuela, el 7,8% no lo hacían por embarazo y el 23,4% porque deben encargarse de los oficios del hogar (cuidado de niño/as y de otras personas del hogar: adultos mayores, personas discapacitadas, etc. (LEE, 2023, p. 5).

Esto demuestra que las brechas de desigualdad no solo están medidas por condiciones institucionales, sino que también influyen aspectos de orden social y cultural, impactando el acceso, la permanencia y la promoción de las y los estudiantes. Ahora bien, esto se dice respecto a los roles de género, la matrícula y la deserción, pero en ninguno de los informes revisados se habla de las personas con discapacidad, lo que nos indicó que hay una lectura limitada respecto a otras condiciones que podrían generar desigualdades.

Así pues, existe una evidencia clara que las cifras que se presentan sobre matrícula y deserción no dan cuenta de la problemática global respecto al acceso “según la ECV³-2022, de la población (de 5 a 21 años) que vive en zonas rurales, el 23,7% no asistía a instituciones preescolares, colegios, escuelas o universidades [...] en zonas urbanas esta proporción fue de 17,9%” (LEE, 2023, p. 4)

La Tasa de Deserción fue de 3,5%, seguida de la secundaria con 2,8%. La Tasa de Deserción más baja se presentó en el nivel de media en donde alcanzó un 1,2%. Lo que podría ser significativo para este nivel, termina siendo el resultado de la baja cobertura que se presenta en la educación

³ Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ECV

media y el retraso significativo que se da en la primaria y la secundaria (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 136).

Hasta aquí se ha hablado de la cobertura en matrícula y los datos sobre la deserción o no acceso a la educación rural, que no necesariamente las razones se originan en el Sistema educativo; en adelante, se señalarán algunas problemáticas relacionadas con las dinámicas propias institucionales partiendo de reconocer que, la cantidad de sedes no es obligatoriamente proporcional a la cantidad de estudiantes, pues anteriormente quedó claro que la mayor cantidad de estudiantes están en contextos urbanos, pero hay más sedes en los contextos rurales, además hay una concentración de oferta educativa en primaria “la mayor cantidad de sedes enfocan sus servicios en el nivel de básica primaria, donde de 47.659 sedes, **el 73,2% hace parte de sedes ubicadas en contexto rural** y 26,8% en contexto urbana” (DANE, 2022, p. 17), esta diferencia que de algún modo es marcada en todo el territorio como lo demuestran las cifras, puede plantear la necesidad de que en los contextos rurales se cuente con una oferta educativa por sede más completa y flexible, que les permita a las y los estudiantes darle continuidad a las trayectorias educativas. Otra distinción marcada a nivel institucional es la concentración de las jornadas escolares.

También varía considerablemente entre las zonas urbanas y rurales. [...] las sedes rurales están altamente concentrada en la jornada mañana (79,5%). En las sedes urbanas la jornada tarde (30,6%) y la jornada completa (17,4%) tienen mayor relevancia. En ese sentido, es evidente que la oferta educativa en zonas urbanas es más flexible que la oferta en zonas rurales (LEE, 2023, p. 11).

Esta flexibilización pasa tanto por reconocer las lógicas institucionales como la población que asiste allí, en cada una de estas sedes.

El **26,4%** de las sedes educativas rurales atiende **poblaciones especiales**, frente al 61,9% de las sedes urbanas. [...] La oferta educativa rural debe buscar generar espacios, oportunidades y programas capaces de atender a toda la población que habita la ruralidad” (LEE, 2023, p. 13-14).

Teniendo como base las múltiples dificultades que se han expresado sobre la educación rural, sería importante identificar de qué manera se atiende dentro de lo que se considera poblaciones especiales a aquella que tiene alguna discapacidad; no obstante, los datos que se señalaron son limitados.

Dentro de estas dinámicas y condiciones propias de las instituciones educativas, las y los docentes juegan un papel importante en el proceso de la educación inclusiva, sin embargo, se

considera que requieren formación que les posibilite reconocer y proponer acciones que mitiguen las desigualdades que habitan en los contextos en los que llevan a cabo su quehacer docente, “para el sector Oficial, el mayor registro fue en formación de licenciaturas y programas para la docencia con el 43,3% (138.669), seguido por docentes con formación en posgrado con el 41,8% (133.957)” (DANE, 2022, p. 15), lo que nos demuestra que hay baja educación especializada para los docentes.

No es obligación que las y los docentes se actualicen, o continúe los estudios superiores; sin embargo, cuando lo hace, tiene la posibilidad de ofrecer otras alternativas en términos pedagógicos y culturales, pues las demandas del contexto van variando y las poblaciones también. A la vez, hay que tener en cuenta que la mayoría de los contratos en la ruralidad no son fijos y esto puede generar cambios constantes en la planta docente,

Cerca del **42% de los docentes en áreas rurales ocupan cargos provisionales** frente al 27% de los docentes urbanos (Informe LEE No. 55). Esto puede generar problemas en la calidad de la educación pues los contratos provisionales son de menor calidad que los contratos de planta. De esta manera se generan menos incentivos a los profesionales altamente calificados a trabajar en zonas rurales (LEE, 2023, p.17).

Esto demuestra que los docentes provisionales en el contexto rural no tienen las garantías contractuales que les posibilite un ejercicio digno de su quehacer profesional, por ejemplo, muchos docentes provisionales están capacitados, pero por no estar vinculados y con los constantes cambios, los procesos y el seguimiento no dan el resultado esperado.

En el Plan de Desarrollo Departamental de Antioquia “UNIDOS POR LA VIDA 2020-2023” se reconoció que la formación de los docentes es importante para la disminución de las brechas de desigualdad “en articulación con los actores estratégicos del sector; valorando a las y los docentes y directivos docentes, e implementado para éstos, procesos para su cualificación profesional y desarrollo del ser” (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 123). Sin embargo, entre el ideal que propone el Plan y las condiciones reales y actuales, dan cuenta que no se están actualizando para generar transformaciones en sus prácticas, que, si bien no son las únicas que garantizan el derecho a la educación, es uno de los factores más relevantes.

Serán los docentes quienes con el acompañamiento de los directivos construyan propuestas pedagógicas que estén relacionadas con las condiciones contextuales propias, no obstante, dependen de la centralidad burocrática para que estas se lleven a cabo,

La Secretaría de Educación Departamental, recibe un promedio anual de 30 solicitudes de establecimientos que piden cambio en los actos administrativos para implementar titulación de media técnica, sobre las cuales no es posible conceptuar favorablemente, debido a que no se cuenta con las plazas docentes necesarias para llevarlo a cabo (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 137).

Es decir que, no se cuenta con los recursos económicos desde la Secretaría de Educación para cubrir las plazas que se solicitan y que en últimas terminan afectando a la población estudiantil.

Existen muchos otros factores que hacen que la oferta en educación rural sea dificultosa y que no corresponda con las necesidades que tiene una población que históricamente ha sido olvidada. Por ejemplo, la infraestructura de las escuelas y los limitantes para invertir en ellas, en el caso de Antioquia “el 46,0% (1.945) de las sedes oficiales no tiene claridad de la naturaleza jurídica de los predios, lo que implica que mientras no se solucione la legalidad de éstos no se podrá realizar ningún tipo de inversión en ellas” (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 139). Así, se evidenció que las dificultades que se presentan en el sistema educativo también pueden ser de orden jurídico, ya que no existe una claridad respecto a quién pertenece los predios donde se encuentran ubicadas las escuelas, pero aun así el sistema educativo debe garantizar la calidad de las sedes.

Por otro lado, existen informes y datos que mostraron que cuando se ha intentado ofrecer otras estrategias que mitiguen las desigualdades (la mayoría por condiciones educativas endógenas del sistema educativo) reconocidas hasta ahora, no ha sido posible, muestra de ello fue la iniciativa de incluir la jornada única en las diferentes escuelas de Colombia,

Se esperaba alcanzar un total de 79.668 estudiantes en Jornada Única, al finalizar el año 2019, pero se llegó a 7.862 debido a la falta de infraestructura física, dificultades para el nombramiento de las plazas docentes requeridas, así como las condiciones básicas para la permanencia de los estudiantes bajo condiciones de calidad, entre ellas transporte y alimentación escolar, ambientes de aprendizaje nuevos y dotados, entre otras (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 138).

Por ende, pudimos entender que son múltiples las razones que impiden que se cumplan las proyecciones en términos educativos, y que estamos lejos de ofrecer una educación de calidad e inclusiva. Pero esas razones no solo se encuentran en términos de infraestructura de las sedes, sino que son diversas y pueden estar vinculadas con el contexto o con las garantías que brinda el sistema en materia educativa, es así que se reconoció que vivimos en una época de tiempos

modernos donde la tecnología tiene un papel importante, por ello otra dificultad que ha tenido mayor visibilidad en los últimos tiempos es la que está relacionada con el acceso que tienen en relación con los servicios y tecnologías, y este nos dice que,

De las 49.084 sedes que contaban con algún bien o servicio TIC⁴, 17.154 sedes se ubicaron en la zona urbana; de estas el 98,0% contaba con electricidad [...]Las restantes se situaron en la zona rural; de estas el 92,1% tenía [...] el 4,0% contó con línea telefónica (DANE, 2022, p. 20).

Y respecto a la recolección de datos del siguiente año se habla que “el 79,8% de las sedes educativas en las zonas rurales no cuentan con internet, este porcentaje es de 9,3% entre las sedes educativas urbanas. Incluso, el 18,1% de las sedes educativas rurales ni siquiera cuentan con servicio de energía” (LEE, 2023, p. 12), esto dejó como evidencia que en el contexto rural existe una desigualdad referente al acceso a los medios de comunicación y servicios básicos como la energía eléctrica, lo que dificulta que los estudiantes puedan emplear todos los recursos y medios para una educación de calidad en contraste con la zona urbana.

Otra de las dificultades más relevantes está relacionada con los medios de transporte que utilizan las y los estudiantes para ir a las escuelas, ya que esta es una forma de acceder y permanecer en el sistema educativo, “según la ECV-2022, el 61,5% de los estudiantes en zonas rurales van a pie, frente al 59,9% de los estudiantes en zonas urbanas. En zonas urbanas, es mucho más relevante utilizar vehículos particulares (13,9%) y el transporte público (14,3%)” (LEE, 2023 p. 7), con esto, pudimos decir que, las y los estudiantes de contextos rurales presentan una desigualdad para poder llegar a las instituciones educativas, dadas las condiciones geográficas y de dispersión de los contextos rurales. Ahora bien, las cifras son generales y no hay evidencia o cifras que hablen de qué pasa con la población con discapacidad y los medios de transporte que utilizan para acceder al sistema educativo, lo que demostró que no tenemos claridad sobre cómo se expresan estas problemáticas y las vivencias de las y los estudiantes con discapacidad.

La última dificultad que señalaremos desde las fuentes de información estadística, sin desconocer que pueden existir muchas otras, es la que está relacionada con la alfabetización, siendo esta un aprendizaje mínimo dentro de la escuela, pero también de la población en general para participar de la vida social “El 2,7% de la población urbana de 15 años o más **no sabía leer y escribir, frente al 9,2% de la población rural**. Además, el nivel educativo de la población

⁴ Tecnologías de la Información y la Comunicaciones

urbana y rural difiere fuertemente” (LEE, 2023, p. 1), no saber leer y escribir afecta de manera transversal la vida de las personas y las limita en las posibilidades de participar de manera crítica y autónoma de otros escenarios como: laboral, salud, etc.

De manera particular en el municipio de Jardín Antioquia, donde se realiza la presente investigación, “la cobertura Educativa del Municipio presenta un promedio de un 87.66% en tasa de cobertura bruta y un 67.95% en tasa de cobertura neta comprendidas entre los años 2008-2019” (Alcaldía de Jardín, 2020, p. 103), con esto se puede ver que las cifras en cobertura son significativas, pero que aún hace falta un porcentaje para poder cubrir la demanda total.

También es importante conocer cómo se refleja estos porcentajes de cobertura educativa con relación a la cantidad de estudiantes matriculados donde los datos mostraron que cuenta con “un total de 2.592 estudiantes en el año 2020, los cuales representan el 18,8% de la población Jardineña, al igual que cuenta con un total de 108 docentes y 7 directivos. Para el desarrollo de las correspondientes actividades pedagógicas” (Alcaldía de Jardín, 2020, p. 103), esto evidencia que el municipio pretende tener la mayor cobertura posible para la población en edad escolar ya que la cantidad de estudiantes se podría medir como proporcional a la cantidad de docentes en el momento, sin dejar de lado que todavía no es el porcentaje total de cobertura.

Relacionado a las diferentes poblaciones que hacen parte de las lógicas institucionales, cabe resaltar un dato sobre la cantidad de personas con discapacidad que habitan en el municipio de Jardín y es así, que “actualmente se encuentran dentro del Proceso de Localización y Caracterización 384 personas con discapacidad, los cuales están identificadas dentro de los 5 tipos de discapacidad: física, mental, cognitiva, sensorial y múltiple, tanto del área urbana como rural”(Alcaldía de Jardín, 2020, p. 197), esto da cuenta de que puede que haya una cantidad significativa de PcD⁵ que pertenezcan al sistema educativo y por ende, que debe existir una serie de programas destinados a la atención de esta población, pero los datos existentes sobre esos programas no se lograron encontrar.

Otro de los factores que se vinculan directamente con la oferta y el acceso oportuno al sistema educativo es la disponibilidad de instituciones con las que cuenta el municipio, Dispone de 3 Instituciones Educativas a saber, en contexto urbano se encuentra la Institución Educativa Liceo San Antonio con sus cuatro sedes:

⁵ Personas con Discapacidad - PcD

Caperucita Roja, Jahel Peláez, Moisés Rojas y Liceo San Antonio”, y en el contexto rural se encuentra la Institución Educativa Emberá Karmata Rúa, la Institución Educativa de Desarrollo Rural Miguel Valencia con 3 Centros Educativos Rurales: “Dolores Zapata, Luis Rosendo Escobar, María Josefa Correa” y los 16 Centros Educativos Rurales bajo la coordinación de la sede Juan de Dios Carvajal (Alcaldía de Jardín, 2020, p. 103).

Lo anterior, demuestra que el municipio tiene una cantidad significativa de instituciones y sedes para cubrir la demanda educativa, además, es evidente que la mayoría están en el contexto rural y dentro de estas está incluido el centro educativo donde se realizó el proyecto Formación docente y su influencia en los procesos de educación inclusiva en la institución educativa Juan de Dios Carvajal, sede Juan N. Barrera, del municipio de Jardín-Antioquia.

La Institución Educativa Juan de Dios Carvajal fue fundada el 12 de noviembre de 2014 en la vereda la Carmona del municipio, bajo la implementación del modelo escuela nueva ofrece preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media con énfasis en educación para el trabajo. Cuenta con 13 sedes adjuntas entre ellas la sede Juan. N. Barrera donde se realizó la presente investigación.

Instituciones, Programas Y Organizaciones para el Acompañamiento de Procesos Educativos Rurales

Con relación al contexto rural en materia educativa, se encontraron algunas instituciones, programas y organizaciones locales, nacionales e internacionales que acompañan los procesos educativos rurales, unas cuantas son asignadas de manera directa por el gobierno, y otras llegan de manera particular a las instituciones.

Tabla 1: Mapeo nacional sobre proyectos de educación inclusiva

| Mapeo | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Nombre | País/ ciudad | Objetivo | Población participante | Principales acciones |
| Secretaría de Educación de Antioquia | Antioquia / Medellín | Garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en cada una de las nueve regiones del departamento, teniendo como gran reto fortalecer la calidad de la educación pública, en procura del mejoramiento de las condiciones de vida de los antioqueños. | Instituciones Educativas del Departamento de Antioquia | <p>Bienestar Docente: se ofertan diferentes programas en convenio con Comfenalco Antioquia, de formación y entretenimiento.</p> <p>Red Papaz: abogar por la protección de los derechos de los niños y adolescentes del país y capacitar a los adultos en su cumplimiento, es el objetivo principal de la red de padres y cuidadores.</p> |
| Universidad Católica del Norte | Antioquia / Medellín y Santa Rosa de Osos | Ser una institución líder en educación en América Latina, de calidad, incluyente, sostenible y generadora de procesos de transformación e innovación. | Profesionales y Especialistas en apoyo pedagógico Estudiantes con discapacidad, vulnerabilidad o con talentos excepcionales. | <p>SAP: servicios de apoyo a la gestión para proveer profesionales y especialistas en apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad, vulnerabilidad o con talentos excepcionales, de las instituciones educativas de municipios no certificados del Departamento de Antioquia. Este es un proyecto estrella de la institución en términos de inclusión.</p> <p>Primaria Incluyente: es fortalecer los servicios de educación básica primaria, secundaria y media académica en modalidad Virtual Asistida a estudiantes con discapacidad, en extraedad u otras condiciones que les impiden acceder o permanecer en la educación formal tradicional brindada en establecimientos</p> |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--|---|---|
| | | | | educativos. Este proyecto se ha ejecutado en diversas ocasiones. |
| Corporación Región | Antioquia / Medellín | Aportar a la construcción de una sociedad justa, democrática y en paz, mediante la promoción de los derechos humanos, el fortalecimiento de la ciudadanía, la igualdad de género y la defensa de lo público. | Mujeres, niñas y niños, jóvenes, docentes, familias, firmantes del Acuerdo de Paz, líderes y lideresas sociales y comunitarias, migrantes, servidores públicos, organizaciones y colectivos | Generan capacidades para la promoción y exigibilidad del derecho a la educación en el país. Asimismo, acompañan instituciones educativas y equipos de docentes en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas que impacten la calidad y armonía de las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes en el país. |
| Fundación Escuela Nueva | Colombia / Domicilio en Bogotá, D.C. | Mejorar la calidad, relevancia y eficiencia de la educación repensando la manera de aprender y promoviendo un aprendizaje activo, cooperativo, personalizado y centrado en el que aprende. | En sus diferentes convenios y proyectos se benefician docentes y estudiantes, niños/as y adolescentes desescolarizados que habitan la ruralidad | Campus Virtual Renueva: facilita espacios de conversación y reflexión para afianzar la comprensión del modelo Escuela Nueva Activa y fortalecer el proceso de implementación gradual y con calidad en las aulas e instituciones educativas Educación en Equidad es un programa de educación socioemocional dirigido a niñas y niños entre los 3 y los 5 años. Basado en la iniciativa global de la organización Think Equal, fue adaptado e implementado en el país por FEN. |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | | en todo el territorio colombiano. | |
| Fundación Compartir | Colombia / Domicilio en Bogotá, D.C. | Poner al servicio del país su capacidad empresarial para promover programas sociales de alto impacto en Educación, Hábitat e Innovación Social, dirigidos a familias y comunidades para construir un país solidario, equitativo y con justicia social. | Comunidad educativa de diferentes instituciones de educación básica y media, dentro de ellas, instituciones rurales. | La Institución Educativa Compartir Suba se ha beneficiado del trabajo en alianzas y, también, nos ha motivado a seguir buscando nuevas metodologías de formación de docentes (MOOCS, Club House, Escuela de docentes y rectores), y a repensar el currículo para que nuestros estudiantes adquieran las competencias que se requieren en la sociedad del siglo XXI (Grupo GEIL, con Fernando Reimers, Programa Teaching Schools, Premio STEM, Premio PAZ). |
| Fundación Social Alberto Merani | Colombia | Cerrar las brechas sociales actuales del país mediante la prestación de un servicio de educación de alta calidad con el fin de formar estudiantes talentosos y destacados en todos los campos de la vida. | La Fundación Social Alberto Merani está en más de 21 departamentos del país, en más de 100 colegios e impactando actualmente a 49.000 estudiantes. | Las letras van por Colombia nació de la idea de dar acceso a los libros a la población rural con la puesta en marcha de bibliotecas escolares en entornos con alta tasa de analfabetismo y se convirtió en un programa para el fomento y mejora de habilidades lecto-escritoras de los niños y jóvenes de contextos rurales colombianas, que además brinda capacitación a docentes, estudiantes y familias que pertenecen a esa población, gracias a la Fundación Alberto Merani se llega a las instituciones rurales. |

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los sitios oficiales de las organizaciones mencionadas

Estas instituciones se pueden enfocar desde tres conceptos sustanciales: **inclusión**, ya que algunas de las estrategias que mencionan buscan que las personas con discapacidad puedan participar en los espacios educativos rurales; **la educación rural** es planteada que sea contextualizada y **el sector productivo**, ligado a la economía y que las personas de la comunidad puedan vivir de lo que producen.

Así pues, es claro que existen instituciones que se ocupan de apostar con estrategias y acompañamiento en la educación rural, pero puede que sean insuficientes para cubrir las demandas que tiene el contexto, dado las múltiples problemáticas que tiene asociadas.

Ruralidad y Educación Rural

En esta misma línea, se podría evidenciar que la formación de docentes rurales está ligada a la creación de estrategias que enfatizan en la enseñanza de los procesos productivos de la comunidad, esto lo pudimos relacionar, en tanto pensar una educación contextualizada en el contexto rural implica que el estudiantado aprenda a vivir y producir en el lugar que habita, beneficiando esto al sector económico y productivo.

Otras discusiones sobre la ruralidad, la formación de docentes y la educación inclusiva se ha dado en el marco conceptual. Empezando por la ruralidad, se puede decir que esta ha tenido diversas miradas para su definición, una de ellas lo permite entender como solo lo que está apartado del contexto urbano, por otro lado, existe una más actualizada que lo define como “la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo. Una mirada menos simplificada permite entender lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales” (López, 2006, p. 3). Esto demuestra que la ruralidad va más allá de la diferencia planteada con lo urbano y entra a ser un contexto con particularidades propias de su territorio.

Una característica de lo rural en el medio colombiano es la persistencia de la finca como forma de organización social y económica. Es la unidad básica productiva en donde el pequeño productor, con su trabajo y el de su grupo familiar, adelanta las labores cotidianas alrededor del terreno de su propiedad (López, 2006, p. 3-4).

Es así, que hablar de ruralidad no solo depende de la ubicación geográfica, también de la comunidad que la habita, sus formas de organización singulares, condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras. Se puede entender que en los contextos rurales

Se han conformado sociedades locales con culturas e historias particulares que son la materia prima para formar identidad. [...]se han configurado a partir de sus condicionantes naturales, el nivel de desarrollo económico alcanzado, los recursos humanos disponibles y factores histórico-culturales relacionados con la visión del mundo y de la vida, las formas de vinculación y apropiación del territorio (López, 2006, p. 5).

Esta definición nos dio un sentido amplio de lo que significa ser comunidad, pero también la pudimos asociar a lo que se vive en la ruralidad, en ese sentido se vuelve pertinente pensar que la comunidad rural es aquella que se organiza entorno a la construcción y producción del campo, además de fomentar una conservación de la tierra y sentido de pertenencia de su territorio.

Entendiendo así que el contexto rural es un lugar con una multiplicidad de dinámicas, desde la diversidad geográfica, poblacional, entre otras, puede que se presenten una serie de particularidades vinculadas al contexto, pero también aquellas ligadas a la oferta educativa, y estas pueden dejar en evidencia una serie de problemáticas que podrían generar necesidades al sistema educativo de dichos contextos, estas están relacionadas con “la infraestructura de las sedes, la calidad y pertinencia de los programas educativos en estas zonas [...] la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector” (MEN⁶, 2018, p. 7), en este orden de ideas, pudimos evidenciar que son múltiples las condiciones que afectan hoy la educación rural, y no se sabe si el docente rural cuenta con las condiciones para ofrecer una educación inclusiva o con garantías para ejercer su labor.

Otra problemática, son las barreras de orden geográfico que inciden sobre el acceso de niños, niñas y jóvenes a la educación, “en estas zonas (rurales dispersas) la demanda en educación es baja, por cuanto no existe una cultura educativa que incentive a los niños, niñas, jóvenes y adultos a permanecer dentro del sistema educativo” (MEN, 2018, p. 26), esto en el caso de la población con discapacidad puede representar una barrera significativa, justo por lo que implica el desplazamiento de un lugar a otro, y para los docentes, el no tener un acompañamiento constante del sistema educativo para afrontar esta problemática le supone generar unas estrategias de acompañamiento que eviten la deserción.

Otro de los factores que puede generar una barrera son los diferentes climas o temporadas que impiden el desarrollo de clases, esto lo pudimos evidenciar a partir de la experiencia brindada por la docente de apoyo Restrepo (2023)⁷ la cual menciona que, “en algunas escuelas rurales las

⁶ Ministerio de Educación Nacional - MEN

⁷ Entrevista realizada en el 2023 a la docente de apoyo Ana Restrepo, Licenciada en educación especial.

temporadas de lluvias en ocasiones crean barreras para el acceso y el pleno acompañamiento a los estudiantes” esto puede que sea un reto mayor para la población con discapacidad por lo que implica movilizarse en esas temporadas, ya que cada persona tiene sus particularidades.

Si bien la dispersión geográfica afecta la educación, las condiciones físicas de las instituciones también afectan los procesos educativos, por lo tanto, el sistema educativo es un partícipe en la generación de dichas barreras “en términos de cobertura y permanencia en la ruralidad están dados por condiciones intrínsecas del sistema educativo, [...] e implican movilizar diversas estrategias de infraestructura, dotación, administración e implementación de modelos contextualizados” (MEN, 2018, p. 31), de esta manera se evidencia que no hay garantías contextuales e institucionales para la oferta educativa en el contexto rural.

Con todo lo anterior, se puede llegar a pensar que los contextos son diversos en diferentes aspectos, siendo necesario reconocer las particularidades y dificultades que se pueden evidenciar en torno al sistema educativo rural, para así tener más claridad de cómo son las dinámicas que se movilizan allí y poder tener un panorama amplio. Entendiendo esto, otro aspecto fundamental en revisar es el modelo educativo que hace presencia en dichos contextos, ya que son ellos los que en gran medida logran una educación inclusiva y de calidad.

Es así como uno de los modelos representativos del sistema educativo rural es escuela nueva, pensado desde sus inicios para dar respuesta a la característica de multigrado de las escuelas rurales, de igual forma, “busca ofrecer primaria completa a niñas y niños de los contextos rurales del país. Integra estrategias curriculares, de capacitación docente, gestión administrativa y participación comunitaria” (MEN, 2018),⁸ estas estrategias están ligadas al uso de cartillas, que buscan ayudar al docente a mejorar los procesos educativos. Podemos sospechar del hecho de que estas cartillas al estar pensadas para todo el estudiantado no cuentan con los ajustes razonables necesarios, es así, que cuando llega una o un estudiante con discapacidad no brinda la suficiente autonomía para desarrollarla de manera individual.

Teniendo en cuenta que las y los docentes de aula son uno de los actores que más se visualiza en el sistema educativo rural, es necesario entender el papel que juega dentro de los contextos rurales, puesto que su práctica puede ser influyente en los procesos de inclusión, para minimizar las barreras y el acompañamiento de las y los estudiantes, por esto, son ellos la

⁸ Ministerio de educación nacional – MEN. (21 de octubre de 2021). Escuela Nueva. Mineducación. Recuperado el 17 de septiembre de 2023 <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

población participante de esta investigación, además para el sistema educativo son ellos quienes tienen mayor responsabilidad a la hora de influir en mejorar los territorios desde la educación, como lo menciona el Plan Especial Para La Educación Rural, “los docentes y directivos docentes son las manos transformadoras de las realidades socioeducativas de los territorios, ya que sin ellos ninguna estrategia de transformación de la calidad educativa podría implementarse de forma exitosa” (MEN, 2018) p. 41).

Aquí se evidencia al docente como la prioridad en la educación, ya que en gran parte es quien lleva el liderazgo en la implementación de estrategias pedagógicas, viables y pertinentes de acuerdo con el sector, el mismo documento lo aclara aún más diciendo, que: “Lo anterior es importante ya que viabiliza al educador como un actor protagónico en el proceso educativo, quien tiene la importante labor de guiar a los niños, niñas y jóvenes hacia una educación de calidad” (MEN, 2018, p. 42), esto da cuenta de que se proporciona gran carga de la educación al docente, el cual no debería tener toda la responsabilidad, ya que en parte el sistema educativo puede que no le brinde las garantías y la formación necesaria.

Reconociendo que las y los docentes son un pilar fundamental para llevar a cabo los procesos educativos, también es necesario poder ver las barreras que se le pueden presentar a la hora de generar los procesos de inclusión, relacionado a lo anterior y a esa formación necesaria, una de las dificultades que se le puede presentar a las y los docentes de aula suele estar vinculadas con los procesos de enseñanza, siendo más evidente en la ruralidad, ya que en este contexto “la formación de maestros [...] ha presentado necesidades y diversas problemáticas, que en la actualidad se percibe bajo una leve sensación de carencia de recursos, formación y acceso a una educación de calidad” (Torres, Ruíz y Ramírez, 2016, p. 6) esta falta de recursos y acompañamiento en la formación le pueden dificultar al docente llevar a cabo los procesos de educación inclusiva, es así, que cuando en el aula se encuentran con la diversidad del estudiantado su práctica puede que se vea limitada, “cómo es el caso con los estudiantes rurales que presentan discapacidad [...] los profesores no cuentan con la formación suficiente para hacerlo, y, aun así, deben responder a esta necesidad” (Amaya y Mesa, 2022, p. 12) de esta manera se evidencia que existen carencias en la formación de docentes rurales y estas están ligadas a que no se cumplen las garantías que deben tener, por ende, la atención a la población con discapacidad, sigue siendo limitada en relación al acompañamiento que el docente le puede brindar según las capacidades que tenga.

Otras de las problemáticas que se pudieron evidenciar es el enfoque que ha tenido la formación docente a lo largo de los años, ya que

La formación del maestro en ejercicio se ha caracterizado por ser descontextualizada con poca riqueza metodológica centrada en la trasmisión [...] ha estado al servicio de las demandas políticas y no al servicio de las demandas de la educación rural” (Ramírez y Gutiérrez, 2018, p. 7)

Esto puede generar que las y los estudiantes no se formen como seres críticos y reflexivos, sino que lo que busca es que cumplan con unas demandas que muchas veces están ligadas al trabajo o a la productividad. Los docentes al estar formados para transmitir puede que no se actualicen y sigan produciendo la educación tradicional que se basa en formar para el mundo laboral, relacionado a esto, otra dificultad habla que los docentes “no han desarrollado suficientes capacidades pedagógicas para enfrentar determinados desafíos educativos, o bien, que no cuentan con suficientes posibilidades para su desarrollo profesional o actualización” (Vega, 2020, p. 11), relacionado al contexto rural, esto puede incidir en que los docentes no tengan las herramientas para mejorar sus prácticas pedagógicas y cambiar sus métodos de enseñanza para que estos no sean descontextualizados.

Siguiendo la línea de las dificultades que se le puede presentar al docente en el sistema educativo rural, mencionaron que estas también giran en torno al apoyo pedagógico, ya que “el apoyo que reciben de la institución no es suficiente para atender todos los casos [...] reportan carencia de apoyos interdisciplinarios fundamentales para articular procesos” (Díaz, Bravo y Sierra, 2020, p. 14) conforme a ello, se evidencio que existe una falta de garantías para que los docentes puedan acompañar los procesos de inclusión educativa de forma satisfactoria, debido a que, en muchas ocasiones no cuentan con los apoyos necesarios.

Esta falta de garantías que se puede tener en la ruralidad, para los docentes puede estar ligada al poco acompañamiento que tienen por parte del sistema educativo, ya que son estos los que se encuentran más alejados del contexto urbano y por ende pueden presentar mayor vulnerabilidad, relacionado a esto “existe evidencia respecto a que las escuelas que se encuentran en los contextos más vulnerables cuentan con menos materiales y docentes menos calificados, lo cual incide de forma notable en la calidad de los procesos educativos” (Blanco, 2006, p. 23), con esto pudimos creer que esos contextos vulnerables son contextos rurales dispersos, donde habitan las dificultades de acceso, infraestructura, conexión a una red, entre otras, que al igual que

presentan carencias para los estudiantes le dificultan al docente estar en constante proceso de formación.

Todas estas dificultades de las que hemos venido hablando tienen influencia en los procesos de educación inclusiva, siendo en este punto necesario dar claridad de lo que trata dicho término, este se entiende como un enfoque que ha sido usado para reafirmar el hecho de que todas las personas tienen derecho a estar en el sistema educativo, esto quiere decir, que “implica la creación de las condiciones para satisfacer las necesidades particulares que cada individuo presente, y la integración de las personas con discapacidad en su comunidad para que estudie, trabaje y tenga tiempo de ocio” (Dubkovetska, Budnyk y Sydoriv, 2016 citado por Aran, 2021, p. 62), con esto pudimos decir, que este enfoque no está ligado solo a la educación si no también al desarrollo integral de las personas con discapacidad en todos los espacios que habita, en este habitar uno de los espacios que más frecuente es la escuela.

Es así, que para poder hablar de una verdadera inclusión educativa es importante conocer esas garantías y transformaciones que debe tener el sistema educativo, para la atención de toda la población, estas están relacionadas con “generar oportunidades de igualdad y equidad en los procesos educativos, capacitación docente, así como, realizar cambios de políticas y currículo de las instituciones para de esta manera favorecer los procesos de educación inclusiva” (Reina y Lara, 2020, p. 5), a partir de lo que hemos venido evidenciando, esta generación de oportunidades, de igualdad y equidad, además de la **Formación constante** de los docentes aun no es del todo visible en los contextos rurales.

Normativa de Educación Inclusiva y Educación Rural

Por otra parte, la educación inclusiva a lo largo de los años ha acarreado diversos cambios, que buscan promover una mejora en el sistema educativo para brindar una atención oportuna a la multiplicidad de personas que lo habitan, así que, es importante empezar hablar desde aquellas transformaciones que han impactado la educación en Colombia, por esta razón, el análisis que se quiere construir, parte del poder observar lo que ha pasado a nivel normativo en cuanto a educación inclusiva, ya que, se entiende que “en la actualidad es considerada un derecho humano y de justicia social que promueve el respeto, la aceptación de las diferencias y la igualdad de oportunidades” (Murillo, Ramos, García y Sotelo, 2019, p. 3). En este orden de ideas al ser un derecho se debe garantizar que en todo el sistema educativo se cumpla y como lo hemos evidenciado en ocasiones por múltiples dificultades se vulnera, por ende, se hizo revisión

normativa de las leyes, decretos, sentencias, entre otros, que brindan las garantías para la inclusión educativa en Colombia.

Tabla 2: Normativa educación inclusiva

| Normativa | | |
|---|---|--|
| Título | Expedido por | Artículos relevantes |
| Ley 115-Ley general de educación de 1994 | Congreso de la República de Colombia | Artículo 47. Apoyo y fomento. El Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin. |
| Ley 1346 de 2009 | Congreso de la República de Colombia | Artículo 24 4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. |
| Decreto 366 de 2009 | Presidente de la República de Colombia | Capítulo 4; Artículo 16. Formación de docentes. Las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales. Parágrafo 2. El personal de apoyo pedagógico asignado a las escuelas normales superiores asesorará la formación de los nuevos docentes en lo concerniente al proceso de educación inclusiva de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales. |
| Ley 1618 del 2013 | Congreso de la República de Colombia. | Artículo 11 Derecho a la educación. Título 2 e) Garantizar el personal docente para la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la inclusión, así como fomentar su formación, capacitación permanente, de conformidad con lo establecido por la normatividad vigente. 4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | | educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. |
| Decreto 1075 del 2015 | Presidente de la república de Colombia | Artículo 2.3.3.5.1.4.4. Planes de capacitación docente. Los Comités de Capacitación de Docentes, al definir los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro o aceptación que deben reunir los programas de formación permanente o en servicio para los docentes que atienden personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, deberán apoyarse en las instituciones y organizaciones oficiales y privadas que cumplen funciones de asesoría, organización o prestación de servicios, en relación con este grupo poblacional. |
| Decreto 1421 de 2017 | Constitución Política de Colombia | <p>Artículo 2.3.3.5.2.2.2. Líneas de inversión. De conformidad con el artículo anterior, las entidades territoriales certificadas en educación deberán garantizar la prestación eficiente y oportuna del servicio educativo al interior de su jurisdicción y, para ello, podrán, con cargo a los recursos del Sistema General de Participaciones más los recursos propios que decidan destinar, implementar las siguientes líneas de inversión a favor de los estudiantes con discapacidad: i) creación de empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico, viabilizados anualmente por el Ministerio de Educación Nacional, para el acompañamiento a establecimientos educativos y docentes de aula, los cuales quedarán adscritos a las plantas de las respectivas entidades territoriales.</p> <p>Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional:</p> <p>8. Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes.</p> <p>Artículo 2.3.3.5.1.4.3. Formación de docentes. Las entidades territoriales certificadas, en el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales.</p> |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| | | <p>Subsección 3 - Artículo 2.3.3.5.2.3.1. - Puntos 8 del título b) Responsabilidades de las secretarías de educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas.</p> <p>8. Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes.</p> <p>puntos 12 del título c) Responsabilidades de los establecimientos educativos públicos y privados</p> <p>12. Adelantar procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva.</p> |
| Ley 2216 de 2022 | Congreso de la República de Colombia | <p>Artículo 3. Cualificación y formación docente. El Ministerio de Educación Nacional establecerá las orientaciones y los lineamientos para que las secretarías de educación definan e implementen planes territoriales de formación acorde con las necesidades de sus educadores y de los aprendizajes de los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje.</p> |

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los sitios oficiales del estado Colombiano

En este marco normativo, se evidenció una serie de garantías que deberían ser de cumplimiento, las cuales están ligadas a que los procesos de inclusión sean llevados a cabo de forma satisfactoria en todas las instituciones educativas de Colombia, pero, puede que en muchas ocasiones eso que está dictaminado por la norma no se cumpla, ya que las condiciones en materia educativa de los contextos son muy diversas y están permeadas por una serie de realidades que no se tienen en cuenta en muchas ocasiones.

También se pretende enfatizar lo que pasó desde el decreto 1421 del 2017 con relación a las problemáticas planteadas en esta investigación, ya que desde esto se habla de garantías para los docentes respecto a los procesos que se llevan dentro del aula. Además, el mismo decreto muestra la garantía que se debe cumplir al hablar de educación inclusiva ya “que todos los estudiantes con discapacidad [...] tienen el derecho de acceder a la oferta institucional existente, cercana a su lugar de residencia, con estudiantes de su edad y a recibir los apoyos y ajustes razonables que se requieren” (MEN, 2018)⁹, para el caso del contexto rural, hay que vislumbrar si de verdad se cumplen dichas garantías desde el sistema educativo, ya que puede que las y los docentes no cuenten con dichos apoyos.

Por otro lado, al ser el contexto de esta investigación el contexto rural, es necesario una revisión de la normativa en educación rural, ya que esta nos brindaba un panorama más amplio de las dinámicas de la ruralidad y cuáles son las garantías que se tenían, para llevar a cabo los procesos educativos, en pro de garantizar una educación de calidad y contextualizada a las realidades de los territorios colombianos.

⁹ Ministerio de educación nacional – MEN. (7 de febrero del 2018). Colombia cierra brechas de desigualdad y garantiza que personas con discapacidad accedan a educación de calidad: ministra Giha. Mineducación. Recuperado el 17 de septiembre del 2023 <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/362988:Colombia-cierra-brechas-de-desigualdad-y-garantiza-que-personas-con-discapacidad-accedan-a-educacion-de-calidad-ministra-Giha>

Tabla 3: Normativa educación rural

| Normativa | | |
|---|--|---|
| Título | Expedido por | Artículos relevantes |
| Decreto 1490 de Julio 9 de 1990 | Ministerio de Educación Nacional. | Artículo 1°. La Metodología Escuela Nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente. Artículo 2°. Los establecimientos que adopten la metodología Escuela Nueva utilizarán en coordinación con las Secretarías de Educación, Municipios y Centros Experimentales Piloto, los servicios y componentes de capacitación, dotación de bibliotecas, organización comunitaria, desarrollo de guías para niños y adecuación del currículo a las características de cada región, necesidades e intereses de los niños y padres de familia de conformidad con los criterios básicos que para su aplicación establece el Ministerio de Educación Nacional. |
| Constitución Política de Colombia de 1991. | Asamblea Nacional Constituyente. | Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. |
| Ley General de Educación 115 de 1994 | Congreso de la República de Colombia. | Artículo 67 y Artículo 64. Fomento de la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| Decreto 267 de 1988 | Congreso de la República de Colombia. | Artículo 2: Se considera escuela unitaria, el instituto docente ubicado en zona rural, en el cual un educador atiende varios grados escolares de educación básica primaria, o cuando en un instituto docente se atiende de tres a cinco grados de primaria, con materiales de autoinstrucción. El Ministerio de Educación Nacional autorizará el funcionamiento de estos institutos docentes. |
| DECRETO No. 521 de 2010 | Ministerio de Educación Nacional | Artículo 6. Capacitación. De conformidad con el artículo 2 de la ley 1297 de 2009, las entidades territoriales certificadas contratarán programas especiales de actualización para los docentes y directivos docentes que laboran en las sedes de los establecimientos educativos estatales ubicadas en zonas rurales de difícil acceso. Estos programas formarán parte de los planes de mejoramiento institucional. |
| Sentencia T.743 de 2013 | Corte Constitucional de Colombia | Artículo 5.1. Las dificultades inherentes al propósito de garantizar la cualificación del proceso educativo en un contexto de pobreza, conflicto armado y abandono institucional como el que suele presentarse en las zonas rurales del territorio nacional han sido advertidas insistentemente por los estudios académicos y los informes gubernamentales e internacionales que han intentado explicar los profundos desequilibrios que suelen verificarse al comparar los niveles de cobertura y calidad de la educación que se imparte en la ciudad y en el campo. |
| Decreto 1075 2015 | Presidente de la República de Colombia | Artículo 2.3.3.5.7.2. Aplicación de la Metodología Escuela Nueva. Los establecimientos que adopten la Metodología Escuela Nueva utilizarán en coordinación con las entidades territoriales certificadas en educación, los servicios y componentes de capacitación, dotación de bibliotecas, organización comunitaria, desarrollo de guías para niños y adecuación del currículo a las características de cada región, necesidades e intereses de los niños y padres de familia de conformidad con los criterios básicos que para su aplicación establece el Ministerio de Educación Nacional. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Sentencia T-105 2017</p> | <p>Corte Constitucional de Colombia</p> | <p>Artículo 26. En el mismo sentido, tampoco puede ser la accesibilidad geográfica una limitante, ya que si bien no se puede pretender establecer una escuela en cada rincón del País, porque las restricciones presupuestales lo imposibilitan, sí debe existir una cobertura suficiente, de manera que cuando la escuela sea alejada de algunos barrios, veredas o corregimientos donde no habiten muchos niños, deberá garantizárseles no solo un cupo estudiantil en la institución más cercana, en idénticas condiciones a los que vivan más cerca de esta, sino además, hacer que la educación sea realmente accesible a ellos, diseñando e implementando sistemas de transporte escolar, que dependiendo de las circunstancias deberán ser o no gratuitos, sencillamente para que el derecho no quede en abstracto, sino que se pueda materializar con la asistencia y la permanencia estudiantil en los respectivos planteles.</p> |
| <p>Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y equidad. Del 2017</p> | <p>Ministerio de Educación Nacional.</p> | <p>Lineamientos estratégicos específicos: 1. Fomentar desde la educación inicial el respeto, el reconocimiento y la sensibilización de la riqueza pluralista del país. 2. Promover la recuperación de saberes locales y ancestrales desde el diálogo intercultural para que se incluyan en las prácticas pedagógicas de todos los niveles educativos. 3. Realizar desde los Planes de Desarrollo Territoriales y PDTS caracterizaciones del sector rural en materia educativa para identificar potencialidades y necesidades locales. 4. Crear mecanismos de articulación de actores en torno a lo educativo, con metodologías y presupuestos definidos, para la planeación e implementación de política educativa, incluyendo los PER, las escuelas y la participación de las Juntas Municipales de Educación.</p> <p>Artículo 2: Se considera escuela unitaria, el instituto docente ubicado en zona rural, en el cual un educador atiende varios grados escolares de educación básica primaria, o cuando en un instituto docente se atiende de tres a cinco grados de primaria, con materiales de autoinstrucción. El Ministerio de Educación Nacional autorizará el funcionamiento de estos institutos docentes.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz del 2018</p> | <p>Ministerio de Educación Nacional.</p> | <p>Punto 6.1.5 El objetivo principal del PEER en materia de calidad docente, en este sentido, es que en 15 años las oportunidades y calidades de la formación de los educadores de las zonas rurales, especialmente de aquellas afectadas por el conflicto, sea igual a las oportunidades y calidades de formación de los educadores de las zonas urbanas. Sin embargo, si consideramos además lo relacionado con la falta de oferta de docentes de alta calidad, alta dispersión, los retos que presenta el concurso docente para cubrir todas las plazas, y la falta de profesionales dispuestos a ejercer la docencia en estos lugares; se evidencia la necesidad de implementar un plan integral gradual que obedezca a las condiciones específicas de los territorios.</p> <p>Componente 2</p> <p>- El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de los procesos de formación en servicio para educadores rurales, propone generar incentivos financieros para que: (i) los educadores cursen, con instituciones de educación superior, programas de actualización diseñados bajo las orientaciones del Ministerio y (ii) los normalistas y licenciados del área rural cursen programas de pregrado y/o postgrado con instituciones de educación superior</p> |
| <p>Proyecto de ley por medio del cual se crea la política pública en educación rural en Colombia del 2021</p> | <p>Senado de la República.</p> | <p>Artículo 2: Plan nacional de educación rural: El gobierno nacional a través del ministerio de educación nacional desarrollará e implementará el plan nacional de educación rural cada 10 años con el propósito de definir las políticas y lineamientos destinados a garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación rural en el país.</p> |
| <p>Resolución 21598 de 2021</p> | <p>Ministerio de Educación nacional.</p> | <p>Artículo 1°. Adopción. Adoptar el Plan Especial de Educación Rural (PEER) contemplado en el anexo técnico que hace parte de la presente resolución, para 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</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, formulado en cumplimiento de lo establecido en el Punto 1.3.2.2. del Acuerdo Final de Paz. |
|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los sitios oficiales del estado Colombiano

Con esto pudimos evidenciar que, la normativa sobre educación rural señala como debería ofrecerse el servicio con relación al acceso, el beneficio de la comunidad, cobertura, que sea contextualizada, entre otras; se habla que las y los docentes deben tener unas garantías para poder asegurar los procesos educativos de calidad para toda la comunidad rural, aun así, esto puede que no se vea del todo aplicado en las realidades de la ruralidad, como ya se enunció en párrafos anteriores se ha venido evidenciado unas dificultades en los procesos educativos rurales, lo que pone en cuestión si de verdad se están llevando a cabo los procesos o si se están cumpliendo las garantías según lo que determina la normativa.

Con todo lo planteado en este apartado, podemos decir que son múltiples las dinámicas y dificultades que se pueden presentar en el sistema educativo rural con relación a los procesos de educación inclusiva, por otro lado, siendo el docente un actor clave de esta investigación, pudimos evidenciar que estos pueden no contar con las herramientas necesarias para acompañar las necesidades que se presentan en el aula, debido a la falta de formación en materia de educación inclusiva, siendo esto más evidente cuando llega un chico con discapacidad a las aulas de clases, donde quedan con el sin sabor de no saber cómo intervenir en esos casos, esta falta de formación puede estar vinculada con el contexto en el que se desenvuelven o por las garantías del sistema educativo.

Después de una revisión contextual, conceptual y normativa que dejó claro una multiplicidad de problemáticas que se podrían abordar, la pregunta de investigación que guió este proceso es: ¿De qué manera influye la formación que tienen las y los docentes en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad del Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal Sede Juan N. Barrera del municipio de Jardín Antioquia?

Antecedentes

A continuación, se muestra una recolección de antecedentes de investigación, los cuales permiten reconocer los estudios previos que se han realizado con relación a las categorías de docentes, educación inclusiva y ruralidad. Se realizó una revisión de 47 documentos, de los cuales se seleccionaron 25, porque brindan un aporte sustancial para abordar esta propuesta de investigación, a partir de los temas de educación inclusiva, formación docente y educación rural. Entre los estudios recogidos están: tesis doctorales, tesis de pregrado y artículos de investigación, realizados entre 2008 y 2023. Los países en los que se realizaron las investigaciones fueron: Colombia, España, México, Chile, Costa Rica, Uruguay y Argentina; y las fuentes de información consultadas fueron: Buscadores web (Google académico), repositorios universitarios (Universidad de Antioquia, Universidad de Córdoba, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Sur colombiana), portales bibliográficos o bases de datos como: Dialnet, DOAJ, Scielo, Eric, Redalyc, Rieoei, Riberdis. Los hallazgos de esta búsqueda están categorizados en 3 ejes: 1) Formación, capacitación y estrategias docentes; 2) Educación inclusiva, y 3) Educación rural. Dentro de cada eje se encontraron discusiones que giran en torno a temas como las estrategias, las políticas, los apoyos, la capacitación, el territorio, las representaciones sociales y conceptuales, temas que nos aportaron en nuestra línea de investigación.

Formación, Capacitación y Estrategias Docentes

En este eje, se presentan una serie de antecedentes, que buscan dar cuenta de la formación, capacitación y estrategias que disponen los docentes en escuelas rurales y urbanas, para los procesos de inclusión de personas con discapacidad y barreras para el aprendizaje, por tanto, se develan las diferentes dificultades que estos actores puede presentar teniendo en cuenta el contexto en el que habitan.

La investigación *Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación*, planteó como objetivo principal, analizar la relación entre las estrategias educativas inclusivas y la autoeficacia de docentes en formación de Escuelas Normales, así como realizar una comparación entre escuela normal urbana y rural, esto con el fin de mostrar qué tan pertinente es la formación docente para la atención a las personas con discapacidad, encontrando que

La capacitación recibida en cuanto a estrategias conductuales, habilidades adaptativas y estrategias de enseñanza sistemática era escasa. Asimismo, consideraron que pocas veces reciben recursos y/o apoyo de otros profesionales para trabajar con alumnos con NEE en sus lugares de práctica (Murillo, Ramos, García, y Sotelo, 2019, p. 11-12). Para llevar a cabo esta investigación se utilizó una metodología cuantitativa, desde el enfoque de comparación de variables y el uso de escalas e instrumentos de medición estandarizados.

El proyecto de investigación *Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017*, tuvo como finalidad analizar los retos y oportunidades que enfrentan las instituciones en la implementación del Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación de Colombia, mediante acompañamiento técnico-pedagógico. Uno de los principales hallazgos fue que “en el contexto institucional, el apoyo pedagógico que reciben los docentes supone una barrera [...] el apoyo que reciben de la institución no es suficiente para atender todos los casos. [...] reportan carencia de apoyos interdisciplinarios fundamentales para articular procesos” (Díaz, Bravo y Sierra, 2020, p. 14). Para la construcción de esta investigación se utilizó un diseño cualitativo, de corte descriptivo y experimental, de tipo investigación-acción, cuya unidad de análisis fue una comunidad educativa pública rural santandereana.

El maestro: un árbol que narra sus experiencias sobre la discapacidad en el contexto rural de Santa Rosa de Osos es un trabajo de investigación, que buscó reconstruir cuáles son las miradas y la experiencia sobre la discapacidad en el contexto rural, evidenciando como principal problemática que, “el docente [...] no cuenta con la formación académica y aun así debe eludir esas situaciones, como es el caso con los estudiantes rurales que presentan discapacidad” (p. 12). Relacionado a lo anterior uno de los principales resultados giró en torno a esas barreras que se pueden presentar en el contexto rural, “falencias que se relacionan con la falta de contratación de personal capacitado para atender a los estudiantes con necesidades educativas, así mismo pudimos notar el poco acceso a la información para los docentes del contexto rural” (Amaya y Mesa, 2022, p. 76). Esta investigación se realizó en 3 veredas del municipio, para su construcción se hizo necesario optar por un paradigma de investigación cualitativo, para la recolección de información se realizó una entrevista semiestructura a 3 maestros rurales, en la cual, se tuvo en cuenta que su línea de formación no se encontraba relacionada con la educación especial.

Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía, el objetivo de este estudio fue analizar la figura docente de grupos

multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción. El principal hallazgo dice que “se identificó que las [...]carencias formativas sobre la actuación que los maestros y maestras desarrollan en las escuelas rurales pueden generar una labor no exenta de dificultades, fundamentalmente por un desconocimiento sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Bustos, 2008, p. 488), para poder analizar los datos desarrolló una metodología cuantitativa de investigación, desde un estudio aplicado durante los años 2005 y 2006 en colegios rurales de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El proyecto de investigación *Comprensión de la discapacidad desde las representaciones sociales de estudiantes y docentes en contextos rurales*, buscó caracterizar y analizar las representaciones sociales de docentes y estudiantes con discapacidad relacionado a las concepciones, acogida y reconocimiento que tienen sobre la discapacidad, entendiendo las diferentes políticas educativas relacionadas a la inclusión que se están adoptando en los diferentes planteles educativos. Uno de los resultados encontrados mostró que “desde las nociones y conceptualizaciones sociales de los docentes se evidencian barreras representadas en la resistencia a la exploración y potencialización de habilidades dados las condiciones o diagnósticos clínicos” (Peñata y Carrascal, 2019, p. 61). Para esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo con una ruta de trabajo inductiva, sujeto-objeto-contexto, para el análisis metodológico los participantes fueron: 5 docentes de aula y 5 estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, la investigación *Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad*, que tuvo como objetivo conocer las actitudes de los docentes frente a estudiantes con discapacidad en escuelas públicas. Los resultados lograron dar cuenta de que existe una actitud positiva por parte de los educadores frente al estudiantado con discapacidad,

Sin embargo, esta actitud favorable se ve limitada por atribuciones globales acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o la conducta de las personas con discapacidad (Calificación genérica). Otro tanto ocurre con la concepción que el docente tiene de la capacidad de aprendizaje y del desempeño de las personas con discapacidad (Valoración de capacidades y limitaciones). (Bermúdez y Navarrete, 2020, p. 10).

Esta investigación es descriptiva, transversal y correlacional, la información se obtuvo a partir de un análisis de la información obtenida de una muestra de 42 maestros de educación primaria de centros educativos públicos, ubicados en localidades rurales y urbanas del departamento de Lavelleja.

El proyecto de investigación *Competencias de las docentes de educación inicial frente a la inclusión y atención de niños con capacidades de aprendizaje diferentes*, tuvo como finalidad poder determinar las competencias que requieren los docentes de educación inicial del jardín ATA para poder llevar a cabo los procesos de inclusión de forma adecuada, ya que, se evidencia como problemática la escasa formación por parte de los docentes para atender estas necesidades, el principal resultado dice que “el trabajo pedagógico con niños y niñas que presentan capacidades de aprendizaje diferentes ha sido difícil, dado que no cuentan con los conocimientos, herramientas y estrategias específicas necesarias para la atención de esta población” (Ballen, Ruiz y Gutiérrez, 2020, p. 65). Esta investigación fue de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo, por otro lado, la población participante son la coordinadora y las veinticuatro docentes de un jardín de integración social.

El artículo de investigación sobre *Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica*. Buscó hacer una revisión sobre la formación de maestros en los contextos rurales y poder indagar sobre cuál ha sido el saber pedagógico que las escuelas Normales han construido entorno a esa formación, ya que los maestros son de gran relevancia por las implicaciones que tienen en los territorios. Uno de los principales hallazgos dice que,

La formación del maestro en ejercicio se ha caracterizado por ser descontextualizada con poca riqueza metodológica centrada en la trasmisión. Esta formación, desde el origen de las escuelas rurales, ha estado al servicio de las demandas políticas y no al servicio de las demandas de la educación rural, razón por la cual no es pertinente, ni trasciende un hacer común de cualquier escuela en un contexto urbano. (Ramírez y Gutiérrez, 2018, p. 7).

Para esta investigación se realizó un estado de arte en torno a las tendencias en la formación docente, por ende, se hace una revisión documental de 55 investigaciones concluidas.

El artículo de investigación sobre *Enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión*, planteo que una de las problemáticas en la escuela rural es “el aislamiento geográfico y funcional, junto con la desvalorización de sus características identitarias son, entonces, problemas relevantes y estructurales para el desarrollo de la educación rural en la actualidad” (de la Vega, 2021, p. 309), de esta investigación se evidenció como uno de los principales resultados, “las competencias de enseñanza de los docentes. [...] estos no han desarrollado suficientes capacidades pedagógicas para enfrentar determinados desafíos educativos, o bien, que no cuentan con suficientes posibilidades para su desarrollo profesional o

actualización” (de la Vega, 2021, p. 316). Para la realización de esta investigación se llevó a cabo una revisión literaria de artículos de investigación en inglés y español, situados en contextos africanos, americanos y europeos.

Dentro de los hallazgos obtenidos en las investigaciones revisadas, muestran una serie de tendencias que giran en torno a la falta de acompañamiento, apoyo y formación con los que cuentan las y los docentes para los procesos de educación inclusiva, por ende, no cuentan con las herramientas y estrategias para garantizar los procesos educativos; por otro lado, las y los docentes presentan una barrera actitudinal, de concepciones y nociones frente a las diferentes poblaciones. Todo lo anterior, se realizó por medio de enfoques cualitativos y cuantitativos al igual que revisiones bibliográficas y literarias.

Educación Inclusiva

Esta recopilación de antecedentes buscó mostrar los diferentes procesos de educación inclusiva que son llevados en distintos contextos, de igual forma, expusieron algunas falencias y las herramientas necesarias que hacen falta para un proceso de inclusión que sea acorde a las necesidad, particularidades y escenarios.

La investigación, *Actitudes, concepciones, y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales*, resaltó la importancia de su realización por dos razones fundamentales, la primera tiene que ver con los vacíos teóricos sobre este tema y la segunda, menciona la relevancia de las prácticas inclusivas. El principal hallazgo indicó que, “el sistema educativo aún no está totalmente preparado para enfrentar la inclusión [...] el sistema educativo ha dado mayor énfasis a lo administrativo, pero no se enfocan en la preparación de los docentes para enfrentar la inclusión” (Araya, Álvarez, Loreto, Pallero, Puchi, y Veliz, 2020, p. 12), La metodología de investigación tuvo un enfoque mixto con diseño descriptivo, se le aplicó una evaluación a la muestra base de 49 docentes de las cuales se analizaron 5 por medio de entrevista semiestructurada.

A través de la investigación *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*, se abordó el tema de la educación rural en Argentina y se analizaron las condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana de los maestros rurales, a partir de una metodología etnográfica. Sumado a lo anterior, este informe mostró como uno de sus principales hallazgos que,

Aunque son evidentes los avances hacia la inclusión educativa en los últimos 20 años, los indicadores disponibles sobre resultados educativos de la población con discapacidad en el Medio Rural evidencian un nivel educativo inferior respecto a la población en el medio urbano (Quezada y Huete, 2017, p. 36).

Este informe se basó en una revisión de documentos a partir de referentes conceptuales como ruralidad, inclusión y discapacidad, relacionado al diseño de políticas públicas.

La tesis doctoral, *La incorporación social del estudiante rural colombiano con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva*, buscó develar la situación interna de la educación inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad intelectual desde el cumplimiento de las políticas educativas en los colegios públicos rurales colombianos y con esto, brindar un constructo teórico sobre una práctica pedagógica que permita incorporar socialmente al estudiante rural con discapacidad intelectual. Los instrumentos para la recolección de información de esta investigación cualitativa con método fenomenológico fueron entrevistas semiestructuradas y registro de observación, cuyos resultados se interpretaron por medio de unas categorías. El resultado del análisis de la información encontrada arrojó que “la mayoría de docentes dicen no sentirse con las competencias suficientes para ser ese docente inclusivo propio de su imaginario, es decir hay un desencuentro entre el ser y el hacer pedagógico”. (Lizarazo, 2022, p. 156)

Escuela en ruralidad: Una mirada a la inclusión en la educación, es un artículo que brinda un panorama de la educación inclusiva en contextos rurales, la pretensión de este texto fue que sea referente para procesos investigativos sobre las problemáticas que marcan la educación inclusiva en Colombia. Sumado a esto la investigación concluyó que,

La infraestructura de la institución educativa, la formación de los docentes y la falta de recursos materiales, se convierten en obstáculos para su realización plena, ya que en la mayoría de las instituciones con escuelas focalizadas en la ruralidad se cuenta con poco personal docente y administrativo, que además no está especializado para atender las necesidades educativas que requieren los niños de inclusión y sus familias (Vargas y Romero, 2021, p. 11).

Se trabajó de acuerdo con los planteamientos de la investigación documental como perspectiva metodológica se acudió a la genealogía.

La investigación que lleva por título, *Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con discapacidad del sistema educativo formal*, tuvo como objetivo analizar los relatos sobre escuela de familias de personas con discapacidad respecto al

ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal en el municipio de Rivera (Huila); entre los principales resultados expresan que “los principales causales de retiro de las personas con discapacidad del sistema educativo formal están asociados a la baja capacidad de respuesta de las escuelas frente a los retos de la educación inclusiva” (Perdomo, 2021, p. 83). El estudio se desarrolló a través de una investigación cualitativa con un diseño narrativo por medio de la metodología hermenéutica.

Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa, es un trabajo de investigación que tuvo como objetivo reflexionar sobre cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad del alumnado mediante el involucramiento en redes de colaboración con otras instituciones del mismo ámbito geográfico, para esto, se llevó a cabo un estudio de caso de naturaleza descriptiva en el que participaron tres escuelas inglesas que mantienen alianzas con otros centros educativos del entorno con los que han establecido redes de apoyo. Uno de los principales resultados menciona que,

Todo el alumnado (con o sin necesidades educativas) ha de tener una atención ajustada a su diversidad y acceso a un amplio elenco de recursos (humanos y materiales) en la escuela. Ello implica aprender con el grupo de iguales, disponer del apoyo que se precise y hacer uso de los recursos necesarios para avanzar en su proyecto educativo y de vida (Azorín, 2017, p. 15).

La investigación, *Una mirada desde la inclusión al programa de integración escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de caso de Chile*, mostró cómo las escuelas rurales han tenido una relación distintiva con las políticas públicas educativas del país y, aunque están dentro de las lógicas del sistema escolar, operan de manera diferente a lo exigido por este sistema; esto con el fin de analizar la situación de educación rural en Chile con relación al PIE y como este ha sido asumido en las escuelas rurales y urbanas del país. Por lo tanto, los autores plantean que “el diagnóstico [...] viene con los niños desde la escuela urbana y desde los programas de integración. Al no haber continuidad de tratamiento [...] en las escuelas rurales sin P.I.E el diagnóstico queda en un lugar externo” (Núñez, Peña, González y Ascorra, 2020, p. 16). Esta investigación se llevó a cabo con 6 escuelas rurales de Chile de las cuales se analizaron 3 para efecto de los resultados, y se utilizó como método el Análisis de contenido temático.

El trabajo investigativo, *Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano*, tenía como objetivo determinar el nivel del conocimiento y ejecución de las prácticas inclusivas e interculturales. Con relación a lo anterior uno de los

principales hallazgos que plantean los autores “es necesario implementar estrategias para permitir que el alumnado de la institución sea capaz de reconocer la desigualdad, la injusticia, el racismo, los prejuicios, etc., adquiriendo herramientas para desafiar y cambiar estas problemáticas” (Chavarro, Capella, Chiva, y Pallarés, 2021, p. 8). Esta investigación se realizó con una metodología de estudio de caso planteando una entrevista de 16 ítems relacionados al tema.

Una de las similitudes encontradas dentro de esta gama de investigaciones está ligada a la oferta de educación inclusiva, el acompañamiento que se les brinda a los estudiantes con discapacidad y que esto presenta una falencia, ya que existe una falta de capacidad para su atención dentro de las instituciones, por otro lado, el sistema educativo presenta limitaciones en la contratación docente, formación docente y apoyo administrativo, especialmente en el contexto rural. Para la recolección de la información las metodologías fueron de tipo cualitativo, estudio de caso y revisión documental.

Educación Rural

En este apartado se busca mostrar a partir de los diferentes antecedentes o estudios previos que se han realizado entorno a la educación rural, los docentes rurales y el contexto, cómo son los procesos de enseñanza y cuáles son las dificultades que tienen mayor incidencia en el contexto.

La producción investigativa desafíos en la formación de docentes rurales de México, se realizó mediante una metodología de revisión documental, que permitió la selección y análisis de documentos emitidos por instancias oficiales e instituciones de educación superior que abordan la formación de docentes rurales en México. Se estableció un periodo de búsqueda de diez años atrás (2012 a 2022). Uno de sus hallazgos señaló que,

Hay coincidencia en debatir lo relativo a la falta de claridad en la delimitación de la educación rural, el que se adolece de un sistema de formación de docentes para los territorios rurales y de una formación permanente que responda a las necesidades del profesorado. (Gerónimo., Espino y Ruiz, 2023, p. 81).

El artículo de investigación *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La escuela rural como destino*, se enfocó en responder por qué estudiantes con discapacidad y extraedad residentes de contextos urbanos asisten a aulas plurigrados en contextos rurales; el estudio arrojó que las razones por las que los entes participantes toman esta decisión van relacionadas con “la matrícula reducida, la posibilidad de una atención personalizada por parte del docente, la

tranquilidad del entorno. [...] Otro grupo de razones se origina en la identificación de ciertos obstáculos en la escuela urbana” (Escobar, 2023, p. 45). El estudio fue cualitativo de carácter exploratorio, “la información fue recogida a partir de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases, análisis de planificaciones, cuadernos, carteleras y producciones de estudiante.

El estudio de investigación *Los invisibles rurales: Una lectura sobre la situación de personas con discapacidad en el contexto rural colombiano y de la política pública referente*, se enfocó en describir el panorama histórico, sociodemográfico y político-institucional de la población rural con discapacidad en Colombia, identificar los avances y retos de la Política Pública Nacional de Discapacidad en escenarios rurales, exponer las percepciones de gestores públicos, actores sociales y los modos de vida de personas rurales con discapacidad y sus familias. Entre los resultados se destaca, que “existe una falta de información y conocimiento sobre la discapacidad en la sociedad rural, lo que contribuye a la discriminación y el estigma hacia las personas con discapacidad” (Rojas, 2022, p. 88). Esta investigación fue una muestra del compromiso y la sensibilidad que se debe tener hacia la inclusión de todas las personas en la sociedad, independientemente de su condición o ubicación geográfica.

El informe de investigación, *Las personas con discapacidad residentes en el Medio Rural: situación y propuestas de acción*, propuso analizar las dimensiones de inclusión social como factores desequilibrados para las personas con discapacidad en el medio rural, reconociendo que como sujetos de derecho están envueltos en un contexto social que les discrimina y excluye por causa de diversidad funcional. Uno de los hallazgos principales y que dan cuenta de lo señalado reconoce que “existen barreras para la inclusión de las personas con discapacidad en la información, sensibilización y formación del personal que gestiona y administra la enseñanza, ya sea esta reglada o no” (Quesada y Huete, 2017, p. 46), también planteó la discusión acerca de las TIC, pues en el Medio Rural existe una brecha digital muy grande en expansión en relación con el uso de TIC. Para realizar este informe se ha realizado un análisis bibliográfico de ensayos teóricos, legislación y otras referencias sobre discapacidad en el Medio Rural.

En los antecedentes sobre educación rural se encuentran una serie de tendencias que están ligadas a la falta de formación que tienen las y los docentes, y el personal administrativo para acompañar los procesos de educación rural, además de la falta de limitación en lo que significa

esta educación y la falencia en información que se tiene dentro del contexto sobre discapacidad, a su vez se manifiestan investigaciones cualitativas, con métodos como la observación, la revisión documental, el uso de entrevistas y estudios de caso.

Tendencias generales dentro de los antecedentes de investigación

La recolección de información que se presenta en este documento a partir de los 3 ejes categorizados, dio cuenta de una serie de tendencias, donde se logra evidenciar la poca capacitación, formación y apoyo con los que cuentan los docentes para acompañar a las y los estudiantes con discapacidad, y no tener las herramientas adecuadas dificulta poder generar procesos de inclusión en los diversos contextos, por otro lado, las dificultades y la falta de apoyo que se pueden presentar están ligadas a la concepción de la discapacidad, prejuicio, el diagnóstico, falencias en diseños curriculares, materiales adaptados, infraestructura, dificultades en el acceso, permanencia y promoción del estudiantado. Por esto es necesario analizar, en qué condiciones están las y los docentes para ofrecer una educación inclusiva para las personas con discapacidad. Dichas condiciones están relacionadas con su formación, capacitación, actualización, conocimiento de la diversidad, cultura y discapacidad, lo anterior se ve visibilizado dentro de las características y problemáticas que permean la escuela en el sistema educativo. Ya que estos antecedentes fueron en contexto internacional es necesario aclarar que no es lo mismo la ruralidad de México, Argentina, Colombia y los demás países. También se resalta que en este análisis de antecedentes se encontró una tendencia a la metodología cualitativa y el uso de técnicas e instrumentos como: entrevistas, diarios, análisis de lecturas y encuestas.

Justificación

Esta investigación personal y profesional nos permitió identificar las realidades de algunos contextos rurales de Antioquia, entendiendo que tienen unas dinámicas sociales, culturales y educativas propias, por otro lado, nos ayudó a reconocer que estos factores permean los procesos educativos que se realizan en dicho contexto, ya que, están ligados a cada contexto o necesidades que tengan. El conocer esos otros contextos, nos permitió adaptarnos a las diferentes realidades que puedan tener y con ello poder fortalecer nuestro ser crítico, para reflexionar sobre aquello que nos convoca tanto al ser docente como al ser humano.

Así, desde el ser educadoras especiales en formación, nos permitió comprender cómo se realizan los procesos de educación inclusiva y las bases con las que se cuentan en términos normativos. Además, esta investigación nos permitió que podamos reconocernos como docentes investigadoras, que deben conocer las realidades de los escenarios de actuación educativa en Colombia, para ofrecer una práctica educativa en conexión con las necesidades del contexto y con las garantías que se deben ofrecer desde el sistema educativo, en ese mismo ser docente aplicamos los conocimientos que nos han formado a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje, para llegar al ámbito profesional con los conocimientos necesarios para poder impactar en los procesos educativos.

El poder reconocer las condiciones actuales del docente para ofrecer una educación inclusiva de calidad, brinda bases para que el mismo sistema reconozca esas necesidades actuales desde otros ángulos, para ampliar su oferta y generar condiciones necesarias para acompañar los procesos educativos en la ruralidad, sin dejar de tener en cuenta las particularidades de dichos entornos, para que la educación no sea descontextualizada. Además, a los docentes se les mostró las falencias y garantías vulneradas durante años, para que desde allí puedan crear estrategias para su formación continua y atender a los procesos educativos de los contextos colombianos.

Por otro lado, a nivel social abarca problemáticas educativas, que plantean una falencia en el sistema, ya que mostró la falta de condiciones y garantías que hay para los docentes, en términos contractuales, de formación, de acceso, apoyo, acompañamiento y estrategias para la atención a la población con discapacidad, porque en algunos contextos donde existe mayor complejidad estas garantías no se cumplen. Estas dificultades no se dan solo para los docentes, si no que se evidencian también en todo el contexto rural, mostrando una debilidad en los procesos

de inclusión educativa y ampliando así las brechas de desigualdad que existen entre lo urbano y lo rural.

Lo anterior es relevante en las dinámicas sociales del territorio colombiano, ya que permite reconocer las necesidades del contexto educativo, para poder brindar las condiciones pertinentes a las y los docentes, y que puedan realizar procesos de acompañamiento que estén dentro de lo que significa una educación de calidad y para todos, y así poder brindar las herramientas necesarias para que las y los estudiantes sean participantes activos de la sociedad, por otro lado, desde la ruralidad se ha hablado de una educación contextualizada, donde el estudiantado esté formado por lo que le proporciona su entorno, para aprender a vivir, gestionar y crear a partir de este con el fin de que pueda ser un participante activo en el desarrollo de su territorio.

También, permitió que los docentes, directivos y entes administrativos de la institución educativa rural reconocieran las garantías para que sean participantes activos que busquen lo necesario para ser lugares de progreso y oportunidades, para fomentar una educación a partir de realidades donde los estudiantes se apropien de sus entornos culturales, políticos, productivos, entre otros. Es así como se aportó a la formación de los docentes de la institución, incitándoles a pensar sus procesos de enseñanza teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva, brindándoles un acercamiento a las herramientas y estrategias que deben usar para los procesos de inclusión.

La educación en Colombia habla de una educación inclusiva en todos sus territorios, pero esta no se da en todos los contextos. Esta investigación le permitió a la institución reconocer cuáles son las condiciones para ofrecer un proceso de educación inclusiva, mostrándole así, las falencias que tiene en capacitar y apoyar a sus docentes para realizar los procesos educativos acorde a las necesidades de las y los estudiantes, y que puedan saber cuáles son las garantías que le deberían exigir al sistema para ampliar su oferta educativa, para minimizar las desigualdades tan marcadas que existen.

Objetivos

Objetivo General

Reconocer la influencia que tiene la formación de las y los docentes en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, en la institución educativa Juan De Dios Carvajal, sede Juan. N. Barrera del municipio de Jardín Antioquia.

Objetivos Específicos

1. Conocer las trayectorias formativas de las y el¹⁰ docente con relación a la educación inclusiva.
2. Identificar los procesos de educación inclusiva en las aulas de la institución educativa en su sede Juan, N. Barrera.
3. Establecer relaciones entre la formación de las y el docente y los procesos de educación inclusiva.

Marco conceptual

En este apartado estaremos mostrando los referentes conceptuales que acompañaron esta investigación y que son claves para dar una conceptualización de las temáticas que hasta el momento han guiado la pregunta. Se van a presentar cuatro categorías fundamentales: educación rural, discapacidad, educación inclusiva y la formación docente, las cuales se complementan entre sí, ya que son referente para hablar de una educación para todos.

Educación Rural

Hablar de educación rural, implica reconocer las dinámicas y realidades de sus contextos, debido a la importancia de conectar con las realidades de las y los estudiantes desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, entender el contexto brinda un reconocimiento amplio para poder abordar lo rural como territorio diverso en el que habita una multiplicidad de saberes claves para la construcción de identidades sociales, culturales y saberes del campo, es así que no existe como tal una definición única de lo rural, ya que cada contexto habla desde sus condiciones

¹⁰ Las y el hace referencia a las dos docentes y al docente que se encuentran en la sede educativa Juan N. Barrera, lugar central donde se realizó esta investigación.

propias y sus construcciones, por ende, no se podría decir que la ruralidad cabe dentro de una definición que lo limita a entenderlo en la diferencia con lo urbano.

Por consiguiente, partimos diciendo que el concepto de ruralidad debe concebirse como un territorio propio, lleno de riquezas que se encuentra en el campo y diferentes formas de trabajar la tierra, donde habitan una multiplicidad de personas con saberes y construcciones culturales mediadas por el contexto que habitan, por tanto, como un lugar propio en el que hay que tejer propuestas con base a sus particularidades.

Unas de las condiciones que pudimos identificar en el contexto rural colombiano, es que ha sido territorio de guerra, de desplazamiento, de marginación y muerte que ha impactado significativamente la educación y la identidad de su propio pueblo, por eso “en Colombia, una prioridad social es la construcción y consolidación de la paz [...] La escuela se concibe como un “territorio de paz” (Galván, 2020, p. 55-56) y ella busca brindar oportunidades de transformación de las realidades de las personas que lo habitan, para construir nuevas formas de habitar a partir de la paz y construir activamente sus territorios.

La ruralidad tiene unas realidades y dinámicas propias que permea las instituciones, entendiendo todo esto, la educación debe partir del reconocimiento de las necesidades del contexto, en tanto que “los habitantes del mundo rural, por sus condiciones de aislamiento, dispersión, su relación con el medio natural, las ocupaciones que desarrollan, sus formas particulares de vivienda y organización social requieren una educación que dé respuesta a sus particularidades poblacionales” (López, 2006, p.17) es así que, la educación rural es un programa pensado para garantizar la educación en los contextos rurales de Colombia a partir de la creación de estrategias y garantías, ya que busca atender las necesidades del sector educativo de los contextos rurales del país, y atiende a las realidades de las personas que lo habitan, por otro lado, para la atención de las y los estudiantes se piensa en modelos flexibles para la expansión de la cobertura educativa.

Para poder brindar mayor claridad sobre estos modelos, se presentan algunos de ellos, ya que hacen parte fundamental de los procesos de educación rural. El primero es Escuela Nueva y es uno de los modelos mayormente utilizados por las escuelas rurales, ya que “parte de un papel activo del estudiante, trabajo en equipo, uso de guías de aprendizaje, gobierno escolar, en donde se da una estrecha relación con la comunidad rural” (López, 2006, p. 12) por lo que permite un aprendizaje basado en experiencia propias de las y los estudiantes teniendo en cuenta el contexto

en el que habitan, también, uno de los programas que busca garantizar la continuidad de la secundaria es Posprimaria, ya que este “actúa sobre un grupo de escuelas rurales próximas en su ubicación y en donde se haya implementado Escuela Nueva, escogiendo una de ellas para continuar los grados de la básica secundaria” (López, 2006, p. 12) este modelo cuenta con guías de aprendizaje y busca que los y las estudiantes creen proyectos productivos. Continuamente otro de los modelos es el SAT¹¹, el cual “consiste en posibilitar que los jóvenes campesinos puedan hacer el bachillerato en sus mismas veredas, asistidos por un docente tutor y organizados en grupos de estudio autónomos” (López, 2006, p. 12) el programa trata de poder brindar una educación sin dejar de lado las realidades de estos sujetos, es así como se basa en la utilización de guías y materiales de trabajo. Otra de las propuestas más relevantes es SER¹² con el que se “busca que el adulto campesino pueda realizar sus estudios desde la básica primaria hasta la media con base en ciclos lectivos especiales integrados. Los estudiantes tienen módulos de autoaprendizaje y acompañamiento permanente” (López, 2006, p. 13), son estos y otros modelos flexibles los utilizados para acompañar a las y los estudiantes rurales en una educación rural, posibilitan un trabajo contextualizado, autónomo y que amplía la cobertura educativa.

Ahora bien, para poder hablar de educación rural hay que entender las dinámicas que se mueven en estos contextos, por eso, esta educación parte de ser contextualizada y su misión es promover el desarrollo de las comunidades, “brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación [...] así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo” (Acuerdo Final, 2016), como se citó en Segura y Torres, 2020, p. 86), de igual forma, esta tiene que brindar el acompañamiento partiendo de los saberes que se mueven en la construcción subjetiva de las y los estudiantes del territorio rural, es así como,

La educación 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 [...] 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 (Arias, 2017, p. 61., como se citó en Segura y Torres, 2020, p. 89).

¹¹ Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT

¹² Servicio de Educación Rural - SER

La escuela mueve una multiplicidad de saberes y realidades que se deben considerar en la educación rural, ya que con ella se busca poder atender dichas realidades y responder a las dinámicas del campo. Por otro lado, “posibilita pensar la escuela rural [...] asuntos como la participación de los actores sociales rurales en los procesos sociales, la equidad de género y la formulación de proyectos de desarrollo” (Cadavid, Acosta y Runge, 2019, p. 388), ya que la escuela se convierte en un escenario de participación donde son múltiples los actores que la conforman, y las construcciones que se logran tejer, que promueven no solo un saber sino también la participación social de la comunidad educativa y donde los actores se conviertan en personas activas. A partir de lo que hemos venido hablando, se reafirma que “una educación rural en realidad incluyente debe nacer del diálogo de saberes, de manera tal que estos saberes, identidades, perspectivas, prácticas y construcciones colectivas de las diversas comunidades sean tomados en cuenta [...] en el diseño del currículo” (Arias, 2017, como se citó en Echavarría, Vanegas, González y Bernal, 2019, p. 20). Esto posibilita que haya una apropiación del territorio y que la educación parta de la realidad estudiantil, por ende, el diseño curricular debe garantizar la cobertura a la educación y promover garantías para habitar el campo a partir de la construcción de la formación escolar.

Con todo lo anterior, para que la educación rural sea pensada a partir de los territorios y sus particularidades es necesario que las políticas públicas comiencen a garantizar una educación real, entendida desde las realidades de los contextos y no solo de lo económico, ya que “la educación rural es un derecho que, como tal, demanda mayor atención por parte de la sociedad, el Estado y sus instituciones” (Echavarría, Vanegas, González y Bernal, 2019, p. 11) y es ese Estado el que debe garantizar una educación para todos, a partir de la generación de garantías acordes a las necesidades y las demandas que hace el contexto, porque de eso parte la verdadera educación rural.

Discapacidad

Dentro de la línea de investigación en la que se enmarca este proyecto se encuentra el concepto de discapacidad, el cual ha sido de relevancia para hablar de educación inclusiva, porque si bien este ha sido un concepto aplicado a que todos los estudiantes que por alguna condición hacen parte de grupos poblacionales que históricamente han sido excluidos, no es de ignorar que se ha inclinado hacia las personas con discapacidad. Además, dentro de esta investigación fue necesario contar con un apartado que acerque más al concepto ya que, es una

línea de interés de las investigadoras y está arraigada al objetivo y la población principal del mismo.

La historia ha brindado diferentes concesiones sobre las personas con discapacidad, en las cuales se han visto inmersos, conceptos de belleza, rehabilitación y capacidad, siendo las personas “una minoría orientada a sufrir injuria, pobreza, patologización y violencia, pues desestabiliza las normas de rendimiento, funcionalidad, felicidad y belleza sujetas a una política capacitista que busca asegurar la integridad corporal como forma de vida habitable y deseable”. (Maldonado, 2021, p. 102) de acuerdo con este planteamiento podemos decir que las PcD se han encaminado en el ser de una población vulnerable con relación a la discriminación y subordinación que han experimentado en la historia, la cual si bien se ha actualizado en cierta medida no deja de apuntar a la “normalización” la cual tuvo gran participación en que las PcD sufrieran segregación y se volvieran una minoría patologizada como se mencionó anteriormente.

Por otro lado, este concepto ha sido abordado desde diferentes perspectivas a lo largo del tiempo y algunas de estas concepciones han contribuido a la formación de imaginarios y construcciones sociales sobre las personas con discapacidad, es así que estas representaciones a menudo influyen en la manera en que los sujetos se perciben y son tratados, siendo algo que reafirma Maldonado (2021) cuando menciona que “la discapacidad, por un lado, permite que todos los cuerpos se conciban vulnerables, limitados e interdependientes, y por otro, hace que ciertos cuerpos se conciban deficientes, minusválidos y desechables” (p. 103), esta cita resalta que el concepto de discapacidad no solo ha sido utilizado para referirse a una condición sino también está inmersa en la configuración de significados culturales que pueden reforzar la independencia o la vulneración de las PcD.

Ahora bien, desde las diferentes perspectivas o modelos que han abordado este concepto cabe mencionar las que no lo definen en su totalidad, pero probablemente si siguen en vigor dentro de campos que de algún modo son enfoques de la discapacidad. Algunas de estas perspectivas son las que menciona Bregain (2021) en su definición de discapacidad, “Considero que la discapacidad es una construcción social y cultural, generalmente basada en consideraciones médicas, médico-religiosas o religiosas” (p. 72), con esta definición se comienza a hacer el contraste de todos los ámbitos desde los que se ha buscado intervenir en el concepto de discapacidad, el médico como rehabilitador en busca de la funcionalidad, la religión que en inicios de la historia la satanizaban, dando el salto a lo social-cultural como un nuevo constructo

de la discapacidad, pero aun así como lo señala la cita el concepto se sigue moviendo entre todos los anteriormente mencionados, ya que de algún modo todos han aportado a su definición.

En este mismo sentido, desde esas transformaciones por las que ha pasado el concepto que se han resaltado cabe mencionar aquellas considerables que han generado que

En los últimos años, la discapacidad ha pasado de una visión negativa, donde se entiende la discapacidad como una carencia de la persona o consecuencia directa de una enfermedad, a una interpretación más amplia, centrada en la relación del individuo con su entorno físico y social como desencadenante principal de la discapacidad (García, Fuentes, Martín y de la Fuente, 2021, p. 60).

Este cambio conceptual, permite que el sujeto sea visto desde una perspectiva más inclusiva y contextualizada, es por ello que la discapacidad desde este punto es entendida no como una deficiencia de la persona, sino como una construcción social que surge de la relación entre las características de la persona y las barreras que se le pueden presentar para su interacción social.

Hasta aquí se habló de las distintas perspectivas y transformaciones que ha experimentado el concepto de la discapacidad y en este mismo sentido fue necesario dar a conocer cuál ha sido el más actual en el que se ha basado su definición, por ende, en la búsqueda de dar una concepción de discapacidad donde está fuera del sujeto, surge también

el modelo de la diversidad con el que, sin excluir los anteriores sino actuando complementariamente con el modelo social, pretende fortalecer el resto de las identidades de la persona con discapacidad. Así, la discapacidad se entiende desde una perspectiva ética y filosófica, donde todas las personas, independientemente de sus capacidades, poseen el mismo valor moral y, en consecuencia, deben tener garantizados los mismos derechos (García, Fuentes, Martín y de la Fuente, 2021, p. 61).

Con este nuevo cambio de perspectiva se refuerza la idea de que la discapacidad se presenta en la interacción de las personas con el entorno social y cultural que las rodea, donde, además se considere a las PcD como sujeto de derecho y en este mismo sentido reforzar y determinar la idea de que debe ser partícipe de todos los ámbitos de la sociedad.

Todo este panorama conceptual sobre discapacidad nos brindó un panorama amplio de todas aquellas transformaciones que se han venido gestando a lo largo de la historia hasta situarnos en la actualidad, por otro lado, esto permite dar cuenta que la discapacidad no solo se limita a una etiqueta o ser entendida como una deficiencia de las PcD, sino que debe partir de una

construcción social y cultural donde se tengan en cuenta esas barreras que se le pueden presentar a las PcD en los entornos de participación, también partiendo desde una comprensión de equidad de derechos, ya que todos somos sujetos de derechos con el mismo valor social.

Educación inclusiva

La educación inclusiva se ha propuesto dentro del enfoque de educación para todos, lo cual implicaría la eliminación de barreras, la creación de ajustes razonables y apoyos necesarios para brindar acompañamiento a toda la población; y como tal,

Debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, estudiantado y de la propia comunidad educativa, a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducción de la exclusión del sistema educativo. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos (Crisol, 2019, p. 2).

Con lo anterior se reafirma el hecho, de que hablar de inclusión en las instituciones no es solo desde que las y los estudiantes estén en el aula, sino que toda la comunidad participe de la educación, donde en todo momento se esté hablando de ella y que el sistema educativo sea un garante de este proceso. De igual manera, para poder hablar de educación inclusiva hay que entender que es un proceso que va acompañado de unos apoyos pedagógicos y los dos más conocidos dentro de las instituciones educativas son el DUA¹³ Y el PIAR¹⁴, este primero,

Plantea prácticas de enseñanza que requieren separar los contenidos, planificando de manera diferente las actividades escolares, según las características de los estudiantes en el aula [...] Por su parte, el PIAR demanda de los establecimientos educativos proporcionar herramientas de flexibilización curricular para estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje (Escobar, Hernández y Uribe, 2020, p. 6).

Con estos se pretende buscar la eliminación de barreras que se puedan presentar en los entornos educativos para brindar el acompañamiento y los ajustes necesario para garantizar la participación de todo el estudiantado, a partir de una educación de calidad.

El hablar de inclusión, es también hablar de calidad (educación de calidad) por ende, generar condiciones de igualdad y equidad para el acceso de las y los estudiantes en todos los

¹³ Diseño Universal del Aprendizaje - DUA

¹⁴ Plan Individual de Ajustes Razonables - PIAR

contextos, partiendo de esto “la educación inclusiva conduce a la eliminación de cualquier tipo de barrera que impida el desarrollo integral de la persona [...] se constituye, entonces, en la oportunidad para fortalecer los procesos académicos, mediante prácticas pedagógicas inclusivas en la escuela” (Escobar, Hernández y Uribe, 2020, p. 2), con esto nos damos cuenta que al hablar de educación inclusiva no se hace desde una población en específico porque el desarrollo integral se le pide a todo el estudiantado, esto puede ser contradictorio, ya que al día de hoy existen poblaciones que han sido más vulneradas que otras y por ende, requieren de una serie de apoyos específicos para potenciar su desarrollo.

Lo que se logra a partir de la educación inclusiva es que las y los estudiantes sean partícipes activos en su proceso educativo, por otro lado, no es un proceso individual donde se excluye al estudiante con mayor necesidad, sino que “está relacionada con los logros de todo el alumnado [...] con especial énfasis en aquel alumnado que está en riesgo de ser excluido o marginado” (Crisol, 2019, p. 2), dichos estudiantes que están en riesgo de exclusión podemos pensar que son aquellos con discapacidad.

En la misma línea, la educación inclusiva permite responder a la diversidad y necesidades de la comunidad educativa, buscando una mejor participación de la comunidad para mitigar la exclusión en el sistema educativo, implicando el cambio de mirada, estrategias y nociones. Si bien se tiene la visión de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos, son los delegados de este en las escuelas quienes se piensan la inclusión, por eso “el propósito de la Educación Inclusiva es permitir que los maestros, maestras y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad” (UNESCO¹⁵, 2005, p. 14., como se citó en Crisol, 2019, p. 2), la diversidad como oportunidad implica la creación de procesos escolares que tomen en cuenta la otredad y amplíen la visión sesgada que se tiene del otro como diferente, es así que se vuelve necesario el análisis de las políticas educativas desde las que se piensa la diferencia como déficit y necesidad de cambio

La paradoja es clara, el ¿qué? de la educación inclusiva está basado en un marco legal y normativo que centra la configuración del “otro” en conceptos deficitarios; sin embargo, este mismo marco busca que su aplicación suscite un ¿cómo? basado en la igualdad y el respeto por las diferencias en la escuela (García, 2020, p. 81).

¹⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - UNESCO

Con lo anterior se notó lo contradictorio que se ha configurado la normativa de educación inclusiva para la atención escolar generando aun deficiencias en cómo se implementa este enfoque, por ende las políticas públicas deberían seguir el mismo camino desde el (cómo) y el (qué) para generar esa equidad escolar que se ha pensado dentro del sistema educativo así poder lograr “una escuela inclusiva [...] preocupada por supuesto por los conocimientos que transmite [...] y que dispone de los recursos necesarios para atender a todo el mundo, o que, si no los tiene, los exige” (Maset, 2015, p. 2). Estos recursos para generar inclusión deben ser innegables a todas las escuelas y deben contar con los conocimientos necesarios para exigirlos cuando los vean vulnerados, para que la comunidad escolar se apropie de ellos y puedan participar activos en la búsqueda de la inclusión en su institución.

Es así que, la educación inclusiva como lo hemos visto no se limita solo a las y los estudiantes y la diferencia, sino que es un proceso que busca brindar las herramientas necesarias para el acompañamiento de los estudiantes, de igual forma, para que se les brinde una educación de calidad e incluyente donde se respete la diversidad no como característica única de cierto tipo de personas, si no como característica del mundo en su heterogeneidad.

Formación Docente

A partir de todo lo que se ha venido planteando en este marco conceptual, es importante esclarecer el papel que juegan las y los docentes en los procesos de educación rural y educación inclusiva, ya que son ellos los actores claves para promover una educación para todos en el marco de la ruralidad colombiana.

Entendiendo que los docentes son uno de los pilares fundamentales de la educación, ya que a partir de los procesos de enseñanza se van tejiendo nuevos saberes en los estudiantes, resulta fundamental que las y los docentes estén preparados para abordar todas las necesidades que tienen las y los estudiantes, además de las demandas que exigen las cuales son cambiantes y se modifica, a raíz de las múltiples realidades de los sujetos, por eso las y los docentes deben tener “una formación que empodere dignifique y permita nuevas formas de emancipación, solidaridad, actuación y afirmación de los maestros frente a esas infancias otras, esas velocidades otras, esos aprendizajes otros, esos nuevos problemas que tocan a la puerta” (Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015, p. 30) para abordar las demandas que se les exige hoy para promover una educación de calidad, que considere la realidad de los contextos.

La formación de los docentes es clave para poder responder a las necesidades que existen, por ende, es importante que la oferta de formación tenga en cuenta los cambios de la sociedad y las demandas actuales en relación a los contextos en que se mueven o donde se vinculan los docentes, ya que es desde allí donde se empiezan a encontrar con barreras que les dificultan su hacer, siendo así que “la formación en servicio se convierte en uno de los elementos clave [...], que les permite mejorar su desempeño en las aulas y en las escuelas [...] en la medida en que logran responder a las demandas crecientes de su trabajo” (Bautista, 2019, p. 70), con esto podemos decir que los docentes son activos de su formación a partir de las nuevas experiencias que van creando en los contextos que habitan.

Entendiendo que la formación es clave para tejer nuevos saberes, lo que se quiere hacer ya que parte del aprendizaje de un oficio en particular, en este caso el oficio de enseñar que,

Hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guion o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente (Alliaud, 2017, p. 19).

Con esto se puede decir que las y los docentes construyen su saber y su hacer, para que tenga herramientas necesarias para abordar las diversas dinámicas que se mueven dentro de la escuela, por lo tanto, es entender que “la docencia [...] es una profesión que demanda actualización pedagógica continua, pues los procesos educativos deben responder a las necesidades cambiantes de las comunidades; [...] debe presentar solidez en los temas pertinentes al área de conocimiento” (Rodríguez, 2021, p. 1), por otro lado no son solo necesarias las actualizaciones curriculares en relación a la enseñanza de saberes específicos, sino también una formación para promover la permanencia de las y los estudiantes en el aula de clase, demanda que se ha venido presentado en los contextos educativos.

La formación continua no se puede pensar como un proceso individual, tampoco puede ser el único argumento para hacerlo el beneficio económico, ya que implica que se promueva una mejora en términos de calidad y en los procesos de las y los estudiantes, para todos los procesos en la institución educativa, por tanto, esta “debe promover no solo el aprendizaje para alcanzar metas individuales, sino que debe impulsar el logro de los objetivos y metas institucionales” (Rodríguez, 2021, p. 4), pensando desde este punto, no solo es responsabilidad del docente ese proceso de formación, sino que se convierte en un proceso conjunto, donde el sistema y la

institución, garanticen ese proceso para poder promover una educación de calidad contextualizada.

Al ser el escenario de esta investigación lo rural, fue necesario poner en manifiesto que la formación de los docentes tiene que ir encaminada a promover una educación partiendo de las realidades y demandas que allí se muestran, pero hoy en día “lo rural, como escenario de trabajo pedagógico docente es desconocido, invisible y poco intencionado en las propuestas de formación de maestros” (Cadavid, Acosta y Runge, 2019 p. 402) La falta de preocupación por el territorio escolar rural es lo que ha generado la poca formación en los docentes que allí habitan y por ende la educación rural sigue siendo problemática común.

El recorrido conceptual nos permitió reconocer que la formación de docentes es aquella que va encaminada a la actualización pedagógica, a una oferta de acuerdo con las demandas de la actualidad de los diferentes contextos, y el énfasis recae en que no solo es una formación encaminada en una remuneración económica, sino que debe ir ligada a crear nuevos espacios de enseñanza que suplan las necesidades de las instituciones.

Metodología

En esta investigación se usó el paradigma sociocrítico que pretende generar una reflexión social, desde el estudio de los fenómenos sociales mediante la subjetividad de los actores que están dentro del estudio, considerando que esta investigación se enfoca a un grupo de personas relevantes en la sociedad y se orienta la metodología de este proyecto desde ahí.

Empezaremos definiendo lo que es este paradigma, para entender su relevancia dentro de esta investigación. Este es aquel autorreflexivo social, que no se basa solo en los hechos, si no en la construcción de conocimiento a partir de las necesidades de los sujetos o grupo de estudio, permitiendo una reflexión crítica sobre la realidad social y queriendo generar un cambio en esta, por ende, el investigador y el grupo de estudio convergen y ambos participan.

Desde este paradigma hablamos del estudio de fenómenos sociales y transformación, podemos decir que esta investigación trató en primer lugar, la formación de docentes rurales ya que esta implica una relevancia dentro de la sociedad al saber cómo influye dentro de los procesos de educación inclusiva, los cuales hoy son una apuesta educativa necesaria, en este

mismo sentido implica transformación desde cómo mejoran dichos procesos, por lo anterior este paradigma es el indicado para orientar esta investigación ya que “su objetivo es el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas” (Mosterio y Porto, 2017, p. 19) la educación inclusiva es una constante dentro del sistema educativo, la cual todo el tiempo lo obliga a actualizarse y mejorar en la búsqueda de soluciones o respuestas para la inclusión, desde este punto ya es un tema de discusión que ha implicado la transformación de una parte de la sociedad como es la escuela.

Para tener un poco más de claridad sobre lo que trata este paradigma de investigación es importante reconocer algunos de los principios en los que se basa, “conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, es decir, conocimiento, acción y valores; [...] implicar al docente a partir de la autorreflexión” (Mosterio y Porto, 2017, p. 19) que las y los docentes por medio de esta investigación analicé y dé cuenta de su proceso formativo y cómo este ha influido en su práctica de educación inclusiva, demuestra un proceso de autorreflexión sobre su quehacer que le implica analizar su realidad, práctica y teoría profesional desde su pertinencia y valor social.

Continuamente, esta investigación busco conocer y comprender un fenómeno en particular, en este caso como influye la formación de docentes de la escuela rural, Juan, N, Barrera para acompañar los procesos de educación inclusiva, por tanto para poder dar explicación y entender sobre ello, nos guiamos a partir del enfoque metodológico estudio de caso, el cual consiste en analizar detalladamente un problema o situación que se encuentre en un determinado contexto, por ende, fue investigación en profundidad de un fenómeno social; es así, que con este enfoque se buscó poder reconocer de qué forma la formación de docentes es un determinante para realizar los procesos de educación inclusiva.

El analizar la formación de docentes rurales para acompañar los procesos de educación inclusiva implica el escuchar las voces de quienes habitan el contexto (docentes) y para efectos de esta investigación la trayectoria formativa que pudieron contar, para realizar un análisis estable, de valor y que además permita la discusión sobre esta problemática, se requirió escuchar el caso docentes rurales, donde los datos permitieron el contraste entre ellos, en este sentido el tipo de estudio de caso que se empleó fue múltiple, ya que se trata de un tipo de metodología de investigación que realiza una búsqueda, indagación y el análisis sistemático de más de dos casos sobre el tema de relevancia que nos convoque y convergencia entre los resultados.

Por otro lado, este tipo de investigación “se construye conocimiento mediante la indagación de problemas del entorno propios del día a día del grupo social estudiado. En muchas oportunidades, los casos abordan asuntos concretos tales como educación [...], problemas sociales [...], política [...]” (Durán y Cifuentes, 2015, p. 30), partiendo desde esto, este enfoque permitió una participación activa dentro del lugar donde se indagó, ya que se fundamenta en reconocer el entorno en particular, logrando así, que el investigador sea un participante activo para dar respuesta a aquello que está analizando, es así que todos son actores fundamentales para llevar a cabo dicho proceso.

Para lograr lo anterior se realizó un trabajo de campo que tuvo lugar en el municipio de Jardín Antioquia, con una duración de 3 meses en los cuales se asistió de 3 a 4 días a la sede Juan N. Barrera. Como resultado de esto, se realizaron 8 diarios de campo 6 de ellos fueron producto del acompañamiento educativo y los otros 2 productos de la formación en educación inclusiva que se les brindó a todos los docentes de la institución educativa Juan de Dios Carvajal. Posteriormente en este proceso se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los 3 docentes de la sede educativa y estas fueron grabadas en audio y transcritas para efecto del análisis, de igual forma es importante mencionar que tanto en los diarios como en las entrevistas se les cambiaron los nombres reales a los participantes para proteger su privacidad.

Ahora bien, el análisis de la información se fundamentó en un proceso continuo donde en primera instancia se revisaron los diarios de campo y las entrevistas de los cuales se extrajeron 218 unidades de análisis que se consignaron en una matriz de análisis (Anexo 1), estas pasaron por un proceso de categorización inicial con el fin de comprobar su relevancia y descartar aquellas que no aportaran a la investigación, de todo este proceso se obtuvieron finalmente 113 unidades de análisis que se dividieron en 10 categorías, estas fueron: Transporte, desplazamiento e infraestructura, rol docente, insumos y materiales, procesos de inclusión, convivencia, procesos de enseñanza-aprendizaje, características rurales, dinámicas escolares, formación docente y condiciones de la formación. Para realizar el proceso de análisis de la información obtenida durante la investigación esta se contrastó con lo que han mencionado los autores y organizaciones sobre las categorías anteriormente mencionadas para luego pasar a analizar individualmente cada unidad y después el análisis global de las categorías dejando así los hallazgos de esta investigación.

Resultados y discusión

En este apartado encontraremos los resultados y discusiones que surgieron entorno a esta investigación que tuvo como objetivo analizar la influencia que tiene la formación de docentes de la institución educativa Juan De Dios Carvajal, sede Juan. N. Barrera del municipio de Jardín Antioquia en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, estos fueron obtenidos a partir de la realización de entrevistas semi estructuradas y el análisis de diarios de campo, consignados en una matriz de análisis, dividida en 9 categorías de clasificación donde encontramos en primer lugar **estado de la infraestructura de la institución, desplazamiento, tiempo y transporte** aquí se conocerán de forma general las condiciones físicas de la escuela y la forma de llegar a esta; en segundo lugar está **características y dinámicas del contexto rural que influyen en los proceso educativos y administrativos de la institución** puntualizando temas enfocados en los otros actores que habitan la escuela, las ofertas de servicios y las condiciones específicas del sector, en tercer lugar se halla **dotación de insumos, materiales institucionales y su accesibilidad** donde se expondrá de forma general los materiales didácticos e insumos educativos con los que se cuentan; otra de las categorías es **funciones y roles de docentes**, en esta se hablará de cuál es la realidad de las funciones que deben desempeñar los docentes dentro de la escuela; en esta misma línea, se encontrará **relaciones que se tejen dentro del espacio educativo**, la cual girará en torno a la relación entre pares y estudiante-docente; luego se presentarán los **procesos metodológicos, dinámicos y de enseñanza-aprendizaje en la institución**, donde se resalta cuáles son las metodologías, prácticas y ajustes que se realizan para el acompañamiento educativo; la siguiente categoría es, **acercamiento a los procesos de educación inclusiva que se manifiestan dentro de la institución**, dando a conocer cómo se manifiesta la inclusión y la aceptación de la diversidad por parte de la comunidad educativa; en esta clasificación antes del final se encuentra **cualidades de la formación que tienen las y el docente de la institución**, mostrando cuál ha sido el recorrido y la formación de base que han tenido los docentes de la escuela; por último encontraremos la categoría central de esta investigación que es **formación que tienen las y los docente de la institución para acompañar los procesos de educación inclusiva**, donde se hablará de la formación inicial y en servicio que han recibido para fomentar una educación inclusiva.

Estado de la infraestructura de la Institución, Desplazamiento, Tiempo y Transporte

Aquí se detallará cual es la distribución en términos de espacios con los que cuenta la escuela y qué tan accesibles son con relación a la movilidad, por otro lado, se conocerá cuáles son los tiempos estimados de viaje, medios de transporte que emplean y la influencia del clima para llegar a la escuela que tiene la comunidad educativa.

Sobre las características de infraestructura con las que cuenta la institución educativa, cabe resaltar que cuenta con unas diferencias significativas respecto a otras instituciones rurales, “es un edificio muy amplio, de dos pisos con instalaciones modernas, remodelada en el 2021 y fue construida con aportes económicos del sector privado y público. Cuenta con un parque infantil en la entrada y una cancha de concreto. Dispone de un contexto de restaurante completamente equipada” (Diario #1 Investigadora Luisa Mena). Lo anterior nos demuestra que esta institución a diferencia de lo señalado en la literatura no está en condiciones graves en términos de infraestructura, “en términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes” (Carrero y Gonzales, 2016, p. 3). El contraste anterior da cuenta de que, con la inversión adecuada es posible superar las limitaciones típicamente asociadas a las escuelas rurales.

Otro de los factores que consideramos importante resaltar en la escuela es la cantidad y distribución de espacios con los que cuenta, es así, que rescatamos “el restaurante cuenta con mesas rectangulares y bancas compartidas sin espaldar, la cocina, los baños que considerando el acceso es bastante angosto, solo se tienen uno por ciclo [...] están bien abastecidos y son accesibles, ya que cuentan con un baño adaptado para personas con movilidad reducida, el cual tiene sus respectivas barandas de apoyo, la puerta es de aquellas que se deslizan pero tiende a trabarse o es muy dura de mover. Además de estos espacios, también encontramos la cancha es lo primero que ves al llegar y el lugar donde más pasan tiempo los estudiantes, por último, en este piso también se encuentra un cuarto pequeño que se usa como tienda, la acción comunal y el parqueadero” (Diario #1 Investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena). Las características de los espacios y su distribución dentro de la escuela rural se deben tener en cuenta la accesibilidad a los mismos como lo plantea Solorzano (2013)

Es deseable que la escuela sea accesible para todas y todos, es decir, los diferentes espacios físicos institucionales deben permitir la participación de la comunidad escolar [...] Es necesario considerar, en todo momento, las posibles acciones que garantizan la accesibilidad: rampas, letreros, barandas, recursos tecnológicos como elevadores, entre otras (p. 98).

A partir de esto se puede señalar que si bien la escuela cuenta con los espacios necesarios para su funcionamiento es importante pensar en el acceso y la accesibilidad de todos no únicamente del baño, ya que estos son factores fundamentales al pensar en calidad educativa.

La institución aunque tuvo una remodelación relativamente reciente, hay algunos entornos que respecto a la accesibilidad para personas con discapacidad deberían pensarse, pues en “la entrada principal, esa entrada también es utilizada para llegar a los salones y la parte de atrás de la escuela, pero para una persona en silla de ruedas no sería accesible porque no cuenta con una rampa para poder subir y pasar por esta área, el único corredor para acceder al salón es demasiado angosto y presenta el obstáculo del lavadero. En el segundo piso se encuentran tres aulas, pero en cuestiones de accesibilidad [...] el espacio que tiene para llegar al segundo piso no está adaptado para una persona con movilidad reducida, ya que las escaleras para acceder al segundo piso tienen más o menos un metro de ancho y no cuentan con barandal considerando que es la única forma de llegar allí” (Diario #1 investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena). Por lo anterior, teniendo en cuenta que la accesibilidad en las instituciones educativas es un aspecto fundamental para garantizar la inclusión, esto refuerza la premisa descrita por la Unesco al decir que “la gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física. En los contextos más pobres, en particular las rurales” (UNESCO, 2013, citado en Solorzano, 2013, p. 90). Una de las causas subyacentes de estas deficiencias de accesibilidad puede ser la reducción o escaso presupuesto para una construcción y adaptación de espacios educativos, ya que a menudo se prioriza reducir el gasto sobre la inclusión de los espacios accesibles, por otro lado, puede que también se deba a que no fueron pensados desde un principio; todo esto pone en manifiesto la importancia que se le da a pensarse en espacios inclusivos para todos, no solo para personas con discapacidad.

Por otra parte, la organización y disposición del aula, juega un papel fundamental en la dinámica educativa y el ambiente de aprendizaje. En la institución en la que se realizó esta investigación “el salón es bastante amplio, entrando a mano derecha te encuentras de frente el tablero y el escritorio de la docente y atrás de esa pared, se encuentra el cuarto de

almacenamiento, al frente del tablero están distribuidas cinco mesas circulares que son las que ocupan los estudiantes y por último a mano izquierda al entrar encuentras la ampliación que ahora es la biblioteca la cual está terminando de organizar la profe”(Diario #1 investigadora Estefanía Naranjo). Esta disposición muestra planificación del espacio, pensada para un entorno de aprendizaje permitiéndole a los estudiantes ver y tener a la mano esos insumos como lo es la biblioteca. A diferencia de esto, Bustos (2013) sostiene que

En cuanto al espacio del aula, sus dimensiones y equipamientos también han condicionado en ocasiones la enseñanza en escuelas rurales poco dotadas. Las posibilidades para “jugar” con los elementos presentes en el mobiliario están presentes o no cuando estos elementos son reducidos (p. 34).

Por lo tanto, la distribución de aula observada refuta esta perspectiva al demostrar que con una buena planificación y la inclusión de los espacios funcionales como la biblioteca, puede ofrecer un entorno educativo enriquecido y que con una buena inversión podrían dejar de verse como contextos limitados y sin espacios a las escuelas rurales.

Ahora bien, las condiciones geográficas, al igual que el transporte es un “factor determinante para que los docentes y estudiantes lleguen a tiempo y debido a las fuertes lluvias pudimos notar un poco la ausencia de los estudiantes tanto para primaria como posprimaria [...] esta situación nos lleva a concluir que el clima siempre desempeña un papel crucial en los tiempos estimados de viaje y en el estado de la carretera” (Diario #2 Investigadora Luisa Mena-Diario #3 Investigadora Estefanía Naranjo), este papel crucial del clima en el acceso y la llegada a la escuela de toda la comunidad educativa se alinea con lo que plantean Garafola y Villao (2018)

A pesar del sacrificio y de la buena voluntad del maestro este se encuentra con ciertos factores que impiden brindar una enseñanza con profesionalidad y eficacia, debido a los atrasos de tiempo para llegar a su lugar de destino. [...] las lluvias son implacables en los seis meses del año deteriorando de manera progresiva los senderos y perdiéndose en su totalidad las vías para poder llegar a los diferentes planteles educativos ubicados en los senderos rurales. Este fenómeno climático no garantiza que los niños de estos contextos lleguen a tiempo a los centros educativos, sorteando cualquier problema relacionado con el clima a tal punto de arriesgar sus vidas (p. 54).

Si bien en Colombia las temporadas de lluvia no son fijas, si pueden llegar a determinar según su intensidad el estado de vías y carreteras que dificultan el acceso a contextos rurales, en

especial a aquellas dispersas, como se evidencia en el tiempo y llegada a esta escuela en particular.

Sobre el acceso a la escuela, destacamos también lo que los docentes refieren sobre el transporte, “en un inicio era lejano, pero con el tiempo el trayecto se hace más corto o el día a día en la escuela lo vuelve a así. En este caso para los docentes llegar a la escuela tiene varias condiciones, aquellas que toman el “recorrido” deben hacerlo a las 5:45 de la mañana, ya que no existe otro transporte público que se dirija hacia la escuela durante el día. El tiempo estimado de viaje que realizan los docentes desde Jardín hasta la escuela es de aproximadamente una hora y media en chivero. Sin embargo, algunos docentes optan por viajar en moto, reduciendo significativamente este tiempo” (Diario #1, Investigadora Luisa Mena - Estefanía Naranjo). En este caso los docentes se lograron adaptar al funcionamiento y horario del transporte para acceder a la escuela, siendo esta una de las más alejadas de la cabecera municipal; sin embargo, este podría ser un asunto problemático en tanto no hay muchas opciones para el desplazamiento, como lo señalan Herrera y Rivera (2020)

La falta de continuidad en el sistema escolar, la violencia, la carencia de recursos económicos, la falta de transporte, hacinamiento, lejanía de las escuelas, la carestía en los materiales escolares, son inconvenientes que se ven diariamente en el sector rural (p. 5).

Por lo tanto, es importante reconocer que la dispersión geográfica o la distancia entre las escuelas y la cabecera municipal es un reto importante para los docentes, quienes dependen de la disponibilidad del único transporte público o están casi que obligados a tener un transporte propio. En cualquier caso, si se presente una eventualidad respecto al transporte, no hay muchas alternativas para llegar a la escuela o retornar al municipio.

Los estudiantes también cuentan con unas condiciones particulares para el desplazamiento a la institución, “mientras algunos caminan largas distancias, otros llegan en moto o en vehículos que los acercan. Además, algunos necesitan cruzar la montaña usando una garrucha, que tiene un costo de aproximadamente 200 pesos por persona y requiere un mínimo de dos o tres para su uso. Esto obliga a muchos estudiantes a esperar a otros. También es importante decir que, si las garruchas están fuera de servicio o si el clima es adverso, esto les impide a los estudiantes asistir a clases” (Diario # 1 Investigadora Luisa Mena). Lo anterior muestra que, el acceso a la escuela está condicionado por situaciones que se salen del control humano, viéndose afectado el proceso educativo de los estudiantes e incluso se pone en riesgo la vida. Sobre los medios que usan los

estudiantes para el desplazamiento hay muy poca información o investigaciones que lo aborden, lo más cercano a su abordaje, fue lo señalado por el Laboratorio de Economía de la Educación, quienes indican que “durante 2021, el 71,6% de los estudiantes en contextos rurales de los municipios PDET¹⁶ se desplazaron a pie hacia su institución educativa. Además, para este grupo de personas es particularmente importante el transporte en lanchas, planchones o canoas” (2023, p. 7), esto con relación a lo expuesto en el fragmento del diario, nos indica que en la ruralidad el transporte se convierte en un condicionante importante para los procesos formativos de los estudiantes; no obstante, a pesar de estas condiciones de difícil acceso, se observa una amplia asistencia en la institución.

Hasta aquí damos cuenta de cuáles son las principales condiciones que tiene la escuela de acuerdo con la distribución y acceso, de estos podemos destacar que, si bien la institución ha sido remodelada recientemente y por lo mismo cuenta con espacios amplios, estructurados con relación al esparcimiento y el abastecimiento adecuado en cuanto a recursos, sigue presentando limitaciones en cuanto a la accesibilidad de todas las personas, específicamente cuando se trata de la movilidad, ya que todo el acceso se da por medio de escalones y los corredores son bastante angostos. Otro factor de relevancia es como las condiciones climáticas y de transporte afectan la asistencia de docentes y estudiantes a la escuela, ya que si alguna de estas llega a presentar un cambio durante la jornada escolar como pueden ser las fuertes lluvias, o la limitación del transporte público, la asistencia en la escuela es reducida incluso para los docentes.

Características y Dinámicas del Contexto Rural que Influyen en los Procesos Educativos y Administrativos de la Institución

El sector rural está permeado por una serie de características que se vinculan con el funcionamiento del plantel educativo, es así que en este punto se mencionará el paso que tuvo la escuela de ser centro rural a institución educativa, las solicitudes administrativas con las que deben cumplir en términos de inclusión, la asistencia de otros actores a la institución y la continuidad de la misma, las características sociales y culturales que permean la asistencia de los estudiantes, los servicios con los que se cuenta en la escuela y la vereda al igual que la participación que tienen las familias en los procesos educativos.

¹⁶ Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial - PDET

La escuela donde se desarrolló este proyecto apenas estaba empezando su función como institución educativa, ya que como lo plantea la docente Jesica “primero, como estamos en Jardín, Jardín tiene tres instituciones educativas, y esta no era institución educativa, sino centro rural, significa que está como aliado a una institución educativa; digamos que no existía como en el plan” (Entrevista docente Jesica), esto se relaciona a lo que plantea la norma sobre cuándo se considera I.E¹⁷ y cuando CER¹⁸, la ley 715 (2001) dice que una

Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes (p. 6).

Esta transición por la que pasó la escuela al convertirse en institución educativa refleja su cumplimiento con la normativa vigente, donde es evidente que está cumpliendo con prestar el servicio de todos los grados de educación básica y media.

Ahora bien, uno de los problemas cruciales en la educación rural es la falta de apoyo y presencia institucional, como lo refleja la experiencia del docente Fernando: “Entonces, eso, y la lejanía, de que nada existe: no existe un docente apoyo, no existe visita de órganos públicos, no sé, de la alcaldía, nada de eso existe” (Entrevista docente Fernando) esta realidad subraya una brecha significativa alrededor de la gestión educativa rural y la presencia de las figuras de acompañamiento que deberían tener las escuelas rurales, este vacío de apoyos en la institución pone en evidencia un contexto en desamparo y abandono, como lo señala la literatura al decir que

La educación rural no solo son cifras que ilustran por qué es necesario invertir o no en ciertas políticas. La educación rural es un derecho que, como tal, demanda mayor atención por parte de la sociedad, el Estado y sus instituciones. Nos habla de maestras y maestros que habitan la lejanía y el desamparo. Experimentan el miedo, la tristeza y la incomprensión (Echavarría, Vanegas, Gonzales y Bernal, 2019, p. 24).

Esto resalta que una de las dificultades que presenta la sede es que no hay un acompañamiento constante por parte del estado y de figuras de apoyo a causa de la lejanía en la que se encuentra la misma.

¹⁷ Institución educativa – I.E.

¹⁸ Centro Educativo Rural - CER

Otra de las problemáticas actuales de las instituciones educativas es el acompañamiento que reciben por parte de profesionales especializados, ya que la contratación y distribución de estos es limitada, como se refleja en que “solo existe una educadora especial en el municipio, la cual debe encargarse de todas las instituciones y no logra cubrir todas las necesidades” (Diario Formación investigadora Luisa Mena) este hecho muestra la desventaja del contexto rural para el apoyo de los profesionales y además de la brecha que se abre para la continuidad de todos los estudiantes.

Por otra parte, el Decreto 1421 no estipula que el Estado asuma la contratación de personal de planta para el apoyo pedagógico necesario, sino que instruye para que se haga con contratos de un año. Sin lugar a duda esta decisión no favorece a los estudiantes con discapacidad, pues le somete a una falta de regularidad en los servicios que requieren. De igual forma, se delega a los colegios la responsabilidad del proceso formativo de los maestros que están en contacto con el estudiante con discapacidad. En ese sentido, no se avanza realmente en el proceso (Jiménez, 2018, p. 71).

Con las circunstancias que aquí se reflejan, podemos decir que no existen las suficientes garantías para que la institución cuente con un apoyo sólido que fomente la continuidad escolar de todos los estudiantes, especialmente aquellos que tienen barreras.

En contraposición, la escuela es escenario de diferentes dinámicas, en ese sentido está expuesta a recibir visitas y cambios constantes algunos como apoyo en el proceso educativo, en este caso “fue a la escuela Alianza educación rural para Antioquia- ERA¹⁹ de Secretos para Contar, que busca promover el mejoramiento de la educación rural [...] “Secretos para Contar”, esta fundación trabajó con los niños de primero en los procesos de lectura y escritura, no es claro la frecuencia con la que lo hacen [...] otra de las personas que fueron a la escuela fueron dos encargadas de realizar los temas relacionados con la matrícula de estudiantes para Buen Comienzo [...] dentro de estas visitas también estuvo el psicólogo de la institución, con su visita nos dimos cuenta de que solo hace acompañamiento a los estudiantes de 11, también que solo asiste un jueves al mes a la institución” (Diarios # 1 y 2 Investigadoras Luisa Mena y Estefanía Naranjo) desde allí que es necesario los apoyos externos que propician la educación de calidad, esto en concordancia con lo que dice el MEN (2010) cuando afirma que “para lograr la calidad, es necesario que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios, la preparación adecuada de directivos y docentes y, en ocasiones, el apoyo de actores externos” (p. 6), todos

¹⁹ Alianza Educación Rural para Antioquia - ERA

estos actores que se han manifestado en la sede son entes de apoyo para el mejoramiento de la institución y al mismo tiempo contribuyen a la calidad y pertinencia educativa que se hace necesaria en este contexto rural.

Adicionalmente otra de las principales características de la ruralidad que a su vez es una problemática general es el acompañamiento hacia los docentes en temas de educación inclusiva, esto se refleja en lo que menciona la docente Jesica, “si llegara a una institución una docente de apoyo, aquí sería muy duro. Porque primero, Antioquia, en esa parte, yo siento que es demasiado tacaño (risa), porque hay colegios muy dispersos y municipios con tres instituciones, y si mandan, mandan a una o dos, y la otra, pues, se perdió [...] la docente de apoyo que estaba aquí en este municipio solo estaba en la sede, en la sede de aquí del pueblo, porque tienen casi 2000 y pico de estudiantes” (Entrevista docente Jesica) esta falta de docentes de apoyo para las instituciones pone en cuestión cuales son los criterios que se tienen en cuenta a la hora de designar el acompañamiento, es por eso que

Cuando la matrícula de estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales por institución sea menor de diez (10), la entidad territorial certificada asignará por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico itinerante para aquellos establecimientos educativos ubicados en contextos urbanos y rurales de dicho municipio (Decreto 366, 2009, p. 3).

Lo mencionado por la docente refleja la brecha que se tiene en el municipio con relación al poco personal de apoyo que existe, donde la normativa apunta a una asignación según unos parámetros, pero esto no logra cubrir la necesidad que se presenta ocasionando que se deje de lado a las escuelas en contextos dispersos como es el caso específico de la sede.

En el sector rural son variadas las condiciones de entorno, productividad y cultura que le impiden o posibilitan al estudiante asistir constantemente a la escuela, en este caso “la asistencia de los estudiantes se encuentra el trabajo. Muchos de ellos tienen responsabilidades relacionadas con la recolección de granos de café u otras labores agrícolas. Esto resulta especialmente evidente los viernes, cuando la ausencia de estudiantes, en particular de los alumnos masculinos y de posprimaria, es más notoria [...] en la época que estuvimos es próxima la cosecha esto presentaba otras condiciones de horario en el recorrido ya que, en este se bajan los bultos de café para la cooperativa[...]ellos tantas cosas que traen desde casa. Por ejemplo, aquí trabajan mucho, entonces todo ese cansancio físico y todo” (Diario #2 Investigadoras Luisa mena y Estefanía Naranjo, Entrevista docente María), estas responsabilidades que adquieren los estudiantes en los contextos rurales como lo es el trabajo, dificultan su participación escolar teniendo en

consideración el cansancio que reflejan dentro de la institución, con relación a esto Ortiz (2010) señala que

Las sedes educativas se encuentran ubicadas donde la densidad de población es baja, los niños y niñas deben colaborar con los ingresos del hogar y más cuando son tiempos de cosecha, haciendo que su asistencia a los centros educativos sea irregular, debido a que éstos no se pueden adaptar a las condiciones cambiantes del medio como son las temporadas de cosecha y la diversidad de los climas, e inclusive las costumbres étnicas y culturales, además de otros factores que pueden surgir en los diferentes sectores habitados por los estudiantes (p. 16).

Una de las complejidades para una asistencia escolar constante por parte de los estudiantes de la sede son los tiempos de cosecha, aunque estos cuenten con una asistencia regular a la escuela el resto del año en tiempo de recolección esta se ve limitada, ya que tienen responsabilidades de trabajo que les impiden asistir a las clases.

Consideramos importante destacar también cómo es el llegar a la escuela de los estudiantes, ya que “se nota que son muy pocos los familiares adultos que los acompañan y por lo general llegan solos, algunos en moto y a los niños de preescolar los suele acompañar sus primos y hermanos de grados superiores” en este sentido no es algo distinto a la hora de la salida “primaria termina sus clases a la 1:30 y secundaria a las 2:30 pero ambos se quedan jugando fútbol, los niños de preescolar en este caso terminan sus clases a las 12:30 y como se deben ir con los más grandes les toca quedarse entre 2 y 3 horas después de su salida” (Diario #1 investigadora Estefanía Naranjo), esta forma de llegar a la escuela sin acompañamiento y el querer permanecer en ella incluso al final de la jornada pueden estar conectados a los patrones que se reproducen de la relación familia-escuela.

No se desconoce los cambios que han hecho que se transforme la relación familia – escuela. Lo que conlleva a encuentros y desencuentros en dicha relación. Se señala por ejemplo que las situaciones económicas por las que atraviesa la familia, la carga laboral, la necesidad de tener que conseguir el sustento para los hijos, son factores sociales que tienen una repercusión directa en el acompañamiento familiar, y que provocan el alejamiento de los padres en los procesos educativos que se desarrollan dentro del contexto escolar (Beltrán, Gaviria y Zuluaga, 2020, p. 8).

Se nota a raíz de los fragmentos el poco acompañamiento familiar con el que cuentan los estudiantes estando esto ligado a diversas razones tanto personales como laborales, lo que detona que esa relación escuela-familia sea limitada o inexistente, cosa que dificulta los procesos educativos.

La familia es uno de los pilares fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es así que cuando no existe un acompañamiento constante por parte de estos o una conexión de diálogo entre maestro y familia estos procesos se ven un poco limitados, esto es algo que deja en evidencia la docente Jesica cuando expresa que “falta mucho todavía esa conexión maestro-familia para que se den pues unos procesos buenos de inclusión” (Entrevista docente Jesica), siendo estos actores los que se encuentran con mayor interacción con los estudiantes son quienes deben contar con una participación activa de acompañamiento y comunicación para que los procesos de enseñanza sean llevados a cabo de forma satisfactoria, ya que

La escuela, la comunidad y la familia dentro del marco de la continua formación, como agentes educativos garantes de múltiples procesos sociales, emocionales y cognitivos en las niñas y los niños, tienen de manera imprescindible el deber y la responsabilidad ética y política de complementarse y apoyarse, con el fin de mejorar los procesos desarrollo integral de las niñas y los niños, y, es este caso, adquirir herramientas pedagógicas por parte de los acudientes de los estudiantes, en tanto, la disfunción de estas tiene amplias repercusiones en sus resultados académicos (Gómez, Espitia y Delgado, 2022, p. 40).

Esa falta de conexión entre la escuela y la familia que evidencia la docente puede ser generadora de la falta de acompañamiento pertinente para las y los estudiantes, a su vez dificulta los procesos educativos y de desarrollo integral de los mismos.

Así mismo, el entorno rural ofrece unas particularidades que influyen de manera significativa en el comportamiento y desarrollo de los estudiantes, mayor aun en las interacciones que se crean dentro del aula, por ello, es de suma relevancia destacar lo que señala el docente Fernando al decir que: “El actuar de un estudiante urbano es diferente al del estudiante rural. Sí, por qué, por su formación, su familia, los valores que hay en el campo y en el pueblo. Entonces, en un sector rural lejano como es este, sí, temas de bullying, sí, temas de maltrato, de como de padecimiento psicológicos fuertes son muy escasos. Porque el contexto lo protege de eso, sí, su formación, la forma de vida, la lejanía, la soledad, entonces hace, por ejemplo, que no haya o más bien que haya un acogimiento escolar completo a los estudiantes que tienen dificultades (Entrevista Docente Fernando), es así que el sentido de pertenencia y el acogimiento escolar destacan como factores claves para fortalecer los procesos afectivos y de relacionamiento entre pares, por otro lado, el medio como posibilitador de esos procesos se alinea con lo que dice Woodrun (2011), “la población rural presenta determinadas características distintas a las de la población urbana, debidas a su adaptación al medio” (Woodrun, 2011 como se citó en Abós,

Torres y Fuguet, 2017, p. 4), este contexto rural es posibilitador de aceptación, adaptación y acogida, en este mismo sentido se da el actuar de los estudiantes en esta sede donde se evidencia pocos temas de maltrato, abuso psicológico, discriminación y rechazo, generando en su lugar una acogida completa a todos los estudiantes.

Otro de los puntos, es el programa de alimentación escolar (PAE²⁰) busca por medio del modelo de alimentación escolar para las ruralidades responder a las necesidades alimenticias de los estudiantes reconociendo la heterogeneidad del contexto rural, es por ello, que es relevante traer a colación cómo funciona este dentro de la institución específicamente en la contratación de personal para el área de elaboración de los alimentos, es así que “para el servicio de alimentación tienen contratadas a dos cocineras pagadas con contribuciones de los padres. Sin embargo, los estudiantes que no contribuyen económicamente no reciben alimentación o algunos no pagan porque no comen en la escuela ya sea porque no les gusta o por cualquier otra razón” (Diario #1 investigadora Luisa Mena), los términos de contratación de este servicio no son directamente definidos por el programa sino por medio de las instrucciones que brindan la UAPA²¹ y GBM²² (2022) dicen que.

Es indispensable que la APF²³ o JAC²⁴, en coordinación con el rector y la entidad territorial, defina una planeación del abastecimiento y de la estructura de la operación diaria, que incluya al personal que va a preparar los alimentos y las características del almacenamiento de alimentos. Estos arreglos deben quedar consignados en un acta firmada por el rector y los representantes de la APF o JAC (p. 30)

Si bien en la sede se cumple con los términos de contratación para el personal que presta el servicio de alimentación al ser pagadas por contribuciones de los padres y tener la debida supervisión por parte de los entes necesarios, se evidencia también como puede afectar esta reglamentación a aquellos estudiantes que por algún motivo no puedan cumplir con el aporte económico, generando que no puedan acceder al servicio de restaurante.

En la actualidad, el uso de las TIC y contar con servicios de internet es esencialmente necesario para todos los sectores de la sociedad esto incluye a los contextos rurales, por lo tanto, es importante mencionar que “la vereda cuenta con una red de internet de parte del ministerio,

²⁰ Programa de Alimentación Escolar - PAE

²¹ Unidad de Alimentos para Aprender - UAPA

²² Grupo Banco Mundial - GBM

²³ Asociación de Padres de Familia - APF

²⁴ Junta de Acción Comunal - JAC

aunque a veces la señal en la escuela es un poco difícil [...] es deficiente en algunos sectores y frecuentemente la velocidad es baja. Además, la señal de telefonía móvil es limitada para ciertos operadores” (Diario #1 investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena), aun con los problemas que pueda presentar la red de internet sigue siendo funcional y necesaria en la escuela si se requiere material impreso o el uso de un recurso audiovisual, sin embargo, es primordial considerar que.

Mientras el 79,8% de las sedes educativas en los contextos rurales no cuentan con internet, este porcentaje es de 9,3% entre las sedes educativas urbanas. Incluso, el 18,1% de las sedes educativas rurales ni siquiera cuentan con servicio de energía eléctrica. (LEE, 2023, p.12)

Se demuestra que la escuela existe una red de internet que, aunque no es funcional en ciertos casos, permite que los docentes y estudiantes tengan a su disposición una serie de recursos para el acompañamiento educativo siendo esto algo que acorta un poco la brecha digital que existe en relación a lo urbano.

Los estudiantes tienen diversos escenarios de interés los cuales es importante explorar dentro del entorno educativo según las posibilidades, es por esto que “los docentes para poder promover la motivación y tener en cuenta los intereses de los estudiantes, optaron por la realización de torneos de fútbol y la creación de equipos para esto, esto con la finalidad de que todos puedan participar en algo que les gusta” (Diario #2 investigadora Luisa Mena), este contexto muestra como el deporte, en este caso fútbol es de gran interés para los estudiantes y además llega a ser un mecanismo valioso para la participación de todos, esto se alinea con lo que plantean Hoyos y Rosas (2013) cuando mencionan que.

El deporte, en este espacio, es considerado entonces como un mecanismo que posibilita la socialización del sujeto, respetando y potencializando los diferentes intereses personales a la vez que promulga la práctica de actividades de carácter incluyente en donde el nivel de habilidad no sea un condicionante para la participación. (p. 5)

La estrategia que promovieron los docentes según el interés particular de los estudiantes por el fútbol siendo esto algo que está muy presente para ellos, es un mecanismo motivador que promueve la participación, la socialización, el esparcimiento y los intereses personales de los mismos.

Además, durante la formación que se les brindó a las y los docentes en este proceso de investigación, se resaltó el proceso de diligenciamiento de los formatos y la normativa que esto implica, a raíz de esto, “la rectora quien se mostró bastante preocupada durante toda la jornada al

hablarle de los formatos y condiciones que debe cumplir de acuerdo a la ley establecida [...] nos cuenta que son formatos que ya se los están pidiendo por parte de la alcaldía y para los cuales no tiene todas las herramientas” (Diario Formación investigadora Estefanía Naranjo) estas precisiones de la rectora enfatizan el hecho de la exigencia que existe para que el docente y las instituciones cumplan la normativa establecida, pero sin tener el apoyo necesario, en esta misma línea.

Podemos afirmar que la normativa se orienta y asienta claramente en los principios de una educación inclusiva, pero por desgracia la práctica nos dice lo contrario, y es que en nuestro país las administraciones educativas no favorecen los cambios necesarios para ello [...] No basta con cambiar leyes, también hay que establecer planes progresivamente y comprometerse e incentivar los avances en las escuelas. Algo que se echa en falta de manera general en los últimos tiempos. (Calvo y Verdugo, 2012, p. 24)

Desde esta perspectiva se muestra un desacuerdo con lo que menciona la norma y lo que se refleja en la realidad de la institución, por que como lo establece la rectora hay formatos que ya se están pidiendo dentro de la normativa de educación inclusiva, pero para los cuales ellos no tienen el debido acompañamiento y orientación, generando incertidumbre en el ente administrativo al no conocer como cumplir con la norma.

En síntesis, sobresale en las discusiones anteriormente mencionadas, la falta de presencia que manifiestan las y los docentes, para el apoyo en los procesos de educación inclusiva, como lo son formatos y adecuaciones de aula, ellos se refieren específicamente a la presencia de una o un educador especial, esto a su vez presenta una contradicción ya que los entes de apoyo que llegan a la escuela se enfocan en temas específicos y no se conoce la constancia de estos. Además, se subraya el poco acompañamiento familiar que se tienen en la escuela, ya que es notable la falta de una relación solidaria y pertinente entre la triada escuela-docente y familia.

Dotación de Insumos, Materiales Institucionales y su Accesibilidad

En la investigación se pudo visualizar la dotación de materiales audiovisuales, bibliográfico, educativos y deportivos que hay en la escuela, del mismo modo el estado, la utilidad y las adaptaciones que se les debe hacer a las cartillas de escuela nueva al igual si el docente cuenta con una cartilla que lo guíe.

Dentro de los recursos con los que cuenta la institución, que pueden servir como apoyo para los procesos educativos pudimos encontrar que: “tienen gran dotación de materiales, en

cuanto a lo audiovisual cada aula cuenta con televisor el cual funciona perfectamente, también tienen varios computadores, pero según las docentes no son de gran ayuda por su funcionamiento, solo hay uno del que hace uso la docente 1 de la primaria, ya que en su aula también se encuentra dos fotocopiadoras e impresoras, de las cuales solo se puede utilizar una de ellas siendo está bastante práctica y funcional” (Diario #1 investigadora Estefanía Naranjo) lo anterior podría demostrar una diferencia significativa con otras escuelas rurales, sin embargo, está el hecho de que solo un computador es funcional completamente, todavía refleja la brecha de acceso a los recursos e implementos que existen en el país en cuanto a los medios tecnológicos como lo menciona Arias (2017)

En la vida rural, como en la urbana, se necesitan herramientas, materiales y diversos enseres que ayuden a la labor académica; sin embargo, otra cosa suele ocurrir en muchas escuelas y colegios rurales que no tienen los equipos o tecnologías recientes; si bien no desconocen las nuevas tecnologías (p. 58)

Aun así, la diferencia significativa en dotación de esta escuela rural con las demás, puede ser un reflejo del compromiso que se tiene como institución.

Así mismo en el caso particular de la institución en la cual se enmarca este trabajo de grado, es importante resaltar la gran variedad de recursos para los procesos de enseñanza - aprendizaje y recreación, entre estos se encuentran “balones, aros de plástico, colchonetas, entre otros. Aunque la mayor parte del tiempo los estudiantes solo hacen uso del balón e incluso en la clase de educación física les cuesta participar cuando se les propone una actividad diferente” (Diario #1 investigadora Estefanía Naranjo) lo anterior pone en cuestión lo que dice la literatura frente a las escuelas rurales y los recursos que tienen, ya que mencionan que estas cuentan “con una gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos, con todo eso, la política educativa rural no es pertinente; entre otras cosas” (Arias, 2017, p. 55). A partir de esto, se puede concluir que todas las instituciones rurales no enfrentan las mismas condiciones, cada una presenta sus particularidades y resulta fundamental analizar no solo los recursos disponibles, sino también el uso que los estudiantes les dan y cuáles son sus prioridades en este contexto.

Sumado a lo anterior los libros y materiales bibliográficos son elementos fundamentales en los procesos de enseñanza, ya que posibilitan la adquisición de conocimiento, el acceso a la información y brindan un acompañamiento eficaz en las planeaciones docentes, en este sentido es relevante mencionar que, en la institución existe una “gran cantidad de libros y material de

lectura en cada salón [...] hay libros de toda clase, ciencia, manualidades, música, entre otros. Pero que a pesar de que existe una amplia variedad de libros los estudiantes no hacen mucho uso de ellos de forma individual” (Diario #1 investigadoras Luisa Mena y Estefanía Naranjo) esto a su vez genera interrogantes sobre los intereses individuales de los estudiantes y su acercamiento a estos recursos disponibles, además cuestiona lo expuesto por Moran, Silva, Cabezas y Reyes (2024), quienes afirman que “en muchas escuelas rurales, la falta de bibliotecas y recursos educativos puede ser un obstáculo significativo” (p. 6). En este caso particular la institución no enfrenta dicha carencia, ya que dispone de una gran variedad de libros para el ocio, el tiempo libre y para acompañar los procesos educativos, sin embargo, un obstáculo significativo radica en el uso que los estudiantes les dan a estos materiales bibliográficos, lo que limita su aprovechamiento.

Además, dentro de los materiales bibliográficos que se encuentran en la institución es necesario mencionar lo que se señala en el diario de la investigadora Estefanía Naranjo el cual dice que: “no encontré dentro de los libros alguno que esté adaptado para todas las personas, un libro en braille” (Diario #1), con lo anterior se demuestra que dentro de la sede no existe algún tipo de libro adaptado para personas con discapacidad visual o baja visión, pero esto puede estar bajo la premisa de que debe existir un estudiante en la institución para dotaciones adaptadas, cosa que reafirma el decreto 1421 al decir que se debe “coordinar con el INCI²⁵ la producción, dotación y distribución de material didáctico en braille, macro tipos, relieve y productos especializados en los establecimientos educativos oficiales de preescolar, básica y media, que atiendan personas con discapacidad visual y sordoceguera” (MEN, 2017, p. 5), la no existencia de libros adaptados que se encontró en la sede está relacionado a que no se ha atendido hasta el momento un estudiante ciego o con baja visión y por ende no se ha visto una intervención del INCI que es quien se encarga de estas adaptaciones.

Ahora bien, las cartillas han sido uno de los insumos fundamentales para el funcionamiento de escuela nueva y aula multigrado por lo que es importante destacar que “al mirar y conversar con la docente sobre las cartillas nos damos cuenta de que las actividades en ellas son bastante lineales, no se encuentran adaptas ya que, aparte de que no están en braille, [...] no suelen ser lo suficientemente convenientes al grado y nivel de estos” (Diario #1 investigadora

²⁵ Instituto Nacional para Ciegos - INCI

Estefanía Naranjo) esto nos lleva a cuestionar que tan eficaces son las cartillas y que tanto de su implementación, articulación y adaptación le corresponde al docente, esto relacionado a que.

Podemos percibir que las cartillas de Escuela Nueva son un eje articulador y medios para el fortalecimiento de los aprendizajes, pero se hace necesario una articulación entre las diferentes acciones, sujetos y disposiciones como reguladoras de las prácticas y las relaciones con los otros materiales didácticos, es decir, adaptaciones curriculares por parte del profesor que den respuesta a las necesidades presentes en el aula y fuera de ella. (Rodríguez, Castaño y Loaiza, 2024, p. 36)

Es así que podemos decir que la practicidad de las cartillas está directamente condicionada a la adaptación de las mismas según el estudiantado, el contexto y la cultura, labor que no debería ser única de las y los docentes, pero es en quienes recae gran parte de la función.

De hecho, dentro de los parámetros de funcionamiento de escuela nueva está el contar con un recurso para el docente, como lo son las cartillas para los estudiantes pero “en este caso no encontramos una guía para el maestro por parte de escuela nueva, si se les proporciona una de lectura y escritura por parte de “secretos para contar” (Diario # 1 Investigadora Estefanía Naranjo), esto mismo lo señala el docente Fernando durante la entrevista donde nos dice que “no hay una cartilla del docente, sí, por ejemplo, en los libros del ministerio existe el libro del estudiante y el libro del docente [...] el libro del docente le dice, en este momento nos deben una guía pedagógica, en estas cartillas no existe eso” (Entrevista docente Fernando) , la guía de secretos para contar contribuye en los recursos que le sirven de apoyo al docente dentro del aula, pero aun así continua la pregunta de donde está la guía para las y los docentes, respecto a esto el MEN (2010) especifica que.

Para el docente se cuenta con el presente manual de implementación, el cual hace énfasis en el desarrollo de las competencias de los niños y las niñas; de tal manera que los maestros y maestras orienten el trabajo pedagógico diario en el aula, para que los estudiantes alcancen los estándares básicos de competencias. (p. 14)

Pero como fue notable en la escuela, este manual no llega a todas las sedes rurales por lo cual el docente carece de todos los insumos obligatorios para la implementación de las estrategias de escuela nueva.

Los materiales que se les brinda al docente son fundamentales dentro de su práctica pedagógica y en ese sentido es necesario conocer la calidad de estos. “En ese material hay muchísimos errores, porque la fundamentación científica no coincide con la bibliografía que ellos sugieren, sí, entonces, uno tiene que ir mucho a la bibliografía y tiene que ser casi un poquito

autodidacta en eso” (Entrevista docente Fernando) esto indica que los docentes en la institución están obligados a realizar un esfuerzo para verificar la información de los materiales ya que estos presentan deficiencias significativas, en contraste con esto Tafur y De la Vega (2010) mencionan la importancia de los materiales educativos, “el acceso a los recursos educativos por los docentes contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela” (p. 29), los materiales bibliográficos que llegan a la escuela presentan una deficiencia entorno a la información, esto hace que los docentes tengan que reestructurarlos e intentar buscar subsanar lo que no logran encontrar allí, por eso surge la duda de si se están revisando estos para asegurar su calidad y pertinencia.

Respecto al uso que se le ha dado en algún momento a las cartillas dentro de la institución, debemos resaltar que “las cartillas utilizadas en primaria muestran signos evidentes de desgaste, en este punto es importante mencionar que los estudiantes nos comentaban que solo transcribían la cartilla la mayor parte del tiempo de la clase” (Diario #1 investigadora Luisa Mena) este transcribir constante del que hablan los estudiantes da signos de una práctica pedagógica monótona, individualista y despersonalizada, esto en relación a lo que señala Gonzales (2018).

Las guías de Escuela Nueva promueven un tipo de escritura mecánica, en la cual se sacrifica la comunicación o al contrario se promueven prácticas de escritura que promuevan la construcción de significados y sentidos y se supere de esta forma la escritura mecánica con la cual generalmente sólo se busca aprender unos códigos para el desenvolvimiento académico efectivo (p. 23)

Con lo anterior, queda en evidencia que el desgaste de las cartillas va en concordancia a esa escritura mecánica que proviene del transcribir generando la pérdida de una escritura y un aprendizaje con significado y compartido.

En el contexto de la educación rural y más que toda la implementación del modelo Escuela Nueva, Las prácticas pedagógicas son fundamentales es por ello, que resulta relevante mencionar que los cambios en las estrategias pedagógicas que han realizado las docentes han generado un impacto notable en los estudiantes, tradicionalmente “para ellos el estudiar siempre significó transcribir de la cartilla. Todo el tiempo estaban transcribiendo de la cartilla al cuaderno y ahora que lo usan menos, se puede decir que sienten un desacomodo en el aula, las actividades suelen ser más prácticas y el uso del cuaderno se ve limitado a las explicaciones, los conceptos y fichas de trabajo sobre todo para el caso de preescolar y primero” (Diario #1 investigadora

Estefanía Naranjo) este cambio plantea desafíos en la adaptación a nuevas formas de aprender, el modelo de escuela nueva refuerza estas prácticas tradicionales al establecer que.

Con las guías de aprendizaje se debe promover el trabajo individual, algunas veces las cartillas no alcanzan y los niños deben trabajar en grupo. Estos textos no pueden ser diligenciados; todo debe ser copiado y desarrollado en el cuaderno, pues con estos materiales otros niños también tendrán que aprender (Moreno y Torres, 2017, p. 18)

Este enfoque, aunque busca la preservación de los recursos, refuerza la práctica de transcripción que limita la creatividad y el aprendizaje autónomo, lo que contribuye al desajuste que los estudiantes experimentan cuando se les presentan métodos de enseñanza más dinámicos y centrados en el aprendizaje práctico.

De la misma manera, respecto a la utilidad de las guías de aprendizaje, es importante no satanizarlas por completo, ya que como lo menciona la docente Jesica “las guías en la escuela nueva sirven 100%, porque permite al profe también avanzar con los chicos en cosas mientras ellos trabajan yo voy y profundizo al otro, porque cuando uno tiene multigrados es muy duro, muy duro, [...] la guía, utilizándola de buena manera es una herramienta muy efectiva. yo no les trabajo 100% la guía porque, es que la guía por ejemplo tiene procesos que uno dice, eso para qué grado es, porque esto para un niño de tercero, cuarto no, no aplica, son cosas demasiado avanzadas que también uno tiene que estar como muy claro” (Entrevista docente Jesica), esto pone en manifiesto la necesidad de utilizar las cartillas de forma adecuada, teniendo en cuenta los aprendizajes del estudiantado y su contexto, el MEN (2010) reafirma esta idea al señalar que.

Los niños y las niñas llegan a la escuela con un sinnúmero de conocimientos, habilidades y actitudes, es decir competencias, por lo que cobra importancia que los maestros y maestras observen cuidadosamente lo que los niños saben y saben hacer frente a diferentes situaciones. A partir de este reconocimiento, el docente puede contextualizar las actividades pedagógicas propuestas por estas orientaciones. (p. 11)

Por tanto, son las y los docentes el responsable de reconocer las particularidades del estudiantado y su contexto, por otro lado, aunque estas presenten limitaciones, su correcta utilización y adaptación al contexto permiten que se conviertan en una herramienta valiosa como lo es para la docente Jesica, volviéndose estas adaptaciones una carga más para las y los docentes.

Para hacer uso de las cartillas dentro de la escuela es necesario conocer cómo se pueden adaptar y acompañar con las planeaciones de clase, es por eso, que “la docente realiza ajustes a

las guías y hace planeaciones que le permitan transversalizar los grados, trabajando una misma temática con diferentes niveles de complejidad según el grado de los estudiantes” (Diario # 3 investigadora Luisa Mena) la realización de estos ajustes en las guías al pensar que las prácticas dentro del aula deben estar contextualizadas, presentan una contradicción en relación a lo que dice el MEN (2010), “el Programa Escuela Nueva introdujo cartillas formadas por unidades y por guías, las cuales contribuyeron a mejorar la calidad de la educación y le alivió al docente la carga de trabajo” (p. 8), lo anterior lo podemos tomar como un contraste donde si bien las cartillas pueden presentar una implementación inicial, sigue dependiendo de las y los docentes ajustar el material a las necesidades del aula.

Las adaptaciones son un punto crucial para el uso de las guías de aprendizaje, porque estas deben reconocer las particularidades y necesidades del estudiantado, es así, que es importante destacar lo que menciona la docente María, “la cartilla se hace ajuste por qué, porque hay veces son actividades que me parecen que reconociendo un poco al grupo se puede cambiar, porque es una actividad que, si yo la veo monótona, fastidiosa sí, entonces yo que estoy haciendo yo reviso la vivencia” (Entrevista docente María), con lo anterior se pone en evidencia que para el uso de las guías son necesarias las adaptaciones y es algo que se reafirma a partir de la literatura, la cual menciona que “los docentes han tenido que adecuar las guías de aprendizaje, transcribiéndolas, citando ejemplos del contexto real e incurriendo en más trabajo y gastos para el colegio” (Moreno y Torres, 2017 p. 18) pero estas adaptaciones hasta qué punto generan un trabajo mayor para el docente de la escuela, el cual tienen múltiples roles en el contexto, donde no solo tienen a su cargo la función de enseñar.

Otra de las grandes dificultades que presentan los docentes y estudiantes en contexto rural es la brecha entre el contenido cubierto por las guías de aprendizaje y las exigencias de las pruebas estandarizadas, esto se reafirma con lo observado en la clase de la docente María, quien no “hace uso de las cartillas [...] la docente nos comenta que hay un caso particular con ellas y es que solo cuenta con el 15% de los contenidos en relación al área urbana pero a los estudiantes se les exige en pruebas estandarizadas el 100% ya que nos dice que no se hace ninguna diferencia o modificación en estas con relación a lo urbano. Ella siente que esto es injusto, ya que se les exige a los estudiantes de ambos contextos por igual en las pruebas estandarizadas” (Diario # 3 investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena) lo anterior, se reafirma con lo que mencionan Rodríguez, Castaño y Loaiza, (2024) al decir que en las pruebas estandarizadas se.

Toman ambas poblaciones urbana y rural sin tener en cuenta las metodologías y modelos implementados para la constitución del conocimiento en cada sujeto, es ahí, donde se alcanza a identificar el problema; mientras que en la contexto urbana se trabaja el modelo tradicional o escuela graduada [...] en las contextos rurales se trabaja bajo el Modelo Escuela Nueva el cual evidentemente y de acuerdo a varios investigadores, viene en decadencia a falta de su fortalecimiento curricular, metodológico y contextual (p. 24)

Esto pone en manifiesto una desigualdad en términos de contenidos, oportunidades y equidad de la educación.

Cuando se hace alusión al escenario de la educación rural, se dejan ver los imaginarios que se tienen sobre la misma, que es mecánica, de transcripción e incluso poco llamativa, los mismo que han sido creados y reproducidos en los estudiantes como lo pudimos observar en la escuela, donde “los estudiantes le preguntan mucho a la profe si van a utilizar las guías, es un asunto que se vuelve constante” (Diario #2 investigadora Luisa Mena), esta situación fue confirmada por las docentes durante las entrevistas, “No copian y ellos estaban enseñando a transcribir la cartilla, para qué si la cartilla está [...] transcribir, y por eso, muchos niños en escuela nueva solo saben transcribir y llegan es ahí “(Entrevistas Docentes Jesica y María) este pensamiento del estudiante donde se acostumbró a transcribir la cartilla y el docente solo se encarga de actuar si el estudiante tienen una duda, está relacionado con lo que dicen Rodríguez, Castaño y Loaiza (2024)

Cada estudiante tiene su cartilla y va realizando las actividades allí propuestas, si tiene alguna duda debe acercarse al profesor para que esta sea resuelta; este es el ideal y las bases vivenciales del modelo de Escuela Nueva – aula multigrado (p. 32)

Lo anterior refleja el predominar de la transcripción en el aula multigrado y demuestra la importancia de la preocupación de cómo se ha hecho uso de las cartillas hasta el momento dentro de la escuela.

Al igual que para el sector urbano, en el sector rural también existe el componente evaluativo tanto para estudiantes y docentes como para la institución, por eso se rescata lo planteado en la entrevista por la docente María, ella nos dice que “no es que siga mucho las guías, las guías, como su nombre lo dice direccionan, pero si me concentro en las guías, las pruebas externas no nos evalúan como escuela nueva, ni con todas las dificultades que tenemos acá” esas dificultades del contexto rural y en específico de la escuela de las que habla la docente,

pone de manifiesto cuales son los criterios de evaluación de escuela nueva y así mismo el pensar de los docentes sobre las cartillas.

Es de allí que el modelo depende mucho del criterio de los maestros y no de la pedagogía de Escuela Nueva como tal. Algunos docentes obvian las cartillas sustituyéndolas por otro material, evaluando de forma tradicional y estableciendo los criterios de evaluación, lejos de las orientaciones que para ello se encuentran en el manual de Escuela Nueva. En este aspecto también influyen las pruebas externas y estandarizadas que han sido mal interpretadas en el contexto y se convierten en un referente de evaluación interna sin tener en cuenta los elementos de la evaluación formativa y la promoción flexible. (Morales y Holguín, 2021, p. 71)

El señalamiento de acuerdo con la pertinencia en el uso de las guías que menciona la docente demuestra la autonomía que se tiene dentro de la escuela para que sean ellos quienes decidan hasta qué punto se debe o no usar las cartillas de acuerdo con los criterios de evaluación que pide el sistema educativo, al mismo tiempo se evidencia el foco en la evaluación estandarizada que hace perder el sentido del componente metodológico de escuela nueva.

En este sentido se evidencia como la escuela cuenta con una amplia dotación de materiales recreativos, educativos y audiovisuales que son accesibles para todo el plantel educativo, aunque en su mayoría los estudiantes hacen poco uso de ellos, además que no todos son completamente funcionales. Conforme a lo anterior se enfatiza que el uso de las cartillas es una constante necesidad para los estudiantes especialmente el transcribir de ellas, pero para los docentes representa una responsabilidad adicional, porque si bien son funcionales, se les deben realizar ajustes y adaptaciones para que las actividades estén relacionadas al grado y contexto en el que se está, teniendo en cuenta también que no están estandarizadas de acuerdo a los contenidos que se piden en las pruebas evaluativas del sistema educativo.

Funciones y Roles de Docentes

Dentro de esta categoría se tocará aspectos sobre el tipo de contratación que tienen los docentes de la escuela, los grados y las áreas del saber que tienen a su cargo, asimismo los otros roles y funciones con las que cuentan los docentes aparte de la labor de enseñar.

Las instituciones educativas rurales han enfrentado históricamente un desafío en lo que respecta a la contratación docente, por lo que es de suma relevancia problematizar el tipo de contratación con la que cuentan los docentes de la institución ya que “otra característica particular de la planta docente en contexto rural es que el porcentaje de docentes y directivos

docentes vinculados a través de nombramiento en propiedad es inferior al porcentaje en contexto urbana” (MEN, 2010, p. 32), esto tiene incidencia en la continuidad de los procesos educativos, por lo tanto, en el acompañamiento a los estudiantes y los procesos pedagógicos de calidad. Por su parte, en la institución “hay 3 docentes, 2 de ellos son de posprimaria y la otra es la docente 1 que está a cargo de primaria, estos docentes recibieron la plaza de la escuela este año, ya que ganaron el concurso docente que tuvo lugar el año pasado” (Diario #1 investigadora Luisa Mena), este concurso podría contemplarse como una estrategia implementada para garantizar la permanencia de los docentes con la asignación de las plazas rurales.

Sumado a esto, el desafío al que se ven expuestos los docentes en escuelas rurales es complejo ya que deben enfrentar múltiples responsabilidades pedagógicas en contextos donde los recursos y el apoyo son limitados. Como lo expresa el MEN (2021),

Los docentes que atienden población de estudiantes de Posprimaria Rural se enfrentan a una dura realidad como es la de, en muchos casos, orientar no solo todas y cada una de las áreas fundamentales y transversales que exige el currículo, sino también, en forma paralela, atender a más de un grado (p. 28-29)

Esta situación sobrecarga a los maestros, quienes se ven obligados a manejar múltiples áreas del conocimiento y, simultáneamente, adaptarse a las necesidades de distintos niveles educativos en un mismo espacio. Durante la observación, esta realidad se hizo evidente en unas clases. “El docente Fernando, está encargado de las ciencias exactas, o sea matemáticas, ciencias naturales, química, educación física, inglés, entre otras. En el día de la observación de la clase estuvo dando ciencias naturales para 9^a, al contrario, química para 10^a y 11^a. Por otro lado, la docente 3, imparte asignaturas como lengua castellana, artística, ciencias sociales, ética y religión. En el día de la observación, se la vio impartiendo lengua castellana a los grados 6^o, 7^o y 8^o al mismo tiempo, lo que refleja cómo los docentes en estos entornos rurales deben adaptarse rápidamente y hacer malabares con las diferencias en nivel académico y contenido entre los estudiantes” (Diario #3 Investigadora Luisa Mena). Estos casos son un claro ejemplo de la carga que los maestros deben llevar, no solo en cuanto al manejo de múltiples áreas, sino también en la gestión de diferentes grados y niveles académicos.

Otra de las principales dificultades en el contexto rural gira en torno al rol docente y sus múltiples funciones dentro de la comunidad, especialmente en instituciones que se encuentran alejadas y carecen de personal administrativo, cosa que se logra evidenciar en el siguiente testimonio: “escúchenme el que vaya a reproducir esto aquí, nosotros estamos tirados a la guerra,

hay rector y docentes, no hay un intermediario, no hay una secretaria, no hay un coordinador, no hay un educador especial, no hay nadie, rector, docentes, sí, entonces esa relación hace que solo existe el que pide el papel y el que hace el papel, está el que pide el PIAR y el que hace el PIAR, ahí no hay nadie que intervenga, vamos a hacerlo así” (Entrevista docente Fernando) este fragmento ilustra como la ausencia del personal de apoyo, rector y demás figuras educativas, hacen que el docente asuma diversas funciones que no están bajo su formación o cargo, lo anterior se logra reflejar en la literatura, la cual señala que

Esa autonomía del docente, intencional o no, y las dificultades para que directivos e incluso funcionarios de los entes gubernamentales se desplacen a los lugares para ejercer su rol de seguimiento a las acciones, repercuten en que la enseñanza –y la gestión–, corran exclusivamente por cuenta de los docentes y dependan de un ejercicio consciente y en todo caso ‘voluntario’. (López, 2019, p. 96)

Es así, que las y los docentes no solo tienen el rol de la enseñanza, sino que asumen otras labores que los alejan de su función principal, esto afectando la calidad de la enseñanza y los procesos que debe llevar a cabo, ya que debe priorizar alguna de ellas y por lo general es cumplir las funciones administrativas, con esto se evidencia la necesidad de una estructura sólida de apoyo para los maestros de la institución.

Además el rol docente sigue siendo un papel con muchas labores en la práctica pedagógica y el entorno de aula, sobre todo en el contexto rural donde “el docente es docente, es secretario, es el que matricula, que es el que cancela matrícula, es el que está pendiente del restaurante, es el portero; el docente tiene todas las obligaciones del mundo, que le hace, físicamente, sí, de disponibilidad, le corta sus posibilidades de atender bien a un estudiante con necesidades [...]o a veces entiendo a los profes que dicen: “es que hay mucho por hacer,” y es verdad, hay mucho [...] porque en la ruralidad pasa eso, y más cuando somos sedes tan dispersas” (Entrevistas docentes Jesica y Fernando), además, en lo que observamos en nuestras visitas a esta institución educativa, notamos que “los docentes son también entrenadores y los estudiantes árbitros y jueces (Diario #2 investigadora Estefanía Naranjo); esta multiplicidad del rol docente en la ruralidad le proporciona una sobrecarga de responsabilidad a estos profesionales lo que afecta el enfoque en su práctica pedagógica, esto lo señala López (2019) al decir que

Allí, los docentes configuran su práctica apoyados en su formación inicial o en servicio–cuando existe–, y con la creatividad propia de la supervivencia profesional, cuando se les exige atender

asuntos administrativos y, al mismo tiempo, responder pedagógicamente a grupos de estudiantes con edades heterogéneas y necesidades de aprendizaje específicas. (p. 91)

Se evidenció en esta práctica que la multiplicidad del rol docente, sumado a su formación y sobre responsabilidades le impiden centrarse en los procesos de enseñanza, para que esta pueda ser adaptada y pensada en la diversidad del estudiantado.

Los roles y las responsabilidades de los docentes rurales van más allá de las establecidas en el aula de clase, “por ejemplo la docente de primaria también se debe encargar de la tienda durante los descansos, abastecerla cuando algo se está acabando, gestionar el restaurante escolar, quemar la basura, abrir y cerrar las puertas, etc” (Diario #1 Investigadora Estefanía Naranjo), esto demuestra los docentes tienen responsabilidades que van más allá de lo pedagógico, ampliando las funciones y obligaciones; bien lo indica Quiroga (2013).

La gestión escolar en el sector rural colombiano, en cuanto se plantea como una problemática con respecto al rol y competencias de los docentes rurales, quienes deben desempeñar su tarea sorteando una serie de problemas cotidianos que están separados de su labor netamente educativa (p. 29)

Sobre esto, se podría decir que hay una sobrecarga de funciones, en las que además de las pedagógicas, están las asistenciales y directivas; pudiendo ser este un factor de desigualdad con relación a la labor docente.

Avanzando en el tema el ser docente implica una presencia y figura que impone cierto tipo de autoridad en el aula, por eso cuando estuvimos “solos podemos decir que en cierta medida se pierde la figura de autoridad, los estudiantes están acostumbrados a ciertas dinámicas y si nuestra presencia ya desacomodaba el grupo, al estar sin la docente eran aún mayor [...] el respeto por el otro, que fue una conversación que se tuvo con ellos en el momento en el que llegó a su punto máximo el aula, para ellos fue más un regaño que una petición, en ningún momento se alzó la voz o se emite una culpa, pero ellos sí lo vieron como tal porque así lo expresaron” (Diario #1 investigadora Estefanía Naranjo) con esto damos cuenta, que la falta del docente impacta la dinámica del aula, además de la forma de interacción de los estudiantes demostrando la concordancia de ambos roles en conjunto. De Calisto (2006) lo plantea como.

El rol de estudiante o de profesor implica un gran conjunto de “naturalidades” que el sistema no sólo permite, sino que además avala de una manera muy irreflexiva, es por ello, que el sentido y la interpretación de la autoridad en la figura del docente por parte de los menores es clave para

comprender el modo como interactúan éstos en la cotidianeidad y en el contexto de la escuela. (p. 23)

En este caso se demuestra que la figura de autoridad que asume la docente es clave para guiar la dinámica dentro del aula entonces cuando este no está, los estudiantes pierden el respeto por el otro que se asume como una nueva autoridad, ya que les resulta difícil asumir que alguien extraño tenga ese papel.

Adicionalmente al estar en el aula son variadas las situaciones que se pueden presentar considerando el ambiente, la actividad y la movilidad del salón, por lo tanto en todas estas situaciones son las y los docentes quienes interfieren en el manejo de las mismas, un ejemplo de esto es que un día “la docente Jesica pasaba por los puestos revisando y al detenerse en una de las mesas noté como arranca la hoja de uno de los cuadernos de los estudiantes, en ese momento el salón estaba en movimiento pero aquella mesa se quedó en completo silencio” (Diario #1 investigadora Estefanía Naranjo), en esta situación se demuestra que la docente es humano, pero debe tener un control de sus impulsos al estar dentro de la institución, ya que como lo menciona Ortiz (2020), “el maestro debe ser paciente, ecuánime, prudente sin olvidar la exigencia, ya que dentro de las aulas también es importante dar ejemplo y exigir el cumplimiento de los valores, eso sí sin exagerar” (p. 75) por lo anterior la intervención del docente en el aula desde un perfil de autoridad, sumado a la paciencia y la justicia pueden tener un impacto profundo dentro de las dinámicas escolares, por lo tanto, esta debería plantearse en términos de equidad y entorno.

Conforme a lo anterior se resalta como en el sector rural específicamente en la escuela los docentes deben asumir funciones que no se centran exclusivamente al proceso de enseñanza, sino que son los encargados de que la escuela mantenga un funcionamiento adecuado en términos administrativos y logísticos, donde esto puede provocar una carga de responsabilidades que afecta los procesos educativos, con relación a esto se vuelven ellos la figura de autoridad constante dentro de la sede, donde solo su presencia logra intervenir en el desarrollo y ambiente tanto de las aulas como los demás espacios de la institución, generando que sus acciones repercutan de forma positiva y negativa en los procesos y dinámicas que se llevan a cabo.

Relaciones que se Tejen Dentro del Espacio Educativo

En esta sección se abordará como es la convivencia dentro de la escuela en concordancia con la relación que hay entre pares y con los docentes, la cercanía que tienen y las dificultades que presentan en ese relacionamiento.

La escuela no solo es aquel lugar donde se brinda conocimientos de ciertas áreas, sino que busca formar desde el desarrollo social, por ello, las relaciones que allí se crean son referente importante en la construcción de cada individuo y para determinar las dinámicas de las prácticas de enseñanza de los y las docentes, esto se logra evidenciar en la experiencia vivida en la institución, ya que “la relación que existe entre docente-estudiantes es muy cercana, esto hace que de una u otra forma se teja una dinámica diferente dentro del aula de respeto, pero también de escucha. Respecto a los momentos que la docente les hace llamados de atención, ella es muy clara con ellos y a la hora de darle los castigos les explica el porqué, además de que toda acción tiene una consecuencia. El docente Fernando trata de ser cercano con los estudiantes e inclusive tener conversaciones más personales sin dejar de lado el rol de docente, con esto se da cuenta que no se asume como una figura de poder autoritario sino más abierto a las necesidades que tengan los chicos” (Diario # 2 y 3 investigadora Luisa Mena) esto demuestra que las relaciones docente-estudiantes no deben estar enmarcadas bajo la figura de autoridad suprema, de poder o de confianza extrema donde se desdibuje el rol como tal, al contrario, debe estar guiada por el respeto y el diálogo algo que se ratifica en la literatura la cual dice que.

La escuela no solo se limita a impartir conocimientos académicos, sino que también cumple un rol fundamental en la enseñanza de valores, el diálogo y la participación activa en una comunidad. Es allí, donde se construyen las bases para una sana convivencia, respetando la democracia, fomentando la empatía, la tolerancia y el respeto hacia los demás. Siendo la escuela un espacio de aprendizaje social y emocional, que prepara a los niños, niñas y adolescentes para ser ciudadanos comprometidos con el bienestar común. (Puerta y Castrillón, 2024, p. 60)

Esta relación docente-estudiante que se ha fomentado en la escuela, se ve claramente enmarcada en el respeto y rol de cada uno, además ha permitido la creación de un ambiente de escucha y de desarrollo social y emocional para los estudiantes.

Otra de las características de la educación rural es el aula multigrado donde los niños de todos los grados de primaria pueden convivir e interactuar entre ellos, compartir saberes y experiencias, pero dicha convivencia no siempre es positiva, esto se refleja “en una de las actividades donde debían escoger cuál era su deporte favorito, al momento de hacerle la pregunta

a preescolar, surgió en el aula el comentario del estudiante Emmanuel, otro de los estudiantes que consideraba innecesario que ellos participaran, solo por ser los más pequeños” (Diario #1 investigadora Estefanía Naranjo), el mostrarse resistente a interactuar principalmente con los más pequeños puede generar en el aula un ambiente de tensión, ya que “tanto las normas implícitas como las explícitas pueden ser transgredidas y, el resultado de esto produce un ambiente caótico donde es casi imposible enseñar y aprender, y en donde las relaciones humanas se violentan” (Ortiz, 2020, p. 2) este tipo de comentarios como el que surgió y el considerar como innecesaria la participación de ciertos compañeros, demuestra una transgresión de las normas de convivencia, de forma continua donde además se ve afectado el ambiente de aula.

Las relaciones que se tejen en el aula son importantes porque enriquecen los procesos de enseñanza- aprendizaje, pero esta relación debe estar intermediada por el respeto y la escucha, es así que para el caso de la institución “la docente nos contaba que los estudiantes antes eran muy diferentes en el ámbito comportamental, ya que tendían a pelear más entre ellos y a discutir por todo, y como se ha ido trabajando con ellos el tema de la confianza y el respeto; también el trato que busca brindar la docente es desde el respeto, no gritándoles, hablarles calmadamente y escucharlos” (Diario #1 investigadora Luisa Mena) esto ha logrado que se tejan mejores relaciones entre pares y mejore el ambiente de aula, por ende, esta experiencia nos permite reconocer que.

La escuela es un lugar para que los estudiantes son felices, les agrada estar ahí, compartir con otros niños y niñas, se permiten desarrollarse como seres sociales, además si se tiene en cuenta que la escuela está en un lugar rural para ellos es más satisfactorio a que las distancias entre diferentes hogares es mucha y no les permite relacionarse por eso la escuela se convierte en el lugar de no solo adquirir conocimientos cognitivos sino que se establezcan relaciones sociales” (Ortiz, 2020, p. 70)

La experiencia que se vivió en la escuela demuestra que los estudiantes han tenido un avance en relación con la convivencia a partir de una construcción desde el trato que brinda la docente, logrando consigo que tengan un mejor relacionamiento entre ellos.

Igualmente, en el ámbito educativo siempre se le pide al estudiante mantener su atención y seguir las indicaciones dadas durante las dinámicas debido a que esto ayuda a la buena convivencia y la mejora del aprendizaje, en el caso de la institución, “nos cuenta la profe que la escucha y el seguimiento de instrucciones para ellos no es algo tan distinto que en primaria [...] a los estudiantes les cuesta seguirlas, por lo que es necesario repetir constantemente lo que deben

hacer, ya que no lo entienden o no prestan atención, se pierden o se adelantan mucho. Algunos no dejan terminar la indicación y ya están respondiendo” (Diario # 3 investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena) aquí se refleja la necesidad de estrategias pedagógicas que mejoren la atención, escucha y seguimiento de instrucciones, dichas estrategias deben empezar desde la infancia ya que.

El seguimiento de instrucciones es una habilidad que desarrolla el niño desde muy temprana edad para completar una o varias indicaciones verbales o escritas, siendo estas acciones fundamentales para el aprendizaje, radicando su éxito en la ejecución y seguimiento de las instrucciones dadas. (Gonzales, Lugo y Pérez, 2021, p. 5)

Desde este punto es posible que a los estudiantes de la escuela les haya hecho falta el desarrollo de estas habilidades desde la infancia, siendo ahora para la docente de posprimaria necesario el fortalecimiento de estas a partir de estrategias pensadas desde la base de las mismas.

Aunque en primaria se ha notado un gran avance en el comportamiento y el trato entre compañeros, en posprimaria esto no ha sido un tema tan distinto desde el inicio, y aun se debe seguir trabando en ello, ya que “también se nota que tienen dificultades con el respeto hacia los compañeros, ya que, al igual que en primaria, tienden a tratarse mal o a decirse cosas ofensivas porque alguien no les cae bien o no es su amigo” (Diario # 3 investigadora Luisa Mena) este continuo comportamiento negativo que se da dentro de la escuela da cuenta de una problemática amplia que.

Desde hace más de una década la convivencia y disciplina escolar viene siendo un fenómeno que preocupa tanto al profesorado como a los responsables de la Administración Educativa. La preocupación surge por la frecuencia con la que se suceden hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas y centros educativos y por la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar el problema. (p. 164)

Podemos decir que lo que sucede en la escuela hace parte de una problemática más amplia del entorno educativo general y para la cual se deben buscar estrategias comunes que fomenten el buen trato, el respeto y una convivencia positiva.

Al ser seres sociales que nos encontramos inmersos en diferentes contextos, existen personas con quienes tenemos más afinidad, es así, que esto pasa constantemente en las relaciones que convergen en la escuela, por ello, traemos a colación lo que sucedió en la experiencia vivida en donde “existen unos casos en los que hay que separar a algunos que se quieren hacer siempre juntos, pero nos hemos dado cuenta de que en vez de apoyarse lo que

hacen es darse todo el trabajo” (Diario #3 investigadora Estefanía Naranjo) esto se reafirma con lo que sustenta Nieto (2018) cuando dice que.

Nos relacionamos más con las personas con las que nos sentimos más a gusto y las que nos generan unos sentimientos positivos mientras que nos solemos alejar de otras con las que nos podemos sentir peor o nos generan ciertas inseguridades (p. 6)

Sobre esto se podría decir que las relaciones dentro del aula giran en torno a la afinidad entre pares alejando entonces a aquel compañero con quien no se tenga, por otro lado, ese apoyo en los trabajos grupales está ligado a un sentimiento de conveniencia o de interés por parte de cada uno.

Desde la primera vez en la escuela, algo de constante conflicto y que planteaba un reto en este escenario era el trato y comportamiento negativo entre los estudiantes, ahora “el comportamiento y el trato entre ellos, se debe resaltar que han mejorado y así lo menciona la docente en comparación a sus primeros días e incluso a nuestra primera visita [...] han mejorado en gran medida respecto a la escucha y el respeto hacia los compañeros,”(Diario # 3 Investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena) este progreso que han mostrado los estudiantes resalta la creación de estrategias y el establecimiento de normas de convivencia en este entorno educativo, es así que

La escuela como institución social y la clase como grupo necesitan para poder cumplir sus funciones y para poder existir humanamente unas normas de respeto y convivencia y que haya un control del cumplimiento de las mismas. Además, como lo que desea un alumno, con frecuencia, está en contradicción con los deseos de los compañeros, la institución educativa debe sentar las bases de unas reglas y normas que faciliten el bien común al cual todo miembro del grupo debe adherirse. (García y Ferreira, 2005, p. 165)

Estas normas y estrategias establecidas ayudan a crear un mejor ambiente escolar donde todos los miembros participen de forma positiva, generando mejoras como las que ha obtenido la docente.

En el marco de la educación inclusiva, la inclusión es un proceso constante que debe habitar el aula y las relaciones que allí convergen, en este sentido es importante traer a colación el caso de un estudiante con discapacidad dentro de la institución; “nos dimos cuenta de que el trato de la docente con él es muy cercano. Además, los compañeros también son muy cercanos con él, por lo que no existe una diferenciación en términos de compañerismo debido a su diagnóstico” (Diario #

3 investigadora Luisa Mena) esto demuestra que no hay una exclusión por su condición y esto puede estar permeado por lo que expresa la autora Buitrago (2022) cuando menciona que.

Una característica diferenciada del contexto rural es su alta asertividad en aceptar y vincular a la sociedad en el marco de la diferencia evitando la discriminación y estigmatización, observándose por el contrario empatía y receptividad con los sujetos con necesidades especiales. (p. 8)

El trato que se demuestra dentro de la institución para el compañero que presenta un diagnóstico, evidencia asertividad de esta escuela rural para evitar la discriminación y aceptar la diversidad.

Si bien el ambiente escolar que han propiciado las y el docente se enmarca en valores desde el respeto, la convivencia y fomentar la cercanía asertiva entre todos los entes de la escuela, se sigue manifestando la trasgresión de las normas básicas de convivencia por parte de las y los estudiantes, en contradicción con esto se muestra también como son garantes de evitar la discriminación.

Procesos Metodológicos, Dinámicos y de Enseñanza-Aprendizaje en la Institución

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo dentro del aula determinan el resultado de los procesos académicos, es por ello, que en este apartado se expondrá cuáles son las dinámicas y metodologías que emplean los docentes en el aula desde la utilización de los diferentes materiales con los que cuentan, las cartillas, las estrategias para la participación de las y los estudiantes.

Los docentes son pilares fundamentales en los procesos de enseñanza, y sus prácticas representan un referente clave en el desarrollo estudiantil, por ello, es esencial reconocer los recursos, metodologías y estrategias que emplean para alcanzar este objetivo; en este sentido, para el caso de la docente Jesica, ella hace “uso de varios recursos, como el computador para ponerles música durante la actividad, especialmente canciones infantiles para que los niños de preescolar puedan tener hora de juego” y la docente María “hace uso de material audiovisual como lo son las presentaciones donde están la explicación del tema de acuerdo a los ejemplos, además todo el tiempo busca dinamizar la clase con preguntas, ideas o nuevos ejemplos que amplíen los temas, al mismo tiempo está haciendo uso del tablero para consignar las ideas que surgen en la clase” (Diario # 2 y 3 investigadora Estefanía Naranjo) lo anterior, demuestra que los

recursos son una herramienta fundamental para crear procesos de enseñanza amenos y didácticos, es por eso, que.

Los maestros al ser parte esencial dentro de los procesos formativos son necesario que sea una persona organizada y decidida, que toma decisiones en pro de sus educandos, al planificar está articulando los contenidos, las metodologías, las estrategias más apropiadas o acordes a los temas y hará buen uso de los recursos que encuentra en su medio. (Ortiz, 2020, p. 76)

Con la finalidad de poder crear aprendizajes significativos, con todo este panorama, se puede decir que en este contexto una adecuada inversión en recursos puede contribuir a que los procesos en el aula sean más dinámicos y efectivos beneficiando consigo el aprendizaje de los estudiantes.

En ocasiones los procesos de enseñanza pueden verse limitados por métodos, que aunque organizados y que cumplen con una serie de exigencias, no siempre promueven una interacción más profunda y significativa entre el estudiantado y los contenidos, este es el caso con el docente Fernando, en su clase pudimos observar que “ la dinámica de la clase por lo que pudimos observar consistía en que cada grupo sacará las guías de acuerdo al tema [...] después el docente pasa mesa por mesa explicando lo que deben de hacer y corroboran si tienen preguntas o dudas que deban resolver, (aquí el especifica que el revisa las guías para ver que puede o no trabajar con los estudiantes). Otra de las cosas a resaltar es que el docente solo explica lo que deben hacer si los chicos no entienden sino cada uno empieza a trabajar en su guía, con esto se puedo ver que no hablan casi en clase; ya cuando los estudiantes tienen alguna pregunta el docente trata de resolverlas y explicarles con cosas cotidianas para que a ellos les quede más claro lo que están haciendo, también utilizan el teléfono como medio de indagación cuando no entienden algo” (Diario # 3 investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena) esto da cuenta de una dinámica enmarcada bajo lo que denomina escuela nueva aprendizaje autónomo, pero este método, aunque eficiente en términos de gestión del aula puede que no sea del todo efectivo para promover un aprendizaje reflexivo y que estimule el pensamiento crítico, esto subraya la necesidad de repensar los procesos de enseñanza para que sean más activos y contextuales como lo sugiere Ortiz (2020) al afirmar que.

Es necesario que el enfoque cognitivo y las diferentes prácticas educativas escolares permitan que el conocimiento se aprenda y se emplee haciendo uso de la reflexión y de la enseñanza de estrategias que se involucren la actividad, el contexto y la cultura de los diferentes sectores.

Porque el objetivo es minimizar el enfoque tradicionalista y pasar a un enfoque instruccional,

destacando la importancia de la actividad y de los contextos para la adaptación de estrategias adaptativas y extrapolables. (p. 74)

Esta dinámica que se observó durante la clase del docente se enmarca en un contexto tradicional, donde las y los estudiantes no dialogan y comparten saberes desde un enfoque individual, si bien hace referencia a un aprendizaje autónomo, también demuestra la falta de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, crítico y reflexivo.

Asimismo, en la escuela es importante propiciar la creación de un ambiente de enseñanza-aprendizaje, dinámico, creativo y motivador, la docente María apunta a esto desde utilizar “diversas metodologías para mantener a los estudiantes activos durante la clase e incentivar la participación. Constantemente lanza preguntas sobre lo que se está explicando en ese momento y motiva la participación [...] por eso emplea, dinámicas, el tema de los premios e incluso canciones que los ayuden a mantenerse conectados con las actividades”(Diario #3 Investigadoras Luisa Mena y Estefanía Naranjo) esta diversidad de metodologías influye en que el estudiante sea partícipe de su proceso, porque cuando esto sucede pasa lo que plantea Ortiz (2020)

Quando los estudiantes participan de forma activa dentro su formación esto permite que el aprendizaje sea duradero y que día a día adquiera nuevos conocimientos para así poder reorganizar sus ideas y conclusiones, logrando una madurez y una buena experiencia de aprendizaje para enfrentar el mundo que los rodea. Reconociendo que los conocimientos previos ya adquiridos permiten que los procesos sean duraderos cuando se adquiere nuevos aprendizajes, todo en base al trabajo cooperativo de los maestros en la planificación de sus clases. (p. 67)

Con esto nos damos cuenta de cómo ese ambiente de aprendizaje por medio de dinámicas, incentivos, canciones, preguntas, que brinda la docente a sus estudiantes contribuye a que ese aprendizaje sea significativo y duradero donde se fomente una verdadera experiencia de aprendizaje.

Además, las relaciones que se tejen en el aula son el puente más sólido para garantizar de forma positiva o negativa los procesos de enseñanza- aprendizaje, por eso es de resaltar ciertas dinámicas que propicia la docente María dentro de su aula: “Yo les debo agradecer por venir a la escuela. Entonces hay muchas cosas y yo les digo nunca yo voy a estar arriba, nos estamos mirando los ojos, nosotros estamos frente a frente. Ellos al principio hay, pero profe, usted tan rara. Esa es la forma como yo educo, si definitivamente no da resultado, pues me toca. Pero yo, profesora tradicional, no quiero ser” (Entrevista Docente María), dichas dinámicas también se reflejaron durante la observación de la clase donde “al finalizar la jornada, la docente realiza un

tipo de cierre donde pregunta a los estudiantes cómo se sintieron y qué cosas creen que ella debe mejorar. También les da sus apreciaciones sobre cómo se comportaron y las cosas que ellos deben mejorar” (Diario # 3 investigadora Luisa Mena), el agradecer, mirar a los ojos y generar un espacio de coevaluación propician unas relaciones educativas donde se teje la confianza y el respeto, buscando una mejora en los procesos y la motivación de los estudiantes, para esto también “es necesario que los maestros generen un clima apropiado en las aulas o contextos de trabajo permitiendo unos ambientes sanos de aprendizaje en que se puedan divisar situaciones de crecimiento personal y profesional” (Ortiz, 2020, p. 76), este clima de aula que genera la docente favorece la comunicación abierta y asertiva, además fomenta relaciones positivas que son sumativas para propiciar una educación significativa para todos.

La educación en contextos rurales presenta desafíos únicos que requieren una adaptación constante a las necesidades de los estudiantes, respetando sus ritmos de aprendizaje y las circunstancias de su entorno. La docente María menciona que en “escuela nueva se trabaja son los ritmos, [...] se respeta el ritmo de aprendizaje del estudiante y también se respetan los tiempos porque en contexto rural pues lastimosamente faltan mucho, pues, por sus labores en la casa, en las fincas. [...] ahí empieza uno ya hacer muy flexible, entonces esa es la parte que uno ya empieza como humanizarse con respecto a eso” (Entrevista docente María), esta flexibilidad es clave, porque permite que se tengan en cuenta las características de los estudiantes creando así espacios más amenos, por tanto, estas diferencias en los ritmos de enseñanza y aprendizaje subraya la importancia que las y los docentes reconozcan.

Que cada niño es único e irrepetible, y tiene su propio ritmo de aprendizaje. Identificar las debilidades y fortalezas de sus estudiantes le debe generar confianza en las capacidades que estos tienen, al mismo tiempo que le convoca a realizar las adaptaciones didácticas necesarias para el desarrollo de las distintas competencias con las cuales pueden enfrentar el mundo cotidiano. (MEN, 2010, p. 29)

Esta sensibilidad hacia los ritmos de aprendizaje que propone escuela nueva propicia que el acto de enseñar sea humanizado, como se evidencia al respetar y adaptarse a las dinámicas del contexto rural, generando flexibilización y conciencia por parte de la docente sobre las necesidades, capacidades y fortalezas de sus estudiantes.

En la educación rural también es fundamental partir del contexto específico de los estudiantes, pero sin limitar su visión solo a este entorno, sino también proporcionarles otras oportunidades de aprendizaje como lo expresa la docente María cuando señala que es necesario

“contextualizar, cierto. Para ir trabajando con ellos, pero no quedarme solamente con el contexto, porque ellos también tienen derecho a tener otra mirada. Qué hay cuando yo volteo la montaña, porque también hay que globalizar la educación, hay que volverla universal. También llevarlos a lo que están pidiendo las instituciones educativas superiores, que ellos no lleguen allá, a nosotros nunca nos enseñaron a exponer. Que no sepa ni tan siquiera prender un computador o algo y si ahora lo tenemos pues más” (Entrevista Docente María). esto pone en manifiesto la necesidad de brindarle a los estudiantes una serie de herramientas que les sirva para su futuro y una autonomía para tomar sus propias decisiones, para lograr estos objetivos es vital que la planificación priorice la calidad, el contexto y los cambios que se están suscitando en la educación, por ende, como menciona Ortiz (2020)

Planificar se debe tener en cuenta que es importante priorizar sobre los objetivos para lograr la calidad, tener presente las estrategias a utilizar ya que nos encontramos en un mundo cambiante para así podemos enfrentar a un mundo globalizado, tener presente las demandas de la comunidad a través de los diferentes espacios que se den dentro de los diferentes procesos de las instituciones (p. 77)

Esta visión globalizada del aprendizaje que propone la docente María ha logrado que, en sus clases, se genere un proceso contextualizado y pensado en el mundo al que se va a enfrentar el estudiante al salir de la escuela, además de la utilización de estrategias priorizadas para el mundo cambiante, como lo son las nuevas tecnologías, las demandas del medio y la adaptación de los procesos.

Las prácticas docentes tienen gran influencia en la participación y el aprendizaje de los estudiantes, aún más cuando estos vienen de un proceso tradicional del cual les cuesta desconectarse como lo señala la docente al hablar de sus prácticas, “es que no teníamos que transcribir toda la guía para usted decir que sí aprendió, ya aprendimos, los hicimos con las carteleras, lo socializamos, ya no había nada más que hacer. Entonces, uno, a la medida en que ve las capacidades, uno dice, pues, este no puede hacer eso, venga, yo le doy mejor esa fichita cierta, me guío de las actividades o de las temáticas que tiene la guía, pero la simplifico, las acompaño a partir de un video, de un juego en el patio. Las cosas que decían los estudiantes, es que con la otra docente llevaban un ritmo muy diferente, casi no participaban, siempre transcribían las guías y esto es una de las causas de que ahora que quieren participar se les dificulta hacerlo, porque quieren hablar al mismo tiempo y no es en orden” (Entrevista docente Jesica y diario #1 investigadora Luisa Mena), para el estudiante pareciera que las guías son esenciales, de igual

forma las UA revelan que para la docente es importante hacer uso de otros recursos y dinámicas para personalizar el aprendizaje, es por eso que “si bien las guías de Escuela Nueva son un referente importante de trabajo, debe quedar claro que no son la única manera y que su contenido puede ser adaptado, si se considera necesario” (MEN, 2010, p. 22) escuela nueva se trata de que el docente encuentre un equilibrio entre lo que proporcionan las guías y las características del contexto en el aula, algo que ha estado haciendo la docente cuando realiza las adaptaciones pertinentes a las guías pero a pesar de esto a los estudiantes se les sigue dificultando adaptarse a esta nueva metodología donde se deja de lado el transcribir.

El cuaderno es una herramienta con presencia constante en las aulas, “los estudiantes cuando ven que vas a hacer una actividad donde no hay cuaderno o uso del tablero para llenarlo, te lo piden, te preguntan por él y al mismo tiempo este día se contradicen porque no se les avisó sobre no llevar cuadernos, que no se iban a usar, para evitarles el cargarlos” (Diario #2 investigadora Estefanía Naranjo.) el fragmento revela que esa presencia que ha perdurado en el tiempo dentro de las aulas se ha vuelto esencial para el estudiante, dando a entender que es vital para los procesos de enseñanza aprendizaje, Ligado a esto Quintero (2023) menciona que el cuaderno es.

Uno de los tantos objetos que la escuela ha apropiado como instrumento para el registro y seguimiento a algunos procesos educativos. A su vez, aunque es un objeto que parece indiscutible e incuestionable en su incidencia en las aulas de clase[...]Algunos piensan que es una herramienta indispensable para aquellos que desean y que deben obtener un saber; para otros es la extensión de la memoria o tal vez un objeto que pone en manifiesto si se ha adquirido o no un saber. (p. 42)

Dentro de esta aula se manifiesta la contradicción frente al cuaderno, es claro que para las y los estudiantes debe ser un elemento siempre presente en la escuela y a su vez una herramienta agotadora, evidenciándose afectaciones en el uso o no de este para el desarrollo de los procesos educativos en los estudiantes dentro de la sede.

De igual manera, dentro del aula para el estudiante la docente es indispensable a la hora de resolver dudas, plantear preguntas o compartir situaciones, por eso en este caso en la escuela “todo el tiempo todos los chicos quieren su atención, entonces si ella le está explicando una actividad a los más pequeños o a un estudiante en particular que lo suele hacer con aquellos que nota que deben mejorar y avanzar más, como es el caso del estudiante I. con quien se sienta por momentos para apoyarlo en la actividad, o los niños de preescolar y primero a quienes también se acompaña en la actividad adaptada para ellos” (Diario #2 investigadora Estefanía Naranjo) este

papel fundamental de las y los docentes se da desde lo indispensable que puede ser para los estudiantes el apoyo directo, la adaptación de la enseñanza y aparte es él “quien procura el cumplimiento del derecho a la educación del niño, analiza las situaciones que afronta y le ofrece espacios para interacciones solidarias y permanentes como una contribución a su proceso educativo inclusivo” (Vargas y Romero, 2021, p. 4), en este sentido se demuestra que en el aula los estudiantes siempre quieren llamar la atención de la docente y aunque esta no puede atenderlos al mismo tiempo, logra hacer un balance del entorno para brindarles la atención y los apoyos requeridos a todos.

A su vez, los conocimientos y la formación de los docentes son fundamentales al diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades del estudiantado, esto lo pudimos evidenciar al darnos cuenta que “a partir del conocimiento que maneja la docente en torno a los ritmos de aprendizajes y demás, logra estar más pendiente de las necesidades de los estudiantes y busca darle apoyo continuo a aquellos que presentan dificultades alrededor de las diferentes áreas, por ende, emplea diversas estrategias como: canciones, preguntas, material didáctico, recortes, fichas, ejemplos de cosas de la vida diaria de los estudiantes, esto con el fin de poder suplir las necesidades de los estudiantes” (Diario #1 investigadora Luisa Mena) esto resalta un punto clave de este trabajo y es como los conocimientos sobre las características de los alumnos permite que se lleven a cabo procesos acordes a las necesidades que se tienen, y esto es algo que refuerza Ortiz (2020) al decir que el docente debe.

Dar herramientas o estrategias para que por sus propios medios consigan los objetivos propuestos [...] es fundamental también reconocer las diferentes habilidades de los estudiantes, permitir que brinden sus opiniones y que escuchen, es necesario estimular la creatividad en los estudiantes para forjar conceptos más propios de acuerdo a los grados de educación. (p. 72)

Se podría decir que los conocimientos que manejan las y los docentes son clave a la hora de reconocer los ritmos de aprendizajes que tienen las y los estudiantes para poder brindarles una gama amplia de herramientas y estrategias que fomenten su autonomía al igual que el logro de los objetivos de aprendizaje.

La enseñanza es un proceso dinámico y cambiante que busca atender al estudiantado, donde las y los docentes juegan un papel clave al adaptar sus metodologías a las características del alumnado; un ejemplo de ello es cuando la docente manifiesta que “ha optado por realizar ajustes a las actividades, siguen siendo las mismas, pero con un nivel de dificultad acorde a sus características”, de igual manera, realiza ajustes a las actividades “según el grado de los

estudiantes [...] a parte, los estudiantes de preescolar al salir más temprano, la profe optó por ponerle canciones infantiles para que se movieran y recrearían mientras esperaban”. En otro caso, con un estudiante específico, “ella copia un renglón y él otro, así para trabajar la agilidad porque el estudiante Ignacio. se suele demorar incluso horas completas en escribir un párrafo” (Diario # 2 y 3 Investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena), esto demuestra la importancia de reconocer las necesidades y fortalezas del estudiantado como lo menciona la OCDE²⁶ (2016)

Los profesores deben saber de qué forma está avanzando cada estudiante, así como contar con una variedad de ayudas para satisfacer las necesidades de cada uno y diseñar estrategias efectivas de apoyo para aquellos estudiantes que están en riesgo de quedar rezagados. (p. 166)

Estos ajustes puntuales relacionado a la agilidad, al grado y las características de los estudiantes, da cuenta, que la docente 1 tiene un reconocimiento claro de las necesidades de sus alumnos lo que permite que pueda brindar los apoyos pertinentes.

Sumado a lo anterior, los docentes deben pensar en todas las características y capacidades del estudiantado cuando planean una clase, además de contar con la mayor variedad de recursos posibles, para poder hacer lo que comenta la docente María, “busco los aprendizajes comunes planteó al final las actividades, pero pues cada uno tiene un rigor diferente, [...] Siempre me gusta trabajar con diapositivas, Y aquí, pues, que se puede, por cuestiones de energía y todo, pues mucho mejor” (Entrevista docente María), esta visión de la docente nos muestra la importancia de adaptar las estrategias a las circunstancias del contexto, en complemento con lo anterior se tiene en cuenta que la planificación de una clase involucra decisiones sobre varios elementos pedagógicos como lo señala López (2023)

El docente debe elegir entre otras cosas, los contenidos a tratar, las actividades a desarrollar, la mejor distribución de los estudiantes, la forma más adecuada para dar la instrucción, los recursos a emplear, las estrategias de evaluación, etc., que, como elementos pedagógicos determinantes, implican un sin número de decisiones. (p. 93)

La planificación de una clase es un proceso complejo, que le exige al docente considerar las características individuales y comunes de su aula, evidenciando como la planificación de la docente María llega a ser adaptativa ya que considera la diversidad del estudiantado, tiene en cuenta la dificultad de las clases y contextualiza los aprendizajes.

²⁶ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE

La enseñanza en el contexto rural, especialmente cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad exige que los docentes adapten sus prácticas para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera equitativa respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, en cuanto a las adaptaciones que realiza la docente María en el aula, ella expresa que “hay veces sí se me dificulta, porque ehh te soy honesta. No le preparó una actividad exclusiva, la actividad es la misma, pero yo sé hasta dónde puede llegar, sí, hasta dónde puede llegar, entonces la actividad es la misma, pero pensando en eso” (Entrevista docente María), este enfoque refleja un esfuerzo consciente por cubrir las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta un enfoque inclusivo, como señalan Colorado y Mendoza (2021)

Los docentes están llamados a proporcionar igualdad de oportunidades para los estudiantes, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno, atendiendo las necesidades educativas del estudiantado realizando adaptaciones curriculares asertivas y oportunas que permitan la participación igualitaria en las actividades establecidas en el currículo. (p. 313)

En el caso de la docente María, se evidencia una iniciativa por integrar a todos sus estudiantes en el aula a partir de la creación de un ambiente dinámico cuando tiene en cuenta los avances y límites que tienen los estudiantes, es así como esto permite que en el aula se propicie un entorno de igualdad de oportunidades para todos.

Por otro lado, la escuela como escenario de socialización, cuenta con espacios de integración para todos los estudiantes y los actos cívicos pueden ser ejemplo de cómo fomentar la diversidad por eso, “una de las cosas interesantes que sucedieron fue que, durante la preparación del acto cívico, la docente les enseñó a los estudiantes como decir feliz día del hombre en lengua de señas, para que las chicas lo hicieran en el acto cívico, cosa que también pasó en la celebración del día de la mujer” (Diario #1 investigadora Luisa Mena) esta actividad que ha propiciado la docente en varias ocasiones como se menciona, puede reflejar un ejemplo de práctica inclusiva, que se alinea con Perilla (2018) cuando habla de una cultura de la diversidad, esta.

No consiste en que las comunidades minoritarias se deban integrar a las condiciones que le imponga la cultura y la sociedad, sino todo lo contrario. Una cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos, actitudes y flexibilice sus planes de estudio. (p. 133)

Estas prácticas pequeñas que se están llevando a cabo en la escuela manifiestan como se está propiciando la creación de un entorno educativo flexible, accesible y adaptado, en concordancia con la llamada cultura de la diversidad.

Del mismo modo, las prácticas de aula son individuales de cada docente, pero estas tienen una repercusión significativa en el estudiante, en especial aquellas que en su momento tuvieron una connotación negativa y perduran en el tiempo, por eso es importante traer a discusión el siguiente fragmento “un asunto particular que sucedió es que la profesora mencionó en clase el chiste del cable y de los correazos si no responden, diciendo que se ganan tantos correazos por no responder. Los chicos se lo toman en forma de broma y se ríen con ella, ya que la docente lo hace para que se ríen y se relajen, mostrando un cable, pero siempre desde una posición de broma” (Diario # 3 investigadora Luisa Mena) en este caso si bien esa práctica en su momento de época fue negativa, no se toma así dentro de esta aula, lo cual está relacionado al contexto, el cómo y el momento en el que se propicia el “chiste” para incentivo y broma de los estudiantes, esto depende de “la actitud del docente no solo depende de él, sino del medio que lo rodea, el docente brinda respuestas positivas o negativas acorde a las situaciones vividas en la cotidianidad del espacio educativo y social” (Garzón, 2014, p. 23), esta práctica del cable dentro del aula históricamente ha tenido una connotación negativa, pero dentro de la sede se evidencia como la actitud y cotidianidad de este “chiste”, ha tomado una connotación positiva, motivadora y de pausa dentro del aula, mostrando como se resignifican las dinámicas tradicionales.

El uso del juego dentro del aula de clase genera opiniones divididas porque hay quienes piensan que está bien y quienes no, esto paso particularmente dentro del aula de clase, cuando el estudiante Jeremías. de primaria manifestó que “ a él no le gustaba ese juego o jugar dentro del aula, le preguntamos la razón y lo que nos dijo fue que “uno no debería jugar dentro del aula, porque el aula es para estudiar y porque el juego es desorden” (Diario #1 investigadora Luisa Mena) este tipo de percepción refleja una visión tradicionalista de la educación, que puede que haya sido interiorizado por el estudiante Jeremías a partir de prácticas de enseñanza anteriores donde no existía un ambiente dinámico, donde el juego no se asociaba con el aprendizaje, sin embargo, los juegos tienen un enorme valor educativo y pueden convertirse en herramientas eficaces para reforzar los procesos de aprendizaje, y esto lo señala la literatura cuando menciona que.

Los juegos tienen una enorme importancia educativa, ya que es una actividad que puede ser orientada por el educador y convertirse en un instrumento eficaz para el aprendizaje. Entre las muchas posibilidades a realizarse en el salón de clases, el juego puede ser utilizado como motivador para el desarrollo de un trabajo posterior; desarrollar el pensamiento lógico, la creatividad, para afianzar conceptos; memorizar reglas; reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otras. (Castro, 2008, como se citó en Silva, 2020, p. 27)

Por tanto, incorporar el juego de manera intencional en el aula no solo promueve un ambiente de aprendizaje dinámico, sino que también puede romper los estereotipos que se asocian a estas prácticas dentro del aula, como la percepción del estudiante Jeremías. que puede que venga de un aprendizaje tradicional donde se decía que no se puede jugar dentro de la clase ya que provoca desorden, misma que se ha mantenido en sus ideas al separar constantemente el jugar y el aprender como conceptos individuales.

Para promover la eficacia de un proceso escolar es necesario que este sea continuo en la búsqueda de establecer lazos de convivencia y conocer las características individuales, cuando esto no puede ser así se presentan casos como el de “sobre la estudiante Sofia., notamos que es una niña muy tímida, callada y distante, además la docente nos contaba que el hermano le había dicho que existía la posibilidad de cambiarla de colegio, esto es algo que no le gustó mucho a la profe, porque dice que el proceso no es constante porque en lo que lleva el año la han cambiado 3 veces de colegio y que esto puede verse reflejado en cómo es la niña porque todavía no se adapta a un lugar” (Diario #2 investigadora Luisa Mena) este constante cambio de institución como lo menciona la docente ha generado en la niña la falta de interacción con los demás y la creación de relaciones de confianza que propicien su aprendizaje, esto se alinea a lo que menciona la literatura donde se plantea que.

La estabilidad emocional en los niños según García (2022) escritor de la Revista Eres Mamá, se ve afectada por el cambio de institución educativa puesto que es un proceso complejo de adaptación (nuevos compañeros, nuevos espacios, etc.), donde sienten miedo y ansiedad ante lo desconocido debido a cambios en su estabilidad y rutina, enfrentándose a diferentes emociones incluidas la tristeza, inseguridad, soledad, etc. (García, 2022 como se citó en Ocampo y Álzate, 2023, p. 16-17)

La falta de estabilidad que ha tenido la estudiante Sofia. en el entorno educativo ha propiciado que no cuente con las herramientas sociales básicas para una interacción y

socialización con sus pares, lo que ha generado dificultades en su adaptación en el aula e inclusive en su proceso de aprendizaje cuando este no es continuo y constante.

Cabe señalar que las secuencias didácticas son herramientas que permiten integrar diversas áreas del conocimiento en una única unidad de enseñanza, facilitando los procesos de enseñanza y adaptándolos a las características de la ruralidad donde las y los docentes suelen tener a su cargo varias áreas y un aula multigrado, relacionado a esto en una de las entrevistas la docente María señala que “se trabajaba mucho secuencias didácticas porque ellas pueden recoger todas las áreas que tú le quieras incluir allí, [...] actividades para transición, actividades para primero, para segundo, [...] una secuencia te puede durar un mes y pues abordar todo lo que quieras, más los niños, las expectativas y los intereses de ellos se va ampliando, se va engrosando, esa secuencia didáctica” (Entrevista Docente María), este enfoque es clave porque, al trabajar con secuencias didácticas, se busca que las diferentes áreas del conocimiento puedan transversalizar y responder a las necesidades del estudiantado, en línea con esto, Ortiz (2020) resalta que.

Al trabajar la interdisciplinariedad lo que se busca es que las diferentes áreas del conocimiento más las áreas transversales tenga una conexión que permita que a través de un tema en específico se logre la adquisición del conocimiento de varias de ellas, así no es necesario preparar diferentes clases para cada asignatura sino una clase que permita que el estudiante adquiera conocimientos. (p. 74)

La experiencia vivida por la docente muestra como las secuencias didácticas se convierten en una herramienta de planificación importante permitiendo que se transversalicen áreas y los grados, lo que es un facilitador en esa planificación.

A raíz de las discusiones planteadas se refleja como dentro de una misma institución se emplean dinámicas y metodologías diversas de acuerdo con la diferencia significativa en las prácticas docentes, por lo tanto, se muestra cómo se pueden pasar de prácticas tradicionales donde se hace uso constante de libro y cuaderno para que las y los estudiantes desarrollen las actividades manejando un espacio de silencio, a un aprendizaje activo con dinámicas de participación a partir del uso materiales didácticos y audiovisuales. Por consiguiente, se evidencia como los docentes realizan adaptaciones y ajustes en las actividades para crear entornos de aprendizaje flexibles al igual que participativos para todos, teniendo en cuenta que son ellos la figura de apoyo constante que requieren las y los estudiantes.

Acercamiento a los Procesos de Educación Inclusiva que se Manifiestan en la Institución

En este punto se estará hablando de cómo se están llevando a cabo los procesos de educación inclusiva dentro de la escuela en torno al acompañamiento, la atención y la evolución que se les brinda todos los estudiantes especialmente aquellos con un diagnóstico o presunción del mismo, de igual manera el ambiente o la cultura inclusiva que existe dentro del aula por parte de las y los estudiantes y los docentes.

En el marco del modelo escuela nueva la evaluación ocupa un papel crucial al ser vista no solo como una herramienta para medir el rendimiento, sino también como una oportunidad para el desarrollo y la reflexión continua, sin embargo, en ciertas escuelas rurales y específicamente en el caso de la institución visitada, la docente expresa que “todo lo de escuela nueva no [...] cuando nos evalúan que nos evalúan a todos, evaluar para avanzar. (Entrevista Docente María), esto sugiere una discordancia entre los principios de escuela nueva y las prácticas evaluativas predominantes que exige la institucionalidad, este conflicto plantea interrogantes sobre los requerimientos actuales para la evaluación, ya que se les exige a las escuelas que preparen a los estudiantes para las pruebas estandarizadas, todo esto se distancia de lo que quiere el modelo, porque según este la evaluación

Se entiende como una actividad formativa, toda vez que tiene un sentido orientador para los distintos actores que participan en ella: los niños y las niñas pueden comprender las estrategias de aprendizaje que emplean y los docentes pueden identificar si están logrando o no los objetivos que se han propuesto, y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que están empleando. (MEN, 2010, p. 30)

Con lo mencionado por la docente se demuestra que la evaluación que se lleva a cabo dentro de la sede gira en torno a los requerimientos de evaluar para avanzar donde son pruebas estandarizadas y esto se desliga con lo que quiere lograr el modelo de escuela nueva el cual busca reflexionar sobre los procesos educativos dentro del aula.

La evaluación tradicional sigue siendo uno de los métodos usados para que el estudiante de cuenta de haber adquirido ciertos contenidos perdiendo la significancia del aprendizaje, por eso se resalta la propuesta evaluativa de la docente María “va a haber una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación sí, evaluación formativa lastimosamente el sistema no ha podido salir de la sumativa pero bueno, bueno uno le pone el número pero sabe que es sobresaliente uno sabe y ellos deben tener el momento de poder reconocer sus debilidades y sus fortalezas” (Entrevista Docente María) esta metodología usada por la docente le está permitiendo

a sus estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje a la vez que reciben una retroalimentación que suma a su proceso de educación, es por eso que estos espacios se deben seguir propiciando, porque como lo mencionan Atencio y Ramírez (2023)

El docente es el principal agente evaluador del proceso de aprendizaje en el aula de clases y que si bien es cierto que a los estudiantes de este tipo de escuelas, con la metodología de escuela activa, realizan otro tipo de evaluación que los involucra participativamente, son escasos esos espacios de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. (p. 34)

A partir de lo mencionado por la docente se evidencia que la evaluación que esta propone se aleja de lo que plantea el sistema educativo, ya que busca que los estudiantes logren reconocer sus propios procesos.

Por otra parte, el ambiente educativo positivo es necesario para la participación de todos los estudiantes desde el respeto y el apoyo entre pares como lo que sucede en la escuela, “acá tenemos un niño en séptimo y a él ya no le da pena hablar porque él tiene esa barrera, la articulación se le dificulta y está diagnosticado ya. [...] la mamá ha hecho trabajo con especialistas, con todo y entonces ya me dijo la manera como lo iba llevando y él ya me habla, él ya participa. El ambiente de aprendizaje es muy bueno porque aquí los niños no son groseros, los niños no se burlan del otro ni de la otra. Aquí hay un respeto entonces [...]trata de apoyarse en los estudiantes que están en la mesa con él, ya que él se acerca a ellos para preguntar. La idea es que se oriente con ellos sin que le hagan los trabajos” (Entrevista docente María) (Diario # 3 investigadora Luisa Mena), este ambiente que se ha creado en la escuela demuestra un sentido de colaboración dentro del aula, el cual deben seguir propiciando los docentes ya que son ellos.

Los primeros entes en generar inclusión educativa con sus estudiantes en los salones de clase, entendiendo que cada estudiante tiene su ritmo y estilo de aprendizaje y que algunos estudiantes les llevarán más tiempo de lo habitual llegar a superar una destreza u objetivo de clase, facilitando la participación de ellos en las actividades de grupo. (Colorado y Mendoza, 2021, p. 317)

En la sede es evidente la existencia de un ambiente de respeto y apoyo entre pares, mismo que ha sido propiciado por la docente María al generar prácticas y ajustes de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante, como es el apoyo entre pares en las actividades.

Igualmente, dentro del marco de la educación inclusiva la capacidad de las y los docentes para ajustar sus estrategias de enseñanza es crucial para los estudiantes en contexto, aquellos que tienen un diagnóstico o presunción del mismo, en la escuela “hay un estudiante que está ya, pues, diagnosticado, que tiene, que tiene la hoja de vida, todo escrito en el diagnóstico médico es como

el 20% de su capacidad cognitiva, no me acuerdo y no quiero meter la pata con el coso, dice como trastorno, trastorno de trastorno mental del aprendizaje. (Entrevista docente Fernando) de acuerdo con estas características son diversas las estrategias que los docentes han optado por implementar en el aula “respecto al estudiante con diagnóstico, la docente se da cuenta cuando no entiende y se acerca a él, le realiza preguntas sobre si entendió y, cuando le dice que no, ella le explica detenidamente de una forma sencilla y clara. Los ajustes que utiliza con el estudiante incluyen adaptar las temáticas según su capacidad. Los trabajos que él realiza difieren un poco en relación con los de sus compañeros, especialmente en la forma en que puede presentar la información” (Diario # 3 investigadora Luisa Mena) estas dinámicas específicas del docente en el aula se alinea con los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) el cual.

Permitirá no la modificación del currículo, sino comprender la diversidad de estudiantes y sus características, según las discapacidades que presentan, haciendo ineludible que los docentes se enfoquen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Niños, Niñas y Adolescente (NNA) con discapacidad intelectual utilizando adaptaciones curriculares. (Colorado y Mendoza, 2021, p. 313)

El tener este estudiante diagnosticado en el aula ha hecho que los docentes reestructuren sus planeaciones y prácticas de aula, mismas que, aunque no es mencionado por los docentes se alinean con el DUA ya que permiten, el enfoque en la diversidad de procesos de enseñanza aprendizaje que muestran los estudiantes.

En el contexto de la enseñanza y más aún aquella pensada desde los procesos de inclusión, es necesario que los docentes tengan en cuenta que no todos los métodos logran motivar de manera efectiva a los estudiantes o promover un aprendizaje significativo, es así que es importante traer a colación las estrategias que utiliza el docente Fernando para acompañar los procesos de enseñanza, “que hago también, hay unas niñas que tienen muchos problemas de aprendizaje. Es que les pongo ejemplos de cosas que hayan vivido” (Entrevista docente Fernando), esto, aunque es una estrategia efectiva puede que no sea suficiente frente a la gran diversidad del alumnado, por ende, el docente al ser un mediador del proceso de enseñanza debe pensarse más herramientas o estrategias en torno a ofrecer un acompañamiento acorde a las necesidades del estudiantado, y es algo que ratifican Colorado y Mendoza (2021) al señalar que.

El docente debe motivar constantemente a los estudiantes a través de métodos novedosos, para lograr los objetivos propuestos con los estudiantes, el docente asume un rol de mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que es fundamental que maneje estrategias activas para estimular el interés por aprender. (p. 317)

El aprendizaje de acuerdo con lo que viven los estudiantes a diario, califican dentro de los métodos de enseñanza novedosos que son necesarios en el aula y desde allí se denota el rol que está asumiendo el docente Fernando como mediador del aprendizaje.

Así mismo, la formación o los conocimientos con los que cuentan los docentes en materia de educación inclusiva son un referente para poder tener bases sólidas a la hora de emplear procesos acordes a las necesidades del estudiante, en concordancia con esto es importante traer a colación las estrategias que emplea el docente Fernando, el cual menciona que el trata de “ser mucho más, mucho más flexible; sé que no puede ir al ritmo del otro, sé que le voy a tener que explicar más veces, sé que, por ejemplo, una exposición no la va a poder hacer al mismo ritmo que el resto de sus compañeros, sí, o sea, tiempo, pausa, juepucha, es que yo estoy muy paila. Lo que yo hago y lo que yo veo que la mayoría de los profesores hacen es trabajar más desde la persona, sí, o sea, ese acercamiento del docente se vuelve más personal, sí, es como es como la reacción: si él tiene una dificultad, voy a tener un trato más especial, voy a tener un cierto nivel de acceso más abierto hacia él como para apoyar esa falencia de las dificultades que tiene” (Entrevista docente Fernando) las herramientas y estrategias son esenciales para brindar un adecuado acompañamiento, por ello, es importante que el docente realice las adaptaciones pertinentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, algo que reafirman Colorado y Mendoza (2021) cuando expresan que en las adaptaciones curriculares.

Se debe tener metas claras a las cuales llegar con cada estudiante en el año lectivo, se debe ajustar materiales didácticos como apoyo para la construcción de conocimientos en el estudiantado; por lo que es necesario que el docente cambie su percepción sobre la educación, dejando atrás la práctica pedagógica tradicional por buenas prácticas creativas, innovadoras, asertivas y diseñadas para cada sujeto, en busca de responder adecuadamente a sus necesidades educativas para obtener cambios positivos desde un modelo inclusivo. (p. 313)

Con esto se logra dar cuenta que las estrategias que debe implementar el docente Fernando deben ir más allá del trabajo desde la persona, porque también debe brindar metas claras y una enseñanza activa.

La caracterización y el reconocimiento de las particularidades de las y los estudiantes es uno de los referentes claves de los procesos de educación inclusiva, en ese sentido es relevante traer a colación uno de los casos dentro de la institución, “el estudiante Ignacio. no tiene un diagnóstico en sí, si tienen presunción de este, el del estudiante Ignacio. viene desde su escuela anterior, según lo que nos cuenta la docente y la mamá informa que aún le cuestan los procesos

de lecto escritura [...] Se logra analizar que a dos estudiantes de primero se les dificulta el reconocimiento del símbolo del número, por otro lado, varios de los más grandes se les dificulta el razonamiento matemático relacionado a responder preguntas de interpretación de eso que se cuenta. También según lo que nos contaba la docente Jesica y lo que pudimos notar, algunos de los estudiantes todavía no tienen los conocimientos matemáticos en relación con el grado que se encuentra” (Diario #1 investigadoras Estefanía Naranjo y Luisa Mena), esto resalta la importancia de realizar una caracterización que permita reconocer las fortalezas y limitaciones de los estudiantes para poder brindar un acompañamiento adecuado, aún más en contextos educativos formales donde.

Es fundamental que se realicen lo que aquí hemos denominado procesos de caracterización educativa. Estos no constituyen otra cosa que una descripción cualitativa que el docente de apoyo debe construir, mancomunadamente con los docentes de aula, con el fin de recoger un perfil de fortalezas, limitaciones y necesidades del estudiante con discapacidad. Partimos del principio de que todo proceso de esta índole no se reduce al diagnóstico clínico. (MEN, 2017, p. 53)

El caso del estudiante Ignacio. deja en evidencia que no todos los estudiantes cuentan con un diagnóstico, por otro lado, si bien lo que demuestra la UA²⁷ es un indicio de caracterización esta todavía no es completa para recoger un perfil que demuestre las fortalezas, limitaciones y necesidades de los estudiantes de la sede.

Adicional a esto, reconocer las dificultades y fortalezas que tienen los estudiantes, permite que se realice un acompañamiento en la búsqueda de potenciar el aprendizaje, por ende, dentro de la institución se logra reconocer el caso del estudiante José. quien “se le dificulta ciertas letras del abecedario y su fonema, lo que hace que muchas veces se confunda con algunas, que no sepa escribirlas o pronunciarlas. Se evidencio que solo reconoce los numero hasta el 19, de allí en adelante no los conoce, también realiza sumas de hasta dos cifras que no sean llevando muy bien, lo hace a partir de apoyo de contar con palitos, pero no logra leer el resultado si el número es mayor a 19, con las restas, solo logra hacer restas de una sola cifra” (Diario #1 investigadora Luisa Mena), el reconocimiento de estos aspectos brinda una claridad sobre lo que se debe fortalecer en los procesos de enseñanza y es algo que reafirma el MEN (2017) cuando señala que “la caracterización finaliza con un perfil del estudiante en el que se resaltan sus fortalezas, sus limitaciones y sus necesidades de apoyo” (p. 57), si bien en la UA se nos brindan una

²⁷ Unidad de Análisis - UA

caracterización reducida de las capacidades que tiene el estudiante José. dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, este sigue sin ser un perfil completo del mismo el cuál debe ser construido.

En el aula las y los docentes se encuentran con una gran diversidad de características y capacidades de los estudiantes donde algunos de ellos tienen unas necesidades específicas que se deben tener en cuenta, por ello, es importante traer a colación otro de los casos en la escuela, “el estudiante David. que es uno de los niños que la docente cree tiene presunción de diagnóstico [...] los trazos al colorear son fuera de las líneas incluso más o igual que un niño de preescolar, para su edad y grado sigue trabajando en los primeros procesos como la adquisición de números y aunque constantemente pide la palabra durante las clases, sus respuestas no van acorde a lo que se está explicando” en esta misma línea se logró observar “un gran avance con el estudiante David. en relación a la atención, ya que participó mucho en clase, realizó las actividades sin ningún inconveniente y está super concentrado” (Diario #1 y 2 investigadora Luisa Mena) poder analizar y reconocer las necesidades del estudiantado desde sus potencialidades, sus dificultades permiten que los docentes implementen estrategias enfocadas al mejoramiento progresivo, siendo algo que reafirma el MEN (2022) cuando plantea que se deben.

Brindar herramientas de evaluación diagnósticas, menos centradas en el resultado y más enfocadas al proceso, que permitan a los docentes identificar el estado de los aprendizajes y las competencias en las diferentes áreas. Esto con el fin de realizar una retroalimentación individual y grupal a los estudiantes, que permita identificar necesidades y aspectos de mejora que se traduzcan, a su vez, en planes de mejoramiento. (p. 12)

Este reconocimiento detallado que ha hecho la docente acerca de las barreras, dificultades y fortalezas de los estudiantes como sucedió en el caso del estudiante David. le ha permitido un despliegue de estrategias y planes pertinentes para acompañar el proceso educativo, evidenciando en atención, escucha y participación que se tienen cuando las herramientas de planeación se enfocan en las y los estudiantes, sus necesidades, fortalezas y características individuales y grupales.

En definitiva, dentro de los procesos de inclusión en los que se está enfocando la escuela se nota como el ambiente escolar influye en este caso de forma positiva en que los estudiantes se han acogidos, participen y desarrollen las actividades dentro y fuera del aula, de la misma manera la tendencia que han creado los docentes para realizar ajustes a las actividades de acuerdo a las necesidades y fortalezas que tiene cada estudiante, específicamente aquel que tiene un

diagnóstico, mismos ajustes que se deben precisar de acuerdo a las metas que debe llegar cada estudiante, es así que se evidencia la falta de perfiles completos para las y los estudiantes que tienen presunción, ya que hasta el momento a las adaptaciones se realizan de acuerdo a lo que el docente logra observar en su clase día a día.

Cualidades de la Formación que Tienen las y el Docente de la Institución

Dentro de esta categoría se recoge las condiciones de formación escolar y universitaria, que tuvieron las y el docente de la escuela, por ello, se estará tocando el tiempo, la modalidad, lugar, las sugerencias al programa universitario y por qué escogieron ser docentes, por otro lado, el recorrido profesional que los permea y como llegaron a ser docentes rurales.

El paso por la educación básica para algunos docentes suele ser inspirador, aunque se predomine la educación tradicional de acuerdo con el contexto y la época como lo narra la docente María cuando nos habla de su paso por la educación “no en mi época la tradicional, todo fue tradicional pero la profe de lenguaje ella se salía un poquito tenía como otra visión. Entonces, por ejemplo, ella lleva cuatro o cinco libros y empezaba ¿Quién quiere leer este? nos narraba, nos contaba un poquito, los exámenes, eran muy ricos porque ella los hacía en pareja. Ella sí inspiraba, lo único que nos exigía era mucha memoria porque aprendíamos muchos poemas, muchos poemas había cosas que ella si nos exigía pues, y eso me sirvió cuando empecé la universidad. “(Entrevista docente María) esta experiencia muestra cómo la perspectiva educativa de un docente suele estar permeada por su paso en la formación académica explícita, esto en línea con la literatura la cual señala que.

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en el currículo: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación; creencias pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en las prácticas docentes. (Cacho, 2004, p. 102)

La experiencia que tuvo la docente María respecto a esa formación inicial y como está tuvo un impacto en ella, demuestra como aquellas prácticas que se salen de lo tradicional dejan una huella significativa en el estudiante, aprendizajes que le sirvieron a la docente en su paso por la educación universitaria y que sigue teniendo un peso importante para ella siendo un referente en su propio recorrido.

De igual de forma, es necesario conocer el tiempo y el proceso que llevaron los docentes en la universidad, ya que esto acerca a entender su recorrido formativo por esto se resalta lo que nos cuenta la docente María “la universidad fue 4 años porque adelantábamos materias y todo, porque cuando llegamos de 10 pasó a ocho semestres sí” (Entrevista docente María) estos ajustes y cambios que se hacen en la duración del proceso de formación, está directamente relacionado a lo que menciona la literatura y que puede llegar a ser una tendencia en las instituciones de educación superior.

Las instituciones de educación superior que forman educadores para que se desempeñen en todos los niveles y áreas del sistema de educación preescolar, básica y media, a través de programas de licenciatura que duran cuatro o cinco años (ocho o diez semestres). (MEN, 2022, p. 68)

Lo que sucedió de acuerdo con el cambio en el tiempo de formación en la licenciatura durante el proceso universitario de la docente María sugiere una estandarización en los procesos de educación superior como lo plantea el ministerio de educación, este mismo puede ser pensado para ajustarse a las necesidades de los estudiantes y el sistema educativo.

Las condiciones de vida también influyen en los procesos de formación inicial de las y los docentes como puede ser el caso del docente Fernando, “la sede de la Nacional que queda en Manizales. Estudié presencial ahí; yo inicié en 2009 y me gradué en 2014. Me rindió, gracias a Dios. Eso es lo que hace la pobreza: la pobreza hace que usted le exija el doble porque sabe decir que, si falla, que, si yo fallaba, al otro día ya estaba cogiendo café” (Entrevista docente Fernando) esta experiencia y mentalidad que refleja el docente habla de cómo la educación superior se presenta como generadora de cambio en la forma de vida, esto se alinea con.

El concepto de movilidad social se refiere a la capacidad de un individuo o grupo social para cambiar de posición en el sistema social. Se puede comparar la profesión, el nivel de ingresos, la educación u otras medidas de clase o estatus socioeconómico. (Guzmán, 2022, p. 185)

La experiencia que comparte el docente Fernando de como afectaría su vida un fallo en la formación superior, demuestra como esta es una herramienta crucial para el cambio en la calidad de vida, especialmente para aquellos que enfrentan condiciones económicas adversas.

La decisión de escoger una carrera o saber a qué va a dedicar su vida es uno de los momentos más cruciales de una persona, de igual forma, da cuenta de una reflexión de los intereses, habilidades y oportunidades que se tiene, con relación a esto la docente Jesica comentaba que “quería era pedagogía infantil y también quería coger enfermería, eran muy diferentes, [...] empezamos a buscar, buscar, y ella dijo: “Esta, esta, yo no sé qué es esa, pero

esa”, Pero yo tampoco sabía qué era, decía educación especial. ¿Cómo llegué ahí? Por la suerte de Dios será, porque ni sé” (Entrevista docente Jesica), esto da cuenta que muchas veces los estudiantes universitarios llegan a la carrera de educación especial sin saber que es o por el deseo de estudiar como es el caso de la docente, pero que después deciden quedarse, siendo esto contrario a lo señalado por la literatura cuando dice que.

El estudiante, por el contrario, escoge la carrera profesional a partir de su vocación o su madurez educativa, quiere decir esto, que se encuentra en una etapa adulta en la cual se ha desarrollado el pensamiento crítico y autónomo frente a su proceso de aprendizaje (Durán, Páez y Nolasco, 2021, p. 191)

La forma en que se llega a un pregrado gira en torno al conocimiento que tiene el estudiante respecto a la oferta académica que existe, es así que esto señala una falta de información, pero como le sucedió a la docente esa elección, aunque improvisada puede ser algo que le termine movilizando.

Por otro lado, en la formación del educador especial, es común creer que predomine el panorama de la educación inclusiva ya que este debería ser su saber de base, pero dentro de este proceso existen dinámicas que generan insatisfacción en los docentes en ciertos momentos de la formación, en el caso de la docente Jesica “son las prácticas, porque mis prácticas, mm, si bien estaban enfocadas como a una población en específico, cuando yo iba a las prácticas, pues los niños que tenían discapacidad en la escuela regular, pues nunca, nunca iban. Entonces tuve más acercamiento a una escuela regular sin esa parte como de inclusión, donde uno sí tuviera un panorama mucho más grande para poder acompañar los procesos siempre” (Entrevista docente Jesica) esto refiere a la necesidad de que las prácticas se alineen con la teoría y sean contextualizadas de acuerdo con el saber específico y como este se adapta a las diferentes dinámicas que se le presentan las y los docentes, esto en línea con lo que menciona la literatura sobre.

La práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica

promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (MEN, 2016, p. 5)

Lo que plantea la docente Jesica sobre su proceso de práctica demuestra que no es del todo implementada esa práctica conceptualizada, reflexiva y crítica de acuerdo con las experiencias del docente en formación.

Se resalta también que dentro de la educación existen docentes no licenciados encargados de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, por eso es importante reconocer cuál ha sido el recorrido formativo inicial que han tenido, en el caso particular de la sede en la que estuvimos el docente Fernando nos comentó que es “matemático, sí, sin pedagogía (risa). Yo inicié, en realidad, bueno, en realidad yo hice cuatro semestres de licenciatura en matemáticas y física. Cuatro semestres. En mi cuarto semestre, yo salí huyendo de la pedagogía” (Entrevista docente Fernando), esto demuestra que para ser docente en el magisterio no es necesario que se tenga una licenciatura, ya que.

Se relega la pedagogía como un simple proceso instrumental que repite planes de estudio, estándares y competencias, las cuales le apuntan a la superación de pruebas de Estado que evalúan conocimientos de tipo técnico y científico, conocimientos que pueden ser medidos; razón por la que se les entrega a los PNL²⁸ la autoridad para formar en los conocimientos de corte disciplinar de los que se presume poseedores. No obstante, los conocimientos escolares no están siendo necesarios para dar respuesta a los objetivos de las evaluaciones y, como consecuencia, no estarían siendo necesarios los licenciados” (Duran, Acosta y Espinel, 2014, p. 49)

Con el caso del docente Fernando se da cuenta que para la contratación del personal docente este no tiene que contar con el título de licenciado, sino que debe cumplir con una serie de requisitos impuestos por el magisterio para poder ejercer como tal, pero que para este último resulta más importante el saber disciplinar que posee la persona que el pedagógico e incluso para el mismo docente no fue importante en su momento.

Durante el proceso de formación inicial las y él docentes experimentan ciertas insatisfacciones con el enfoque de enseñanza al que se ven expuestos, como es el caso del docente Fernando que expresa que, “otras clases pedagógicas eran hablando unas cosas tan didácticas, tan maravillosas, todo en el papel. Como actuaba la persona tradicional: tablero, marcador, exposición, parcial y listo. Y entonces yo me sentí defraudado. Y dije, juepucha, voy

²⁸ Profesionales No Licenciados - PNL

en cuarto semestre y no he visto el que me enseñe ya, con su actuar, cómo es que es esto. Me cansé de estudiarlo, y de allí me fui a matemática pura” (Entrevista docente Fernando) si bien la pedagogía es clave en la formación docente, la brecha existente entre esta y la práctica que se da en el aula como lo señala el docente Fernando presenta una problemática para el proceso de formación, esto en concordancia con lo señalado por el MEN (2022) cuando menciona que.

Los procesos de formación docente planteados generalmente se han concentrado en capacitaciones, en especial a través de la oferta de cursos de diferente complejidad. El aprendizaje que se deriva de estas propuestas apunta a que, si bien los cursos tienen ventajas prácticas sobre su manejo en términos académicos, financieros y logísticos, desde la perspectiva del aprendizaje su aprovechamiento en la experiencia práctica o su transferencia al aula y la escuela pueden resultar limitados. (p. 19)

Esa formación profesional como lo plantea el docente Fernando por medio de su vivencia y el MEN, deja de manifiesto cómo el proceso formativo presenta dificultades respecto a los referentes teóricos debido a que muchas veces no son llevados a la práctica.

Por su parte, las y los docentes tienen la libertad de decisión de participar o no en el concurso del magisterio, es por ello que es importante saber las razones por las cuales toman la elección de ser docentes rurales, en el caso del docente 2 este comentario lo siguiente: “Decidí concursar por la ruralidad porque yo fui criado en el campo, o sea, yo estudié en un colegio rural” (Entrevista docente Fernando), esto da cuenta de que las historias o experiencias propias son un determinante a la hora de escoger una plaza rural, por otro lado, este deseo permite que las y los docentes tengan claro a lo que se están postulando y las dinámicas de este contexto, siendo lo anterior algo que se buscaba, ya que el MEN (2022) menciona que.

Con este concurso, [...] busca que los aspirantes que deseen postularse a las vacantes rurales lo hagan con conocimiento de las condiciones de la ruralidad y con plena conciencia de un proyecto de servicio público a ser realizado en estos contextos, con vocación de permanencia por parte de los maestros. (p. 56)

Con esta característica particular que menciona el MEN sobre el concurso en la ruralidad, podemos decir que el docente Fernando se ha postulado desde su experiencia de vida al ser criado en el campo, por ende, tiene un conocimiento claro de las condiciones de la ruralidad.

El recorrido profesional o la experiencia de las y los docentes es un punto determinante en las prácticas pedagógicas que se fomentan dentro del aula, ya que se va convirtiendo en una huella personal, en este sentido un ejemplo de ese recorrido es el de la docente María: “Me

postulé al programa todos aprender, ya que de ahí como profesional, ahí trabajé desde el 2016 al 2021. Concurse para el difícil acceso, que fue cuando me fui a trabajar a la perla amazónica. Capacitábamos a los docentes, entonces se capacita preescolar, lenguaje y matemáticas, entonces hacíamos tríadas [...] La experta en pedagogía infantil, la experta en matemáticas y la experta en lenguaje; entonces las tres organizamos capacitaciones y todo y nos íbamos a visitar en esa semana las escuelas de nosotros [...] entonces el apoyo era mucho en planeación en escuela multigrado porque eran contextos rurales. El gobierno focalizaba ciertas instituciones educativas que en las pruebas externas arrojaban en el semáforo rojito, rojito, rojito y ni un verde qué significa que estábamos en nada. Entonces a partir de eso empezamos a ayudarle a los docentes, hacer las construcciones de unas planeaciones efectivas ese era el objetivo, que los niños verdaderamente aprendieran” (Entrevista docente María), podemos decir que esa construcción profesional va dejando una huella en el maestro y lo va guiando en el proceso de enseñanza, siendo algo que reafirma la literatura cuando menciona que.

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” (Sánchez y Huchim, 2015, p. 152)

Esas experiencias en el recorrido profesional que tuvo la docente María le han permitido construir una serie de saberes que le han ayudado a reconocer las particularidades y las necesidades de los estudiantes.

En resumen, las conversaciones en torno a los resultados que aquí se presentan, se distinguen cuáles han sido los factores de controversia que tienen los docentes con relación a su proceso formativo de base, donde sobresale la falta de relación entre la teoría, la práctica y el contexto que experimentaron durante el desarrollo de esta, por otro lado, se resalta el hecho de que las decisiones de llegar a ejercer la docencia regularmente están influenciadas por las experiencias de vida de cada persona y las figuras de relevancia que han repercutido en su decisión, inclusive en el ser específicamente docente rural.

Formación que Tienen las y el Docente de la Institución para Acompañar los Procesos de Educación Inclusiva

La formación con la que cuentan las y los docentes para acompañar los procesos de educación inclusiva es el foco principal de esta investigación, por ende, en este apartado se tocara

cuáles son los conocimientos que tienen las y los docentes sobre este tema desde su formación inicial y la formación en servicio que se les brinda al igual que las recomendaciones que expresan para el acompañamiento formativo, por otro lado, se expondrá lo que piensan y sus actitudes frente a todo el proceso de inclusión.

Es necesario cuestionar cuál es la formación inicial y posgradual que reciben las y él docente para los procesos de educación inclusiva, en este caso específico la docente María comenta que “en la licenciatura, ninguna por la época, entonces no estaban, pues, los decretos, los artículos en la época ninguno. Si, en la especialización, como la hice en pedagogía infantil, entonces ahí uno trabajamos mucho, todos... todos, digamos, no sé si voy a utilizar bien la palabra, los síndromes [...] luego nos hablaban pues del DUA, que, del PIAR, bueno, en fin. Entonces íbamos adaptando, además afirma que de esa formación “a mí, por ejemplo, me hace falta mucho, mucho lo que es el DUA y todo, sí, me hace falta de verdad” (Entrevista docente María) este testimonio que presenta la docente se puede tomar como un reflejo de la realidad de la formación inicial de la mayoría de los docentes de la institución, además como lo señala la literatura.

La preparación inicial de los profesores inclusivos es muy incipiente, algunos sistemas educativos están buscando enriquecer el plan de estudios con temas o asignaturas que abordan la educación inclusiva. Se observa también una clara tendencia a incorporar los aspectos de la inclusión a lo largo de todas las áreas del currículum, bajo enfoques de colaboración inter curricular más que unidades separadas o complementarias. (Rodríguez, 2019, p. 212)

Esto refleja que la problemática docente en educación inclusiva está desde el inicio de lo que se denomina carrera docente, es así que como lo menciona la docente María llegan a la institución con falencias y faltas para acompañar los procesos.

La falta de formación específica en los procesos de educación inclusiva es una preocupación que demuestran las y los docentes, esto lo refleja el docente Fernando cuando indica que “yo, formación cero, por ejemplo, esto de barreras del aprendizaje, cero. Es que, las formaciones, o al menos lo que yo he vivido aquí, pues, puede escuchar, la mayoría de los colegios es muy poca, muy poca, muy, muy poca, juepucha. Ni idea, que es ajuste razonable, que se quede aquí. [...] es muy fácil hacer esos ajustes cuando usted es profesional. (Entrevista docente Fernando) esto sigue mostrando la necesidad de que otro profesional asuma los procesos de educación inclusiva, pero a la vez enfatiza la preocupación sobre la carencia de formación

especialmente en los contextos rurales, esto se alinea con Escobar, Hernández y Uribe (2020) cuando mencionan que.

La reflexión crítica frente a lo expuesto radica en que, tanto la familia como la comunidad académica en el sector rural, no tiene conocimientos, competencias, ni herramientas necesarias para abordar de manera inclusiva al niño y al joven en condiciones educativas especiales; se requiere de manera urgente la capacitación y, el desarrollo de competencias necesarias para apoyar a los estudiantes desde sus intereses y necesidades a lograr éxito en su desempeño académico. (p. 51)

Los autores expresan que en el sector rural no se cuentan con la formación necesaria para un abordaje inclusivo y esto es algo que se reafirma con lo mencionado por el docente Fernando quien señala que no cuenta con una formación que le brinde conocimientos entorno a los procesos inclusivos que se deben llevar dentro del aula.

Así mismo, la educación inclusiva es un concepto necesario en este momento de la educación dentro de las instituciones educativas, a pesar de esto no todos las y los docentes tienen una comprensión clara de esta, como lo menciona el docente Fernando “que yo sepa, que es educación inclusiva no, que hay cosas que están relacionadas o que pueden estar ahí en el ámbito en la educación inclusiva. Pero que yo me pueda dar cuenta no, el título no me lo han dado, el término, el concepto como tal, nunca. “(Entrevista docente Fernando) esto refleja la brecha existente en la formación de las y él docente para las situaciones a las que les exigen dar respuesta, esto lo refuerza Perilla (2018) al decir que.

En la actualidad los docentes se ven enfrentados a un gran número de necesidades educativas personales o individuales, y ello hace que se llegue a estados de estrés por la falta de conocimiento en el manejo de dicha población. No existe un programa de formación que los oriente en la diversificación educativa, los docentes tienen que asumir los casos sin tan siquiera conocer y manejar diagnósticos clínicos. (p. 16)

La carga que se le está imponiendo al docente sin recibir el apoyo y formación necesaria, puede generar una falta de garantías para la atención de todos los estudiantes en condiciones de calidad, siendo algo que reafirma el docente Fernando cuando menciona que no conoce o no tiene claridad del concepto de educación inclusiva lo que deja de manifiesto esa falta de formación.

Durante el proceso de entrevistas uno de los docentes fue reiterativo sobre no tener formación en educación inclusiva, él decía que “yo, por ejemplo, para la educación inclusiva, desde donde tendría que iniciar, desde su primer semestre, porque ni el lenguaje lo identificó,

entonces es muy complicado” (Entrevista docente Fernando) este fragmento destaca la ausencia de formación específica en el inicio de la carrera docente, esto puede implicar que.

Los docentes se sienten cada vez más preocupados por el rol que desempeñan frente a los procesos de inclusión, pues, se les abandona y no se les ofrece orientación con respecto a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tampoco sobre las estrategias de enseñanza en la formación de necesidades educativas especiales. (Perilla, 2018, p. 124)

Ambos fragmentos refuerzan la idea de que el docente Fernando tiene obstáculos significativos desde su formación inicial, para afrontar los procesos y prácticas inclusivas dentro de la escuela, porque si bien no existe la necesidad de que todo el recorrido docente gire en torno a la ed. Inclusiva, si se nota la falta que tienen los mismos sobre las concepciones básicas de la mismas y que mayormente están relacionadas con la pedagogía que debería ser propia de todos los que están dentro de la escuela.

Además, las y él docente son conscientes de lo que les hace falta en su formación y es necesario reforzar, como lo afirma el docente Fernando “ahí cuando uno tiene una falencia disciplinar, porque eso es una falencia disciplinar en el área de pedagogía” (Entrevista docente Fernando) el ser consciente de esto plantea la incógnita en qué está haciendo el docente para suplir esta falencia ya que.

La docencia como profesión exige diversas posturas éticas para desempeñar un rol de alta calidad; en primer lugar, es una profesión que demanda actualización pedagógica continua, pues los procesos educativos deben responder a las necesidades cambiantes de las comunidades; en segundo lugar, la formación docente debe presentar solidez en los temas pertinentes al área de conocimiento (Rodríguez, 2021, p. 1)

Dicha falencia disciplinar en el área de la pedagogía, presenta incertidumbre sobre como el docente lleva a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de la escuela, ya que esta es una herramienta esencial dentro de la educación y a su vez se denota que postura toma para suplir dicha necesidad de formación que como docente es requerida y debe ser actualizada constantemente.

Por otro lado, la carencia de recursos y profesionales dentro de las instituciones educativas, al igual que algunos pensamientos de las y los docentes limitan la formación en servicio de estos dentro de la institución, como lo indica la docente Jesica al ilustrar que “nada (risa), nada porque, bueno, esta institución actual en la que yo estoy no se cuenta ni siquiera con docente de apoyo. Y todavía son profes que son muy antiguos, entonces, todavía tienen esa

mentalidad muy antigua” (Entrevista docente Jesica) esto refleja tanto la falta de apoyos con los que cuenta la escuela, así como la resistencia al cambio de algunos docentes lo que obstaculiza aún más los procesos, esto se alinea con la literatura al afirmar que, “lograr una educación inclusiva no es tarea fácil, sino existe cultura de inclusión; lo es más difícil, en el contexto de la escuela rural, considerada de la periferia” (Escobar, Hernández y Uribe, 2020, p. 50), la llamada cultura de inclusión que menciona el autor, no parece estar siendo implementada en la institución, posiblemente esto se deba a esa resistencia que presentan las y los docentes frente al cambio siendo aún mayor al no contar con un docente de apoyo que les permita generar reflexiones y concientización más seguido.

Los conocimientos entorno a los procesos inclusivos o las herramientas para acompañar los procesos de enseñanza son esenciales para garantizar una educación de calidad, referente a lo anterior el docente Fernando mencionó que en un curso de la carrera “decían, no sé qué tanto de cierto decía ahí, que la concentración de un muchacho, de un niño, máximo de entre 15 a 20 minutos. Entonces, que una clase derecho, derecho, derecho, derecho, no puede ser, usted tiene que parar, usted tiene que romper porque el estudiante no va a estar concentrado” (Entrevista docente Fernando), es así, que tener este tipo de información permite que sea tenida en cuenta en el aula logrando que los procesos sean más conscientes a las respuestas del estudiantado, ya que.

La atención es la base de los procesos cognitivos que precisan una respuesta motriz para una actividad. La respuesta hacia una actividad siempre depende de la demanda del ambiente, de necesidades internas y la experiencia de cada persona, por eso la respuesta no es igual para cada sujeto (Machado., Márquez y Acosta, 2021, p. 76)

Por ello, cuando no existe una apropiación de la teoría para llevarla a la práctica se cae en continuar con procesos que no tienen en cuenta al estudiante, porque si bien el docente Fernando refleja el conocimiento que tiene acerca de la atención de los estudiantes, se evidencia que no está convencido sobre el mismo, generando que se cuestione que tanto llega a ser tomado en cuenta los procesos atencionales dentro de la práctica docente.

A su vez, el concurso del magisterio Colombiano es un proceso de selección que busca vincular a docentes altamente capacitados al sistema educativo público, esto con la finalidad de que los procesos sean continuos y de calidad; pero este cuenta con una serie de requisitos para la vinculación docente, ya que de él pueden participar personas licenciadas o de otras carreras; en este sentido, es importante mencionar el caso del docente Fernando quien comentó lo siguiente: “Iba a concursar por el magisterio, que necesitaba un componente pedagógico que no lo tenía yo

y que era obligatorio, entonces yo hice una maestría en la enseñanza. Sí, se llama maestría en enseñanza de la ciencia exactas y naturales, ahí mismo en la Nacional, pero más como contenido disciplinar. Unos cursitos de diplomados, pero, pero juepucha, eso es, esos diplomados que todo el mundo hizo para el concurso, que es en el Politécnico o en el Gran Colombiano, que son diplomados que usted hace, o sea, yo me hacía tres en un día” (Entrevista docente Fernando), lo anterior da cuenta de que toda persona con un título que desee ingresar al sistema educativo lo puede hacer bajo una serie de requerimientos que garanticen el componente pedagógico, siendo éste esencial para acompañar a los estudiantes y esto lo reafirma la norma cuando establece que.

Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal en Colombia se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera” (MEN, 2022, p. 21)

Para ejercer como docente en Colombia es necesario contar con el título de licenciado o el de un posgrado sobre enseñanza o pedagogía, que para el caso del docente Fernando este cuenta con dicho requisito, aun así, con lo último que menciona sobre los diplomados deja en duda si de verdad estos estudios permiten que se tenga una apropiación adecuada del conocimiento pedagógico.

Para las y los docentes es importante contar con una formación continua y en servicio esto pensando también en su desarrollo profesional, “una de las ventajas que hay después que uno gana el periodo de prueba y que está en el nombramiento, es aplicar a esos doctorados” (Entrevista docente Fernando) esto da cuenta, que al docente ser nombrado en propiedad dentro de la escuela adquiere beneficios para continuar su formación, sin embargo, “los maestros, que son los actores fundamentales de estos procesos, no han tenido un papel relevante en la deliberación de las ofertas que se les brindan para su formación continua, incluida la posgradual” (Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015, p. 24), esta falta de participación de las y los docentes en la toma de decisiones frente a la formación que se les ofrece encarna la duda acerca de la efectividad y pertinencia de esta para el docente dentro de la institución.

Igualmente, la formación continua o posgradual por parte del docente es fundamental para generar procesos educativos a partir de las necesidades del estudiantado y el entorno, es así que es importante traer a colación un fragmento de una de las entrevistas que da cuenta de ese recorrido formativo, “la maestría la escogí precisamente por eso, porque es maestría en Innovación educativa, entonces y nos metemos mucho en lo que es la tecnología y la Innovación.

Entonces, ¿cómo despertar la motivación y el interés de los estudiantes? No podemos luchar” (Entrevista Docente María), a partir de esto es importante mencionar que los docentes son los actores protagónicos de los procesos de enseñanza, por ende, “es necesario contar con procesos formativos que permitan a los docentes y directivos docentes de las contextos rurales mejorar en torno a su práctica educativa” (MEN, 2018, p. 42), este camino formativo que elige la docente María refleja la responsabilidad por parte de los docentes en adquirir temas de acuerdo al desarrollo social y al progreso según el mundo actual, al mismo tiempo muestra como esto puede aportar a la actualización y mejora en términos educativos del contexto rural, como lo es el caso específico de la escuela con las TICS.

La terminología en ed. inclusiva es esencial para abordar y comprender la diversidad, porque permite construir espacios educativos que respeten y valoren las diferencias individuales, es por ello, que es importante mencionar la experiencia vivida por la docente Jesica en los espacios de socialización que ha tenido con los compañeros, ella dice que empezó “como haciéndoles un acercamiento a los profes sobre por qué ya no decimos “estudiantes con necesidades educativas especiales”, porque cambió a “barreras para el aprendizaje y la participación” A los profes les cuesta mucho cambiar esos ideales, porque entonces todo el tiempo la excusa es: “Ah, no, ya cambiaron eso, ¿es que otra vez otro término, terminología?” entonces, todo el tiempo se están quejando por las nuevas terminologías” (Entrevista docente Jesica), a partir de esto se puede decir que no existe por parte de las y los docentes una apropiación y sensibilización en inclusión, porque les cuesta aceptar que esos conceptos son necesarios porque permiten entender lo que fundamenta estos procesos y es algo que ratifica la literatura cuando dice que “la importancia de conocer la terminología, en el sentido de aclarar las distintas definiciones dadas a los mismos conceptos, radica en que su precisión no solamente ayudará a mejorar la comunicación, sino que también contribuirá a entender algunas prácticas” (García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, 2013, p. 3), estas excusas constantes de los docentes que en este caso están dadas por el uso adecuado de la terminología, demuestran la falta de interés y sensibilización que tienen en adquirir y apropiarse de los procesos de ed. inclusiva, porque si bien su formación de base no estaba en caminata en esto tampoco son resilientes a estos espacios que se les han brindado como el que menciona la docente Jesica.

Es así como en el transcurso del acompañamiento a las y los docentes fue reiterativo lo que ellos decían “respecto a la formación docente en los procesos de educación inclusiva,

mencionaban que no conocían casi nada del tema, y que la única que les ha podido brindar un poco de información ha sido la docente Jesica, quien es docente de aula y cuenta con el título de educadora especial [...] lamentablemente, yo no había llegado, pero ella sí. Digamos que lo hizo de manera informal” (Diario formación investigadora Luisa Mena y Entrevista Docente María) esto pone de manifiesto que para las y los docentes de la institución el único acercamiento a las herramientas para la educación inclusiva es entre los mismos compañeros y en tiempos limitados por las funciones de cada uno, demostrando.

La necesidad de formar a los maestros desde varios ángulos para que apoyen de la mejor manera a sus alumnos; esto puede proporcionarse desde programas de educación continua. En ese sentido, desde la Secretaría de Educación, se debería direccionar dichos programas y trabajar en pro de lograr una calidad educativa que tenga en cuenta el acceso y la permanencia del estudiante en el aula, pero que, también, tenga en cuenta la calidad del acompañamiento que está recibiendo el docente. (Perilla, 2018, p. 128-129)

A raíz de lo que comparten las y los docentes se da cuenta que no existen o no llegan a la escuela los programas de apoyo y formación para los docentes que menciona el autor, se puede decir que por lo menos para esta institución no existe ese marco de formación integral en los procesos de inclusión.

Siguiendo con las limitaciones con las que se encuentran las y los docentes de la institución es la falta de formación que se les brinda para llevar a cabo los procesos inclusivos, es así como a falta de estos recurren a la docente Jesica quien es educadora especial para que los aconseje, esto es algo que se puede evidenciar a partir de lo mencionado por la docente María quien señala que “la compañera Jesica siempre le estoy preguntando, bueno, aquí qué hago. Si, entonces bajo las herramientas que ya me ha dado, cierto, empiezo a hacer todo ese enfoque. Yo me apoyo, por ejemplo, mucho en Jesica. Jesica, mira este muchacho, tal cosa. A no, profe Miriam, entonces siéntalo a tu lado” (Entrevista docente María), lo anterior da cuenta de los métodos utilizados en la escuela para suplir las necesidades formativas que presentan y esto a su vez reafirma lo que menciona la literatura cuando señala, que.

Uno de los factores identificados como barreras es la escasa formación docente. Por tal motivo, se plantea la formación de maestros incluyentes como el eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión (Perilla, 2018, p. 124)

En la escuela no existe una formación para las y los docentes en educación inclusiva, por ello, recurren al apoyo entre compañeros para suplir esas necesidades formativas que presentan y en el caso de la docente María siempre está en la indagación de que hacer y cómo hacerlo.

Porque, la formación de docentes en procesos inclusivos es crucial para que estos sean llevados a cabo de forma satisfactoria. En la institución investigada la docente Jesica es quien ha asumido el rol de asesorar o formar en estos temas, ya que ella” realiza asesorías o charlas a los docentes sobre temas de inclusión, pero que eso es algo que hace porque se lo pidieron, pero lo que ella ha notado es que algunos de estos docentes se quejan o hablan de que es mucho trabajo”. (Diario #1 investigadora Luisa Mena) sobre esta experiencia la docente Jesica manifiesta que “se ha hecho como un acercamiento, pero todavía es algo muy complejo porque, si bien uno tiene la disposición, uno también, ya como profe de aula, no tiene ya el tiempo suficiente para estar haciendo dos cosas, y los profes, en este momento, yo lo siento que todavía tienen una energía de cómo pues no me interesa ese tema. (Entrevista docente Jesica) esto deja en evidencia que ella ha asumido un rol que no está dentro de sus funciones como docente de aula, esta situación resalta lo que menciona la literatura, quien afirma que “lo rural, como escenario de trabajo pedagógico docente es desconocido, invisible y poco intencionado en las propuestas de formación de maestros” (María, Rojas, Fernanda, Castrillón, Klaus, y Peña, 2019, p. 402), estas asesorías un tanto repentinas que ha tenido que realizar la docente Jesica, han provocado que asuma un rol que en este momento no es el suyo, así sea su saber de base, al mismo tiempo la falta de interés que demuestran los docentes deja en evidencia como este escenario rural ha sido desconocido dentro de la formación docente.

Los espacios de formación docente son necesarios para que estos puedan adquirir nuevas herramientas y actualizarse frente a las nuevas dinámicas, por ende, es necesario rescatar lo que menciona el docente Fernando frente a esos encuentros formativos en inclusión, “esas semanas institucionales, se tocan ciertos temas, pero es más entre colegas y mejorar las cosas. Vamos a mejorar en el llenado, en el diligenciamiento del PIAR. Sí, vamos a mejorar la malla curricular, vamos a mejorar el PEI²⁹. Sí, entonces hoy hay que hacer un informe sobre los accesos a personas con discapacidad. Sí, sí, hay rampas, sí hay malla, sí, solo más papeleo, más que alguien que venga” (Entrevista docente Fernando), esto da cuenta de que las dinámicas de dichos encuentros no suplen las necesidades formativas alrededor de la inclusión, porque esta va más allá del simple

²⁹ Plan Educativo Institucional - PEI

llenado de documentos y es algo que reafirma la literatura cuando dice que “la educación inclusiva puede ser definida como una actitud, como un sistema de valores, de creencias, no como una acción ni como un conjunto de acciones meramente técnicas” (Arnaiz, 2019, p. 34). Por ende, en estos espacios formativos se deben caracterizar por llevar a cabo reflexiones en torno a cómo se puede mejorar la práctica pedagógica teniendo en cuenta la diversidad, situación que no se está llevando a cabo actualmente porque dichos espacios se están enfocando en el cumplimiento de documentos y no en que los docentes se apropien de lo que es la ed. inclusiva, generando que se sigan llevando a cabo prácticas cuestionables sobre los procesos de inclusión.

Del mismo modo, la formación en servicio en escuela nueva tiene ciertas características, “existe algo que se llama microcentros que es una reunión de los docentes de la institución, solo docentes, sin administrativos, preferiblemente una vez al mes, [...] se está estudiando toda la metodología de escuela nueva. Entonces, ¿qué nos dice escuela nueva? entonces son los conceptos pedagógicos” por otro lado, el docente expresa que el tema de ed. inclusiva en estos espacios” se ha tocado indirectamente según pues el PIAR, dentro de escuela nueva es PIAR. Entonces, las veces que se ha tocado es quien llena el PIAR, quien hace el PIAR. Entonces un docente cualquiera puede llenar el PIAR, por eso es importante el diagnóstico porque no se escribe ahí lo que usted cree sino lo que ya está diagnosticado” (Entrevista docente Fernando), esto evidencia que no existe un abordaje amplio alrededor de los procesos de educación inclusiva, algo que puede estar cuestionando lo que afirma Gómez (2010) quien dice que “la capacitación continua se realiza mediante la participación de los maestros en los microcentros o sitios locales de reunión de varios docentes con el propósito de compartir experiencias, analizar iniciativas, solucionar problemas específicos, programar actividades, etc” (p. 295), dentro de las reuniones de microcentros no se tienen en cuenta o se dejan de lado las discusiones entorno a los procesos inclusivos siendo estos relevantes para desplegar estrategias que respondan a las necesidades del estudiantado, ya que según lo que afirma el docente Fernando se tocan otras temáticas y algunas de ellas giran entorno solamente al diligenciamiento del PIAR.

Ahora bien, en relación con la formación en servicio, las y los docentes de la institución expresaron reiteradamente que deseaban que las jornadas de formación fueran prácticas, “quisiera que el colegio hiciera algo así, algo práctico, casos como un estudio de caso, sí, en la jornada tal vamos a estudiar estudios de caso de problemas de niños con problemas de movilidad, con niños con problemas de aprendizaje. No que vengan y los miles de decretos que rigen, es importante, sí,

obvio. Pero esas formaciones son ya eventos especiales, si usted tiene un evento especial de una formación de una jornada, una jornada dentro de un periodo, vaya lo práctico. Sería muy bueno una capacitación, pero que esa capacitación empezáramos de una vez a transformar el PEI, porque si es conveniente, o sea, se hace o se hace porque todos los estudiantes y hasta nosotros mismos tenemos barreras de aprendizaje” (Entrevistas de los docentes Fernando y María), esto demuestra la necesidad que tienen las y los docentes por espacios de formación, pero que vayan más allá de simples temas teóricos, lo anterior se pondría en contraposición con lo que afirma Alliaud (2017) cuando dice que.

Los planes de formación actuales se caracterizan por desplegar un número significativo de espacios curriculares que comprenden, además de los contenidos disciplinares y las maneras de enseñar que maestros y profesores deben “dominar” según la especialidad y/o el nivel educativo para los que se están formando, otros referidos a la problemática de los sujetos, de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, así como nuevas destrezas, tales como la reflexión, la indagación, la investigación. (p. 40)

Es así que cuando las y los docentes mencionan la necesidad de que las formaciones se han caracterizadas por brindar experiencia práctica que contribuya en la mejora de los procesos y requerimientos que tiene la institución, se evidencia la poca pertinencia que tiene para ellos las formaciones que se están llevando a cabo actualmente, a su vez que se cuestiona la veracidad de que las mismas son caracterizadas por estar actualizadas desde la unión entre teoría y práctica.

Por otra parte, en la escuela pudimos tener varias apreciaciones de lo que significa la educación especial y el papel del educador especial para las y él docentes que allí conviven, una de las que resaltamos es “en una de las conversaciones que teníamos con la docente María nos contaba que la educación especial permite que se tenga más presente la diversidad, los ritmos de aprendizaje y las barreras de los estudiantes, entonces se vuelve un asunto muy consciente” (Diario #2 investigadora Luisa Mena), si bien esto refleja que para la docente María la educación especial tiene un papel necesario y es consciente de este dentro de la escuela, también puede tener un tono de excusa al pensar que solo es ella quien logra ser más consciente de la diversidad y las necesidades individuales de cada alumno, es por eso, que se debe tener en cuenta que.

Ya no son los profesores especialistas los principales y únicos responsables, como en épocas anteriores, de los alumnos con necesidades de apoyo educativo, sino que todo el profesorado es responsable de la atención a la diversidad en los centros. Todos están obligados a dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado tengan o no dificultades, puesto que las

aulas son los espacios por excelencia donde todos los alumnos deben encontrar una respuesta educativa óptima a su manera de ser y de aprender. (Arnaiz, 2019, p. 36)

Esto da cuenta que la docente María tiene una claridad sobre el papel que cumple la educación especial en el entorno educativo aun así es necesario que también tenga un reconocimiento del papel que juegan todos en el acompañamiento educativo, ya que no son solamente los especialistas los responsables de estos procesos.

Por lo tanto, son variadas las razones que manifiestan las y los docentes al hablar del porque no tienen las herramientas para los procesos de educación inclusiva, algunas de ellas son “que no se les brinda un acompañamiento o algún tipo de formación constante en los procesos de educación inclusiva, además ellos reafirmaban que, al ser educación rural, esto puede ser una de las causas de esa ausencia o falta de acompañamiento” (Diario Formación investigadora Luisa Mena) estas afirmaciones de las y los docentes muestran la falta de apoyo y acompañamiento para que la institución pueda asumir la educación para todos que se pide en la actualidad, esto lo refuerza Perilla (2018) al mencionar que.

Es frecuente encontrar, sobre todo en el sector educativo público, colegios que han tenido que asumir la educación inclusiva[...]como un reto impuesto por la ley y un deber ser; y que nunca han recibido capacitación a tiempo sobre estrategias pedagógicas y didácticas que involucran un proceso de inclusión, lo que ha generado inseguridad en el gremio docente (p. 116)

Se muestra la falta de formación esencial que no se les está brindando a las y los docentes, reflejando que lo escrito en la ley no se está cumpliendo por la ausencia de acompañamiento que este tiene el cuál según lo que mencionan ambos fragmentos se ha dejado solo frente a este proceso, especialmente en el caso de la escuela.

Conforme a lo anterior, una de las solicitudes por parte de la institución fue recibir una formación en temas puntuales de los procesos de inclusión, por esta razón, dicho encuentro “se enfocó en tres temas centrales que fueron las barreras para el aprendizaje, la valoración pedagógica y el plan individual de ajustes razonables (PIAR), en el cual mostraron mayor interés algunos docentes. El tema central de esta formación era el PIAR por ser un requisito para la institución, pero fue difícil llegar a este y cuando se hizo no se pudo desarrollar a profundidad como esperábamos, esto debido a que en toda la jornada se habían presentado interrupciones más allá de las preguntas, algunas discusiones pedagógicas e incluso conversaciones al margen de lo que hablamos” (Diario Formación investigadora Estefanía Naranjo), es por ello, que es fundamental que las y los docentes adopten una actitud más abierta y receptiva en las

formaciones, porque si bien, las discusiones son importantes estas pueden distanciar al docente del tema principal que es de suma relevancia para llevar a cabo procesos inclusivos dentro de la institución, ya que, por ejemplo,

El DUA plantea prácticas de enseñanza que requieren separar los contenidos, planificando de manera diferente las actividades escolares, según las características de los estudiantes en el aula, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje. Por su parte, el PIAR demanda de los establecimientos educativos proporcionar herramientas de flexibilización curricular para estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje; estos apoyos pedagógicos favorecen la inclusión” (Escobar, Hernández, y Uribe, 2020, p. 6)

Los temas de los que trato la formación giraban en torno a los requerimientos que tienen en este momento la institución esencialmente el PIAR, pero aun así se demostró que gran parte de las y los docentes son desinteresados en estos temas y aunque demandan formación cuando esta llega no son receptivos a ella manteniéndose al margen e incluso interrumpiendo la misma, probando además que si bien el PIAR en este caso es una herramienta que les es de gran ayuda en flexibilización curricular es de poco interés para algunos docentes de la institución, causa que se puede tomar en por qué no se tienen más formaciones en ed. Inclusiva

Durante la formación que se les realizó a las y los docentes de la institución en ed. inclusiva, se pudo evidenciar que el interés y la aceptación al cambio juegan un papel fundamental en la adquisición y receptividad de la información, ya que “durante la jornada siempre estuvo el comentario de que ellos no habían sido formados en discapacidad, ni talentos (excepto la docente Jesica), esto tomaba un tono de excusa, al pensar que por eso no podían desarrollar los formatos, o cómo implementar las estrategias de estos en el aula. (Diario Formación investigadora Estefanía Naranjo). Otro ejemplo que reafirma esto, es que algunos docentes buscan “la excusa, es como: “Ay, yo por qué lo tengo que hacer, ay, yo por qué tengo que decir eso,” y en esta escuela, como nunca han tenido docente de apoyo, más porque nunca se han acercado como a ese tipo de procesos inclusivos” (Entrevista docente Jesica), esto confirma que.

El mayor problema que se presenta en la educación es la deficiente calidad de esta, la cual se presenta por diferentes factores, entre ellos la falta de capacitación de los maestros, el no aceptar el cambio, y aunque el mundo se encuentra en constante cambio aún se encuentran maestros reacios al cambio, a cambiar sus paradigmas, a seguir dando lo mejor de sí mismos, permitiendo

que se viva en métodos rudimentarios y no buscando innovar en sus métodos de enseñanza (Ortiz, 2020, p. 70)

Esos comentarios con los que se excusan las y los docentes acerca de los procesos de educación inclusiva además del rechazo que demuestran cuando se les brinda formación en la misma, refleja cómo son algunos docentes quienes ponen impedimentos para que dentro de su escuela se lleven a cabo procesos de inclusión, porque si bien en ocasiones no tienen formación, cuando la tienen no demuestran interés en la misma y menos en aceptar que es necesario de acuerdo a los cambios de la sociedad y que pueden afrontar desde su saber base que es la pedagogía.

La cultura inclusiva juega un papel importante dentro del reconocimiento del rol docente con relación al acompañamiento que deben brindar dentro de las aulas a las y los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, discapacidad o talentos excepcionales, relacionado a este tema nos pudimos dar cuenta que “para los docentes, todo este asunto de la educación inclusiva es complejo. Piensan que es mucha papelería y que esta no debería hacerla ellos, sino un docente “especializado en ello”, en otras palabras, un educador especial. [...] ellos recalcan que no era justo que se sacara a los estudiantes de las aulas especializadas porque no podrían recibir un acompañamiento adecuado, ya que ellos no tienen la formación pertinente” (Diario de formación investigadora Luisa Mena), esto demuestra que existe poca receptividad y apropiación por los procesos inclusivos e inclusive.

La realidad muestra que, para la escuela y el docente, el niño con necesidades educativas especiales o con discapacidad, se convierte en una carga o en un problema; por tanto, no existe la disposición, ni la voluntad para apoyar a estos estudiantes a lograr sus metas, menos, a educarlos para la vida. (Escobar., Hernández y Uribe, 2020, p. 3)

Esta percepción que tienen las y los docentes sobre que no deberían ser ellos quienes asuman el papel de la educación inclusiva limita que se asuman como sujetos garantes de la misma resguardándose en la excusa de la falta de formación, incluso promoviendo la segregación al creer que el estudiante debe seguir en un aula especializada.

Sumado a esto, en la jornada de formación que se tuvo en la institución era necesario que las y los docentes pudieran poner en práctica los formatos y temas de los que se estaba hablando, por eso “dentro de las actividades que se prepararon para que los docentes pudieran poner en práctica los temas, estaba la identificación de barreras de acuerdo a uno de los estudiantes de su aula [...] al final la actividad se logró realizar aunque no todos cumplieron con ella, decían que no

encontraban un estudiante al que hacérsela o simplemente algunos decidieron dejarla de lado” (Diario Formación investigadora Estefanía Naranjo), estas actitudes de las y los docentes frente a la actividad ponen de manifiesto que existe una problemática más amplia en la educación inclusiva.

La ausencia de formación docente frente a la heterogeneidad de las aulas causa que los docentes no encuentren en general su rol, ni desarrollen sus potencialidades y manifiesten actitudes y comportamientos de sospecha, rechazo e indiferencia, frente a las transformaciones educativas curriculares que se le proponen. (Perilla, 2018, p. 130)

Ambos fragmentos reflejan la falta de formación docente en la escuela para los procesos de educación inclusiva y como se les ha pedido a asumir el acompañamiento desde la inclusión sin las herramientas necesarias, además que sus actitudes y manifestaciones durante la jornada denotan una falta de compromiso por parte de ellos.

La poca disposición por parte de las y los docentes fue uno de los aspectos que se manifestó repetidamente durante la formación brindada, ya que “hubo docentes a quienes no les interesaba, no prestaban atención, no hacían lo planeado para la actividad o estaban todo el tiempo a la defensiva. La mayor parte del tiempo estaban hablando con el compañero, no escuchaban las indicaciones, así que había que repetir las constantemente. Había que recordarles que trabajaran, se quejaban por el tiempo, por las tareas, por la papelería, entre otros aspectos” (Diario Formación investigadora Luisa Mena), lo que demuestra que existe poco compromiso y sensibilidad hacia la inclusión por parte de las y los docentes. En este sentido, al ser ellos parte fundamental de los procesos educativos inclusivos

Deben estar abiertos al cambio; las diferentes necesidades educativas manifestadas tienen que orientarlo a la búsqueda de opciones para reajustar sus prácticas docentes, con la finalidad de que todos y todas sus estudiantes “sean beneficiados por la educación, considerando sus características, potencialidades, ritmos y motivaciones. (Hurtado, Mendoza y Viejo, 2019, p. 102)

Se hace evidente la falta de sensibilización que tienen las y los docentes de la institución con relación a la educación inclusiva, ya que con la actitud que tomaron durante la formación demuestra el poco interés que tienen en ser garantes y participes de la misma, a su vez se demuestra que si bien deberían ser ellos quienes ajusten sus prácticas para recibir a todos los estudiantes a partir de las habilidades y características, siguen estando reacios a estas herramientas que se les brindaban en la formación.

Durante la formación en procesos de educación inclusiva específicamente en PIAR, DUA, BAP³⁰ y valoración pedagógica que se le realizó a la institución, “cabe destacar que hubo docentes que sí mostraban un interés claro en conocer más sobre este tema, especialmente aquellos que tienen un estudiante en el aula al cual se le debe realizar un PIAR. (Diario Formación investigadora Luisa Mena), con esto se puede evidenciar que cuando existe un interés, ya sea porque se lo exigen al docente o porque hay un deseo de saber cómo realizar el acompañamiento, estos se vuelven partícipes activos de los entornos formativos, de socialización y de la misma escuela, a su vez esto da cuenta de que “los profesionales de la educación son generadores de espacios de reflexión, evaluación y crítica de los procesos administrativos y educativos que se llevan a cabo en el centro educativo; asimismo, formulan planes de mejoramiento institucional continuo” (López, 2021, p. 4); por medio de los fragmentos se logra resaltar que la participación activa por parte de las y los docentes de la institución en los espacios formativos o en la elaboración de planes educativos gira en torno al interés, la obligación o el deseo que tengan para generar los procesos de inclusión y brindar el acompañamiento pertinente para las y los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, discapacidad o talento excepcional.

Al mismo tiempo, el diagnóstico y el que hacer se ha vuelto algo fundamental para que las y los docentes lleven a cabo procesos inclusivos dentro del aula, esto se pudo evidenciar durante la formación brindada a la institución, donde “los docentes no dejaban de preguntar cómo actuar de acuerdo a ciertos casos o dando su punto de vista de porqué esos casos son difíciles en la escuela, ellos tomaban la parte del diagnóstico como algo fundamental ya que desde allí el médico da indicaciones de estrategias a usar dentro del aula y por eso en su mayoría creían que este es siempre fundamental. todas las actividades siempre estuvo la misma pregunta por parte de ellos y es el que hacer y el cómo lo hago [...] El interés de ellos estaba más centrado en el cómo que en el qué” (Diario Formación investigadora Estefanía Naranjo), para esto es importante reconocer que todos los estudiantes no son iguales y cada uno tiene unas características propias, por lo tanto, no existe una receta única de como acompañar a un estudiante, es así que.

La propuesta es dejar de lado las condiciones educativas especiales de los estudiantes, y centrarse en las habilidades de todos los alumnos que se encuentren en el aula. Así, el fin es ofrecer a cada uno la respuesta educativa que necesite para desarrollar al máximo su potencial individual. (Perilla, 2018, p. 117)

³⁰ Barreras para el Aprendizaje y la Participación - BAP

Las y los docentes de la institución se centran únicamente en el diagnóstico clínico y las sugerencias que da el personal médico, por ello esperan que se les diga que hacer sin reconocer que todos los casos son distintos y sin tener en cuenta que el acompañamiento debe pensarse a partir de las habilidades de los estudiantes.

Por lo mismos, una de las cosas con relevancia que pasaron durante la jornada de formación fue que “se mencionó el caso de un estudiante sordo que no tiene acompañamiento de intérprete, por lo cual la rectora preguntó cuál era el conducto a seguir para hacer la solicitud de este servicio. (Diario Formación investigadora Luisa Mena), este asunto como tal puede generar un cuestionamiento sobre si se está garantizando lo que establece la norma debido a que esta dice que

Las entidades territoriales certificadas en educación deberán garantizar la prestación eficiente y oportuna del servicio educativo al interior de su jurisdicción [...] contratación de apoyos que requieran los estudiantes, priorizando intérpretes de la Lengua de señas Colombiana Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y tiflólogos (MEN, 2017, p. 4)

No se ha realizado la adecuada caracterización para brindar el acompañamiento pertinente al estudiante o la falta de presencia de las entidades territoriales; por otro lado, cabe resaltar el rol del directivo quien debe velar por el cumplimiento de dicha normatividad en caso de que no se esté garantizando, en el caso de la directora se vislumbra que no tiene las bases esenciales que le permitan tener claridad de qué rutas establecer para restaurar el derecho que tiene él o los estudiante a estos apoyos.

Para las instituciones educativas es preocupante el cumplimiento de las políticas y formatos que se les pide respecto a la educación inclusiva y en este caso se demostró “al finalizar la formación, notamos que la rectora estará muy pendiente de la realización de los PIAR, ya que se asustó al saber que puede haber sanciones si no se tienen cuando se revisen. “(Diario Formación investigadora Luisa Mena) este nivel de preocupación que reflejo la rectora comprueba el hecho de que.

La implementación de las políticas educativas en las escuelas está en manos directamente de los directores y docentes, sin embargo, a quien se le solicita información sobre los avances de los estudiantes, las evidencias que den fe de lo dicho, los resultados educativos, las fortalezas y debilidades de la escuela, es a los directores; ellos son portavoz de los maestros, estudiantes y padres (Vadillo y Tecaxco, 2018, p. 54)

Estas circunstancias manifiestan cual debe ser la responsabilidad de los directivos dentro de la escuela, pero también muestra que para ellos no existe la suficiente formación para cumplir y conocer las mismas, como es el caso de la rectora de la institución ese temor que demuestra con relación a la realización de los formatos y el apuro por realizar los mismo, evidencia como no ha tenido un acercamiento pertinente y acertado para la realización de los mismos, pero si es una exigencia constante para ella en términos de evidencias que den cuenta que llevan a cabo procesos de ed. Inclusiva.

Conocer cuál era la formación docente para los procesos de educación inclusiva en la institución educativa era el objetivo central de esta investigación, por lo tanto dentro de las discusiones y manifestaciones que se tuvieron durante el proceso, se evidencia como las y los docentes argumentan que en su formación de base no tuvieron un acercamiento pertinente a lo que es la ed. inclusiva y dado esto en el momento de ejercer mencionan no tener las suficientes herramientas y conocimientos para ponerla en práctica, es por eso que se vuelve para ellos necesario que se les brinden formaciones en servicio que vallan encaminadas a relacionar teoría y práctica en procesos de inclusión, dicha necesidad es mencionada por ellos constantemente durante el proceso de indagación. algo contradictorio porque si bien se nota la exigencia por el saber, a su vez se demuestra por parte de algunos docentes el desinterés y la falta de resiliencia cuando esta llega, exhibiendo su apatía y excusándose en la falta de conocimiento y en no estar suficientemente capacitados.

Conclusiones

A raíz del análisis de la información y las discusiones que surgen al ponerlo en conversación con los referentes literarios y conceptuales, se desarrollan una serie de conclusiones que se describen a continuación, generadas también a partir del propósito de esta investigación el cual fue el reconocimiento de la influencia de la formación de las y los docentes en los procesos de educación inclusiva, construyendo dichas conclusiones en la búsqueda de respuesta a los objetivos que tuvo esta investigación.

A grandes rasgos se pudo reconocer que la formación de los docentes en educación inclusiva tiene una gran influencia en el acompañamiento de las y los estudiantes con discapacidad, ya que es desde este actor donde se despliegan la multiplicidad de estrategias y ajustes para garantizar el acceso a la educación de las PcD, por ende, cuando no tienen los conocimientos necesarios no se realizan dichos procesos viéndose reflejado en las prácticas educativas o de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, siendo algo que se pudo notar durante las discusiones y el análisis de las herramientas de recolección de información donde expresaban que no se les ofrecía una formación para conocer las herramientas, apoyos, estrategias y demás insumos característicos de la educación inclusiva, por otro lado, estas falencias en los conocimientos generales y sensibilidad por parte de algunos docentes da cuenta de una serie de barreras actitudinales, de cultura inclusiva, apatía y resiliencia frente a los procesos de educación inclusiva, lo que sugiere que no existe un ambiente de sensibilización constante para las y los docentes al igual que se convierte en un asunto personal porque hay docentes que en definitiva no les interesa conocer o brindar los acompañamientos necesarios cosa que limita cualquier proceso de formación en servicio. Simultáneamente lo anterior está estrechamente ligado a la ausencia de personal interdisciplinario o de apoyo en la institución donde las y los docentes se sienten desprotegidos, solos y sin herramientas para la inclusión educativa. Lo ya expuesto está vinculado a las dinámicas del contexto rural donde se encuentra la institución dado que al ser una ruralidad lejana no hay una visita constante de entidades territoriales, administrativas y personal educativo.

En suma, se reconoce que las experiencias de vida y el paso por la educación básica influyen en la decisión que tomaron las y el docente para llegar a la formación superior y querer ser licenciados o ejercer como docentes, en este mismo sentido ese recorrido formativo que han tenido se ve reflejado en su actuar y los procesos de enseñanza- aprendizaje que llevan a cabo

dentro de la institución. En definitiva, se observa que la base del recorrido de la docente Jesica está totalmente ligado a los procesos de educación inclusiva al ser licenciada en educación especial, por otro lado, la formación posgradual de la docente María también es una manifestación de querer acompañar y generar procesos de inclusión en su aula, por otro lado, el docente Fernando revela una falencia disciplinar desde su formación de base en el área de la pedagogía, la cual es necesaria si se desea generar educación inclusiva. La metodología y el acompañamiento de aula dan cuenta de los conocimientos y el recorrido en experiencia y formación que adquieren las y los docentes, es así que se reflejan clases donde la participación, la escucha y la dinámica es activa y por el contrario clases que se van a lo tradicional donde las y los estudiantes son monótonos, callados e individuales. Lo previamente señalado sintetiza que, si bien el recorrido formativo de los docentes los llevo a la educación rural, este mismo es significativamente diferente entre ellos y de este modo se refleja en los procesos de educación inclusiva o la falta de los mismos dentro de su aula, sin dejar de reconocer que es un deseo y una manifestación de querer generarlos por parte de ellos.

Además, poder identificar los procesos de educación inclusiva que se llevan a cabo en la sede Juan N. Barrera, permitió reconocer una serie de dinámicas dentro de esta, pese a que dos de los docentes no tienen una formación o conocimientos frente a los procesos de educación inclusiva intentan integrarlo dentro de su aula de forma inconsciente en algunos casos, asimismo están abiertos al cambio y están siempre en la indagación de que pueden hacer, esto se logró vislumbrar cuando le preguntan a la docente Jesica que es educadora especial como pueden apoyar a sus estudiantes, esto último siendo un punto importante, ya que la docente Jesica al ser educadora especial tiene en cuenta los procesos de educación inclusiva en sus prácticas docentes dentro del aula, lo que potencializa los procesos educativos de las y los estudiantes. Es así que lo antes dicho evidencia que cuando existen los conocimientos al igual que el interés las y los docentes se vuelven garantes de los procesos de educación inclusiva.

Por último, se puede decir que la formación con la que cuentan las y él docente está ligada a los procesos de educación inclusiva, puesto que cuando no existen unos conocimientos base o claros frente a estos procesos no son llevados a cabo dentro de las prácticas de aula, lo que limitaría el seguimiento de las y los estudiantes, aunque cuando hay una formación en torno a la inclusión, estos sí son garantizados dentro del aula como es el caso de la docente Jesica que es educadora especial.

Recomendaciones

Al finalizar la investigación sobre la influencia de la formación que tienen las y los docentes de la institución Juan de Dios Carvajal para acompañar los procesos de educación inclusiva, se logra dar cuenta de una serie de tendencias que giran en torno a las necesidades de acompañamiento, supervisión, formación básica y en servicio que dan lugar a una gama de sugerencias que pueden beneficiar a la institución, a las y los docentes, a las familias e investigaciones futuras.

La institución al ser uno de los garantes de los procesos de educación inclusiva, es por ello por lo que es pertinente que el ente administrativo tenga una mayor presencia en las sedes educativas y se permeen de eso procesos que se están gestando dentro de la escuela, al mismo tiempo es quien deben reconocer esas necesidades que expresan las y los docentes sobre la formación en educación inclusiva y que gestione los espacios formativos que le aporten a las y los docentes los conocimientos pertinentes para la educación pensada para el estudiante y la inclusión.

En este mismo orden de ideas, las y los docentes son el pilar de la educación inclusiva y en este sentido es indispensable que ellos se apropien de este rol como tal, que sean receptivos a esos espacios de formación, que estén abiertos a recibir nuevas herramientas y manifestarlas en el aula, que pierdan el temor o ciertos estereotipos que existen cuando llega un estudiante con discapacidad al aula, que reconozcan que es desde la pedagogía que se despliegan las diversas estrategias para el acompañamiento y que es por eso que resulta esencial que conozcan a sus estudiantes.

Otro de las figuras que deberían tener presencia constante en la institución son las familias, por lo tanto, es imprescindible que se apropien del acompañamiento de las y los estudiantes y que se fortalezcan esos lazos entre familia-escuela para que sean partícipes de esos procesos que se gestan en la escuela con la finalidad de que puedan realizar los apoyos requeridos desde casa.

Por último, al ser educadoras especiales es importante retomar las sugerencias que se manifiestan al terminar esta investigación y que están relacionadas con el programa, debido a que, si bien la formación de docentes es un tema que ha tenido mayor presencia en las

investigaciones y es uno de los escenarios de ejercicio profesional, es relevante que se tome en cuenta dentro del pensum de la carrera porque hace falta que haya mayor especificidad de esta labor como tal, para poder acompañar a las y los docentes en las herramientas en educación inclusiva, por otro lado, el programa tiene una deuda con la ruralidad, ya que es fundamental que tengan mayor participación dentro de este contexto porque no es un tema que aborde a lo largo del trayecto formativo.

Referencias

- Abós, P., Torres, C. y Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado *Sinéctica*, (49), p. 01-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580006>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Editorial Paidós, Praxis Educativa (vol. 21, núm. 3, pp. 77-78). Carpeta de OneDrive: [Práctica Pedagógica](#).
- Amaya, C. y Mesa, D. (2022). *El maestro: un árbol que narra sus experiencias sobre la discapacidad en el contexto rural de Santa Rosa de Osos*. [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/29192/1/Amaya%20Camilo%20Mesa%20Dorally_2022_MaestroExperienciasDiscapacidad.pdf
- Arán, A. (2021) La inclusión educativa en una escuela normal rural: estudio de caso. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 14(2), 58-75. <https://dialnet-unirioja.es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=8214952>
- Araya, A., Álvarez, Y., Loreto G., Pallero F., Puchi, N y Veliz, B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista interedu: Investigación, sociedad y educación*, 2(3), 61-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8014410>
- Arias, J. (2017), Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arnaiz, P. (2019), *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. (Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino, Universidad de Murcia). Repositorio institucional de la Universidad de Murcia.
<https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Atancio, E. Ramírez, R. (2019), *Una mirada reflexiva al modelo de escuela nueva de la institución educativa Guaimara (sede Alto Mira)* (Maestría en educación, universidad de la Costa). Repositorio institucional universidad de la costa.
<https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/a56618f6-3214-477b-84f5-91df5fef743e>
- Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de*

profesorado, 21(2), 29-48.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10323/8428>

Ballen N., Ruiz, M y Gutiérrez, M. (2020). *Competencias de las docentes de educación inicial frente a la inclusión y atención de niños con capacidades de aprendizaje diferentes.*

[Trabajo de grado, Corporación Universitaria IBEROAMERICANA]. Repositorio Institucional de la Corporación Universitaria IBEROAMERICANA.

<https://repositorio.iberu.edu.co/server/api/core/bitstreams/96305272-8192-4bfb-ac32-04dc2af0b69a/content>

Bautista, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, 1(79), 67–89. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.4>

Beltrán, J., Gaviria, E. y Zuluaga, A. (2020), *La importancia del acompañamiento familiar en el proceso formativo en la escuela rural.* (Trabajo de especialización, Universidad Católica Del Norte). Repositorio Institucional de la Universidad Católica Del Norte.

<https://repositorio.uco.edu.co/server/api/core/bitstreams/45fc56da-a8e9-4490-aa89-0a602d1e6fd9/content>

Bermúdez, M; y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Revista ciencia psicológicas*, 14(1), 1-16.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212020000101203

Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica sinéctica de Educación*, 29. p19-27.

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/199>

Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(4), 1-10.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/1580>

Buitrago, N. y Valbuena, M. (2022), Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana, *Newman Bussines Review* (8) p. 123-138.

<https://doi.org/10.22451/3002.nbr2022.vol8.1.10075>

Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485–519.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/94041>

- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación En La Escuela*, (79), 31–41.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6923>
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (México)*, 34(3), 69-112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf>
- Cadavid, A., Acosta, L. y Runge, A. (2019). la educación primaria rural. de posiciones y perspectivas. *Revista linguagens, educacao, sociedade* 24 (43), P 348-415.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15905/1/RungePe%C3%B1aAndres_2019_EducacionPrimariaRural.pdf
- Calvo, M. y Verdugo, M. (2012). La educación inclusiva ¿una realidad o un ideal? *Revista EDETIANA*, 41, p.17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>
- Cano, A., Espino, H. y Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), p. 77-90.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/5566>
- Castillo, N. (2019). Educación inclusiva: contradicciones, debates y resistencias. *Praxis educativa*, 23(3), 1-11.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4092/pdf>
- Chavarro, L., Capella, C., Chiva, O. y Pallarés, M. (2021). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista lasallista de investigación*, 17(2), 256-265. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a18>
- Colorado, M. Y Mendoza, F. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 17(80), 312-320. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-312.pdf>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1–9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Decreto 366 (2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero del 2009
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4452

- De Calisto, C. (2006). *Autoridad y poder en la figura del profesor* (Tesis de grado, universidad de Chile) Repositorio institucional universidad de Chile:
https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106511/cs-calisto_c.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- De la Vega, L. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 307–325. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-51622021000200307&lng=es
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE. (2022). *Boletín técnico, Educación formal (EDUC)*. Recuperado de
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- Díaz, A., Bravo, C. y Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista historia de la educación Latinoamericana*, 22(34), 265-290. <https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=7577001>
- D’olivares, N. y Casteblanco, C. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 3(1-2), 24–34. <https://doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Durán, C., Páez, D. y Nolasco, C. (2021). Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario en el siglo XXI. *Bol.Redipe*, 10 (5), p.189-198, <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1296>
- Duran, F., Acosta, D. y Espinel, O. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito Capital. *Actualidades Pedagógicas* 63, p.39-60.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1226&context=ap.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Echavarría, C., Vanegas, J., González, L. y Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2236&context=ruls>
- Escobar, M. (2023). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La escuela rural como destino. *Revista iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 27-47.
<https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/9>

- Escobar, L., Hernández, I. y Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Revista Delectus*, 3(2), 1-9.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901775005/3901775005.pdf>
- Forero, I. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*. (Maestría en educación, Universidad Pedagógica Nacional).
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1091/TO-16298.pdf>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48–69.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48–69.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72–93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García, A. y Ferreira, G. (2005), La convivencia escolar en las aulas, *INFAD, Revista de psicología*, (2), p.163-183, <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva, *Revista electrónica. Actualidades investigativas en educación* 13 (1), p.1 - 29
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>
- Garofalo, R., y Villao, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, (62), 152-157.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc266218.pdf>
- Garzón, M. (2014), *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje*. (Trabajo de especialización, Universidad pedagógica Nacional). Repositorio institucional de la Universidad pedagógica Nacional.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAll>
- Gobernación de Antioquia. (2020). *Plan de desarrollo departamental: Antioquia 2020-2023*.
<https://obsgestioneducativa.com/download/plan-de-desarrollo-departamental-antioquia-2020-2023/>

- Gómez, V. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), p. 280 - 306.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592>
- Gómez, V., Espitia, A. y Delgado, D. (2022). *Concepciones sobre acompañamiento escolar que tienen las familias de la Institución Educativa Campestre Nuevo Horizonte del municipio El Carmen de Viboral* (Trabajo de grado, universidad de Antioquia) Repositorio digital universidad de Antioquia
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/33575/2/GomezValentina_2023_ConcepcionesSobreAcompanamiento.pdf
- Gonzales, E. (2018). *Tipos de escritura que promueven los maestros (as) y las guías de escuela nueva en los grados preescolar y primero de básica primaria*. (Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia). Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12023/1/GonzalezErika_2018_TiposEscrituraMaestrosEscuelaNueva%20.pdf
- Gonzales. G., Lugo. D. y Pérez. A. (2021). *La lúdica como estrategia para afianzar el seguimiento de instrucciones y el mejoramiento de la atención en los estudiantes del grado segundo de las Instituciones Educativas Nueva Delhi IED y LITECOM* (Especialización en pedagogía de la lúdica, Fundación universitaria los Libertadores) Repositorio digital Fundación universitaria los Libertadores.
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/21c61418-7bd9-4760-83ed-3cb5a9c993ba/content>
- Hernández, A. y Oviedo, M. (2019). La educación inclusiva, para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista logos ciencia & tecnología*, 12(1), 113–125.
<http://www.scielo.org.co/pdf/logos/v11n2/2422-4200-logos-11-02-113.pdf>
- Herrera, D., y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Hoyos, L. Y Rosas, J. (2013). Deporte y escuela en Colombia, *Revista electrónica actividad física y ciencias* (5) p.2-16.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/1124/1019>

- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad* 5 (2), p.98-110.
<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- Jiménez, M. (2018). Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela. *Educación y Ciudad*, (34), 63–76. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1873/1789>
- Laboratorio de economía de la educación-LEE. (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia, informe 79 de la universidad Javeriana*.
<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>
- Ley 715. (2001). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4452
- López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/5/>
- López, R. (2021). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Revista Educación*, 45, (1), p. 1-12.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/42233/45352>
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51).
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>
- Lizarazo, N. (2022). *La incorporación social del estudiante rural colombiano con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva* (Tesis doctoral de la universidad pedagógica experimental libertador). Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/497>

- Machado, M., Márquez, A. Y Acosta, R. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de educación y desarrollo*, 4 (59), 75-82.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/59/59_Machado.pdf
- María, A., Rojas, C., Fernanda, L., Castrillón, A., Klaus, A., y Peña, R. (2019). La educación primaria rural. de posiciones y perspectivas. *Revista linguagens, educacao, sociedade* 24 (43), P 348-415. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15905/1/>
- Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C. & Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy, una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (N° 16).
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf>
- Maset, P. (2015). La inclusión escolar: principios y estrategias para hacerla posible. *Revista ámbitos de psicopedagogía y orientación*, (43), 1–13.
<https://ambitsaaf.cat/article/view/786>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2018). Colombia cierra brechas de desigualdad y garantiza que personas con discapacidad accedan a educación de calidad: ministra Giha. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/362988:Colombia-cierra-brechas-de-desigualdad-y-garantiza-que-personas-con-discapacidad-accedan-a-educacion-de-calidad-ministra-Giha#:~:text=El%20Decreto%201421%20establece%20que,para%20que%20tengan%20un%20proceso>
- Ministerio de educación Nacional-MEN. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación.
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de educación nacional-MEN y Instituto Colombiano para la evaluación de la educación -ICFES. (2023) Evaluar para avanzar. (Nota técnica).
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_11.pdf
- Ministerio de educación nacional -MEN. (2022). La formación docente en Colombia (Nota técnica). https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Ministerio de educación nacional - MEN. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Ministerio de educación-MEN (2010). Manual de implementación posprimaria rural.
https://contenidos.mineduccion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Postprimaria/Guias%20del%20docente/Manual%20de%20implementacion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional- MEN (2010). Manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Escuela_Nueva/Guias_para_docentes/Manual%20de%20implementacion_Transicion_%20y_%201_%20grado.pdf
- Ministerio de educación-MEN. (2022). Más y mejor educación rural: Avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia (nota técnica). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Ministerio de Educación Nacional- MEN, (2017). Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Decreto 1421 del 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Ministerio de educación nacional-MEN (2018). Plan especial de educación rural. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf
- Morales, N. y Holguín, A. (2021). El hoy de la escuela nueva. (Trabajo de maestría universidad católica de Manizales). Repositorio institucional de la universidad católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3501/1/Hoy_escuela_nueva.pdf
- Morán, W., Silva, E., Cabezas, D. y Reyes, K. (2024). Rincón de lectura amigable: Fomento de la lectura en instituciones educativas rurales. Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanas (4) 87-98. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2233>
- Moreno, D. y torres, E. (2017). Uso de los recursos (guía-cra) del modelo pedagógico escuela nueva en el proceso de enseñanza de la electricidad (Trabajo de maestría, universidad del Valle.) Repositorio institucional universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/340916c2-5ece-4fe3-841a-bddf0aa6ec50/content>
- Mosteiro, M., y Porto, A. (2017). La investigación en educación. *Editorial da UESC*, pp.13-40. <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf> .
- Murillo, L., Ramos, D., García, I. y Sotelo, M. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Núñez, C., Peña, M., González, B. y Ascorra, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *revista colombiana de educación I* (79) 347-368. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000200347
- Ocampo, L., y Alzate, F. (2023). *Traslado escolar en estudiantes de básica primaria en dos colegios oficiales de Manizales-Caldas*. (Trabajo de especialización, Corporación

- universitaria Minuto de Dios). Repositorio institucional Universidad minuto de Dios.
<https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/19185/2/PROYECTO%20FINAL%20-%20Traslado%20Escolar.pdf>
- Organización para la corporación y el desarrollo-OCDE (2016). Revisión de políticas nacionales de educación, la educación en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ortiz, S. (2020). *Aulas multigrado en la educación rural: el trabajo colaborativo de los maestros en la construcción de proyectos integradores*. (Maestría en educación, Universidad católica de Manizales). Repositorio institucional de la Universidad Católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3153/1/Aulas_multigrados_educaci%C3%B3n_rural.pdf
- Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 64, 261. <https://doi.org/10.19052/ap.3209>
- Peñata, L. y Carrascal, N. (2019). Comprensión de la discapacidad desde las representaciones sociales de estudiantes y docentes en contextos rurales. *Revista de investigación educativa y pedagógica*, 4(7), 50-65.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1844>
- Perdomo, A. (2021). *Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con discapacidad del sistema educativo formal*. (Tesis doctoral, universidad surColombiana). <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2021/05/73.Voces-de-familias-respecto-al-ingreso-permanencia-promocion-y-egreso-de-personas-con-discapacidad-del-sistema-educativo-formal.pdf>
- Perilla, J. (2018). *La educación inclusiva una estrategia de transformación social*, (Universidad Sergio Arboleda) Repositorio digital universidad Sergio Arboleda.
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1576/La%20formacion%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puerta. A., y Castrillon. R. (2024). *La escuela rural como espacio de acogida y permanencia escolar en la Institución Educativa Rural Porcesito, sedes La Comba y Playas del Nare*, (Tesis de grado, Universidad de Antioquia) Repositorio institucional universidad de Antioquia.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/40445/1/PuertaAndres_2024_EscuelaRuralAcogida.pdf

- Quezada, M. y Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad residentes en el Medio Rural: situación y propuestas de acción. Editado por: Observatorio Estatal de la Discapacidad. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/las-personas-con-discapacidad-residentes-en-el-medio-rural-situacion-y-propuestas-de-accion/>
- Quintero, V. (2023). *Entre renglones y rayones: usos del cuaderno escolar*. (Tesis de grado, Universidad de Antioquia). Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/39220/2/QuinteroValentina_2023_RenglonesRayonesCuaderno.pdf
- Ramírez, B. y Gutiérrez, M. (2018). Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis, (Memorias IV Congreso nacional de Educación Rural, Bogotá – Colombia)*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8970/6734>
- Rodríguez, H. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *PUBLICACIONES*, 49(3), 211–225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rodríguez, P., Castaño, G., y Loaiza, C. (2024). *Las cartillas de escuela nueva: experiencias de profesores(as) de dos centros educativos rurales del municipio de Aguadas-caldas*. (Tesis de grado, Universidad de Antioquia). Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/40179/1/RodriguezPaula_2024_CartillasEscuelaNueva.pdf
- Rodríguez, R. (2021). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Revista Educación*, 45(1), 1–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7757466>
- Rojas, Y. (2022). LOS INVISIBLES RURALES: Una lectura sobre la situación de personas con discapacidad en el contexto rural colombiano y de la política pública referente. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6510>

- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *Revista de investigación educativa*, 21, 149 - 167.
<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1722/3145>
- Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71–97.
<https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>
- Silva, J. (2020). *Realidades inmersivas para la educación rural: experiencias de docentes y estudiantes en el modelo escuela nueva*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia.
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17432/2/SilvaJuliana%20 %202020 %20RealidadesInmersivasEducaci%c3%b3n.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17432/2/SilvaJuliana%20%202020%20RealidadesInmersivasEducaci%c3%b3n.pdf)
- Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, (1) p. 89-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789006>
- Tafur, R. y De La Vega, A. (2010). El acceso a los recursos educativos por los docentes de educación secundaria: un estudio exploratorio. *Educación*, 19(37), 29-46.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2550/2494>
- Rincón, L., Díaz, D. y Velásquez, J. (2016). Estado de la formación política de maestros en primera infancia de la ruralidad, (Tesis de grado).
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/156224.pdf>
- Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar Alimentos para Aprender-UApA, Banco mundial-GBM. (2022). Modelo de alimentación escolar para las ruralidades (MAER).
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099210008242226680/pdf/P17465207b9de80fe0b7c60e9492bd8fb82.pdf>
- Vadillo, R. y Tecaxco, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), p. 43- 79.
<https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/30.pdf>
- Vargas, Y. y Romero, S. (2021). Escuela en ruralidad: una mirada a la inclusión en la educación. *Educación y Ciencia*, 25, e12313. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>