



**De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en  
la Escuela Rural**

Sara Daniela Cardona Cartagena

Andrea Estefanía David Uribe

Valentina Martínez Sarmiento

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial &  
Licenciadas en Educación Infantil.**

Asesora

Jenny Alexandra Monsalve Villa, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil- Licenciatura en Educación especial

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

<b>Cita</b>	(Cardona, David, Martínez, 2024)
<b>Referencia</b>	Cardona, Martínez, David (2024). De la tierra al corazón: emociones que se nombran habitando la diversidad en la escuela rural. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2024)</b>	

**Línea de investigación:** Educación, ruralidad y discapacidad.



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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Cártul Valérico Vargas Torres.

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 mis padres Andrea y Carlos, por cada esfuerzo que han hecho para que yo pueda estudiar y alcanzar cada una de las metas que me he propuesto, también a mis hermanas que me han brindado amor incondicional, a mi mascota que durante el tiempo que me acompañó en vida me dio fortaleza y amor incondicional, y finalmente a todas las amistades que hice en esta ciudad, que me hicieron sentir como en mi hogar”. Valentina Martínez Sarmiento

“A DIOS, porque te llamé al sentir que me caía, y tú, con tu amor me sostuviste. Salmos 94:19 A mi madre, a mi cucho, a mi mate, a la nana y a la morsi. Gracias por creer en mí, aún cuando yo no lo hacía” Estefanía David Uribe

“Dedico cada logro a mamá, papá, familiares y amigos que me han acompañado durante el proceso. A mi ser espiritual que en ocasiones se sintió perdido, a cada niña y niño que rescató mi niña interior y me otorgó vida desde la escuela y a nuestra asesora Alexa que a pesar de las circunstancias de amor y odio que transitamos con ella durante el proceso de investigación, siempre fue un ser empático. No puedo olvidar a Goyito mi amor de 4 patas que me acompaña con su silencio y ronroneo para darme tranquilidad y a mis perrunos traviesos Oslo y Rocko que me llenan de alegría” Sara Cardona Cartagena

### **Agradecimientos**

Agradecemos al CER Josefa Romero ubicado en el municipio de Dabeiba, Antioquia, Centro Educativo que nos abrió las puertas para tener nuestra experiencia y acercamiento con la educación rural en Colombia, en especial a las y los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° que nos acogieron de forma maravillosa. A su vez, damos gracias a todas las personas que de una u otra forma han contribuido a la construcción de este proyecto de investigación.

## Tabla de contenido

### Contenido

Resumen .....	6
Abstract .....	7
Introducción .....	8
Planteamiento Del Problema: De Las Nociones A Los Sentidos De Nuestra Propia Emoción.....	9
Contexto .....	9
Garantías para los Procesos de Educación Inclusiva .....	12
Antecedentes de Investigación: Germinando Procesos al Compás de la Fase Lunar .....	24
Miradas y Reflexiones Acerca De La Discapacidad y La Educación Inclusiva .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Representaciones De Las Emociones Como Asunto Que Emerge En El Contexto Educativo .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Justificación: Razones para Sentir las Emociones en la Escuela rural.....	33
Objetivos .....	34
Objetivo General .....	34
Objetivos Específicos .....	35
Marco Conceptual: Principios del Ser, Sentidos del Vivir.....	35
Metodología de la Investigación: Tránsitos Rurales que Germinan Emociones .....	42
Principios Éticos: Cosechando la Palabra .....	46
Discusión y Hallazgos: Siembras de Significancia .....	46
Formas De Vivir La Emoción De Enseñar e Incluir En La Escuela Rural .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
La Escuela Que Habita Lo Rural, Contextos Que Se Vuelven Educativos ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Las Vibras y Construcciones Del Sentir Emocional En La Escuela .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en la Escuela Rural

Barreras y Facilitadores De La Escuela Rural.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
La “Moneda” Escolar Como Peso De Sentido.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Experiencia y Memorias De Lo No Urbano.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Conclusiones: Construcciones Conceptuales en el Ir y Venir de la Escuela Rural.....	97
Recomendaciones: Caminantes del Hacer Pedagógico y Transformadores Sociales .....	98
Referencias Bibliográficas .....	100

### Lista de tablas

- *Tabla N°1 Normativa de educación rural.....21*
- *Tabla N°2 Normativa de educación inclusiva.....24*

**Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>AGC</b>	Autodefensas Gaitanistas de Colombia
<b>CER</b>	Centro Educativo Rural
<b>ERIC</b>	Education Resources Information Center
<b>Esp.</b>	Especialista
<b>FARC</b>	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
<b>MP</b>	Magistrado Ponente
<b>Párr.</b>	Párrafo
<b>PhD</b>	Philosophiae Doctor
<b>PcD</b>	Personas con Discapacidad
<b>PDM</b>	Plan de Desarrollo Municipal
<b>PostDoc</b>	PostDoctor
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia
<b>EPM</b>	Empresas Públicas de Medellín
<b>FEN</b>	Fundación Escuela Nueva
<b>EN</b>	Escuela Nueva
<b>p.</b>	Página
<b>EcD</b>	Estudiantes con Discapacidad.
<b>DNP</b>	Desarrollo Nacional de Planeación

## **Resumen**

Este trabajo reconoce las relaciones entre de las emociones de maestras y estudiantes con la educación inclusiva en los grados de tercero, cuarto y quinto grado del Centro de Educación Rural Josefa Romero, ubicado en el municipio de Dabeiba, Antioquia. Para ello, aplicamos una metodología cualitativa con un enfoque narrativo, que nos permitiera comprender, escuchar e interpretar por medio de la observación y la interacción con estudiantes y maestras de la institución. También se realizaron entrevistas y conversaciones que permitieron tener una voz más cercana sobre las emociones y el lugar que le asignan a su experiencia educativa, bien sea como estudiante o maestra. Los resultados muestran que la escuela rural presenta diversos retos derivados del entorno y las prácticas sociales, las dinámicas familiares y condiciones personales de las y los estudiantes, por lo tanto, la escuela se convierte en un lugar seguro y de cuidado para las niñas, niños y de la ruralidad, además se promovió la construcción de las emociones como concepto y sentir, desde las nociones que poseían las y los estudiantes.

*Palabras clave:* Educación rural, Discapacidad, Emociones, Estudiantes, Ruralidad, Prácticas de enseñanza, Educación inclusiva, Multigrado, Antioquia

**Abstract**

This work recognizes the relationships of the emotions of teachers and students with inclusive education in the third, fourth and fifth grades of the Josefa Romero Rural Education Center, located in the municipality of Dabeiba, Antioquia. To do so, we applied a qualitative methodology with a narrative approach, which will allow us to understand, listen and interpret through observation and interaction with students and teachers of the institution. Interviews and conversations were also conducted that allowed us to have a closer voice about the emotions and the place they assigned to their educational experience, either as a student or teacher. The results show that the rural school presents various challenges derived from the environment and social practices, family dynamics and personal conditions of the students, therefore the school becomes a safe and caring place for girls, boys and rural areas, in addition, the construction of emotions as a concept and feeling was promoted, from the notions that the students had.

*Keywords:* Rural education, Disability, Emotions, Students, Rurality, Teaching practices, Inclusive education, Multigrade, Antioquia.

## **Introducción**

El presente proyecto de investigación surge de una pasión común por la educación rural y el interés por comprender cómo se desarrolla la educación inclusiva en el CER<sup>1</sup> Josefa Romero, ubicado en la vereda Las Cruces, municipio de Dabeiba, Antioquia. La particularidad de esta institución y su entorno rural nos llevó a indagar sobre la influencia de las emociones en los procesos de aprendizaje, desde los significados y sentidos de las formas en cómo nombran el sentir emocional en las situaciones de la cotidianidad de estudiantes y maestras. A lo largo de este trabajo, abordaremos los conceptos de educación rural, educación inclusiva y emociones, destacando la participación de las y los estudiantes como sujetos autónomos en el reconocimiento de sus propias emociones.

Lo primero que se desarrollará son las problemáticas y desafíos que fueron visibles para nosotras y que nos llevaron a buscar respuestas acerca de las formas de nombrar las emociones en las situaciones cotidianas de la escuela rural y en las concepciones de diferencia de las otras y otros (sus pares), luego describiremos los antecedentes que son todos aquellos análisis que nos sirven como referencia para demostrar la relevancia de nuestra pregunta y proceso investigativo.

A continuación, se presenta la justificación que explica el por qué resulta importante y valioso dar respuesta a nuestra incógnita ¿De qué manera se relacionan las emociones de maestras y estudiantes con la educación inclusiva, en los grados de tercero, cuarto y quinto del Centro de Educación Rural Josefa Romero? Posteriormente se aborda la metodología aplicada para el desarrollo de este proyecto, la cual incluye narrativas, expresiones y experiencias de los sujetos participantes.

Finalmente se lleva a cabo conclusiones y recomendaciones que dan cuenta de que la escuela en el contexto rural es un microcosmos de la vida misma. En este espacio, la comunidad educativa convive con una rica diversidad de sentimientos y pensamientos en constante evolución. La educación no solo busca la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de dimensiones humanas esenciales. Para lograr una educación integral, es fundamental reconocer y valorar la presencia de las emociones en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> CER: Centro educativo rural

## **Planteamiento Del Problema: De Las Nociones A Los Sentidos De Nuestra Propia Emoción**

El siguiente planteamiento presenta de manera general la condición de la educación rural en Colombia, Antioquia y de manera particular el municipio de Dabeiba, allí se destacan aspectos problemáticos que requieren análisis detenido para comprender cuál es el estado de la educación inclusiva en la ruralidad. Dentro de las problemáticas se destacan como a menudo se desatienden las emociones en los procesos educativos, dando lugar e importancia a temas como el rendimiento académico, el cumplimiento de estándares curriculares y la evaluación.

Así mismo, mencionamos las normativas que rigen la educación rural y la educación inclusiva en el país, esto, para evidenciar cierta desconexión entre las políticas y su implementación en contextos rurales. Con relación a las emociones, resaltamos que, en algunos contextos rurales, no se les reconoce ni se les brinda el espacio dentro de las dinámicas de clase para ser trabajadas, debido a ello, en este segmento exponemos las distintas problemáticas asociadas a las emociones, la educación rural y la educación inclusiva.

### **Contexto**

Para comenzar, es crucial comprender el contexto colombiano y su ruralidad. Colombia cuenta con una extensa población rural, tal como lo demuestra el DANE<sup>2</sup> (2022), donde se ubica el 23.7% de la población del país, es decir, 12.2 millones de personas. Esta cifra refleja la importancia de estas zonas para las dinámicas nacionales, especialmente en la economía, la cultura y el desarrollo del país. La extensa ruralidad colombiana se caracteriza por una gran diversidad, por lo que se ha realizado una subdivisión categórica basada en las características específicas de los territorios y sus comunidades. Esta clasificación contempla tres tipos de ruralidad:

1. **Ruralidad intermedia**, formada por municipios con una alta densidad poblacional, entre 25,000 y 100,000 habitantes.
2. **Ruralidad básica**, que incluye municipios con menos de 25,000 habitantes.
3. **Ruralidad dispersa**, caracterizada por áreas con una baja densidad, menos de 50 habitantes por kilómetro cuadrado.

---

<sup>2</sup> DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

Esta distribución posibilita dejar de pensar la ruralidad de forma homogénea, pues según el espacio y la densidad poblacional, las características varían y permiten construir una identidad propia no solo al territorio sino a los sujetos que allí habitan y conviven. Por lo tanto, la singularidad de cada espacio tiene influencias en ámbitos: sociales, económicos, culturales y educativos; en el caso de la economía la subsistencia de los habitantes dependerá de muchos factores (recursos naturales, tierra, intervención del estado, etc.), y del tipo de población que allí reside, en el caso de Colombia “la población rural la constituyen principalmente comunidades campesinas, productores agropecuarios, medianos y grandes empresarios del campo, comunidades indígenas, comunidades afrocolombianas, entre otros” (Roper, 2015, p.15); teniendo en cuenta lo anterior, se hizo necesario delimitar el territorio para el desarrollo de esta investigación, por consiguiente, nos centramos en el departamento de Antioquia el cual cuenta con una población de casi 7 millones de habitantes y se destaca por tener una amplia densidad poblacional.

Según el DANE en el año 2022 Antioquia se convirtió en el sexto departamento del país con mayor área rural, con una tasa del 5,4% del total nacional; ubicado al noreste del país, Antioquia cuenta con un variado plano geográfico que incluye montañas, valles y ríos, lo que le permite tener desarrollo de distintas actividades económicas como la ganadería, la agricultura y la minería que han hecho parte del sostenimiento económico de algunas áreas rurales del departamento. Según la gobernación,

Antioquia cuenta con un gran potencial derivado de su biodiversidad, situación geográfica, climática y riqueza poblacional y cultural, que configuran un entorno privilegiado para desarrollar una agenda que posicione al Departamento en las dinámicas actuales de la cuarta revolución y el desarrollo integral y sostenible. (Gobernación de Antioquia, 2020).

Estas características del Departamento representan un potencial activo para el desarrollo, expresado en políticas sociales, ambientales, económicas y culturales que presentan acciones concretas para la garantía de derechos en los distintos territorios. Además, Antioquia posee bases económicas y de sostenibilidad muy importantes para la sociedad colombiana en general; de esta forma, reconocemos que en la ruralidad se encuentran recursos que aportan al desarrollo nacional, lo que no solo invita a la comprensión de las particularidades, sino a la conservación de grupos, sistemas, prácticas y especies que benefician el territorio. Antioquia, sin duda es una pequeña muestra de la diversidad del país y nos brinda un marco ideal para investigar acerca de educación, ruralidad y discapacidad.

La educación rural en este departamento puede verse afectada por algunas características derivadas de los conflictos y problemáticas que se han presentado en este territorio, incidiendo mayormente en aquellos municipios o veredas que se encuentran más alejadas de las zonas urbanas, como es el caso del Municipio de Dabeiba, Antioquia donde realizamos las prácticas pedagógicas que nos permitieron llevar a cabo esta investigación. El municipio de Dabeiba se encuentra ubicado al noroccidente de la subregión occidente de Antioquia y según el DANE (2022) tiene una población de 24.242 habitantes, la economía se basa en la agricultura, la ganadería y en menor medida al sector acuícola, es un municipio que ha atravesado crisis de diversas índoles: sociales, económicas y ambientales. Cabe resaltar que la historia del municipio de Dabeiba se ha escrito enfrentando de manera constante la situación del conflicto armado, en especial en sus zonas rurales, las cuales hacen parte de la mayor extensión demográfica del municipio; no obstante, actualmente como indica

La realidad en las zonas rurales de Colombia es compleja: muchas veredas están despobladas, con la mayoría de las familias desplazadas a las ciudades, dejando núcleos familiares divididos. La presencia institucional en estas áreas es limitada, lo que se refleja en la escasez de centros de salud, escuelas con infraestructuras deficientes y falta de oportunidades para que los jóvenes continúen sus estudios superiores. En muchos casos, la falta de señal de teléfono, carreteras y la dependencia de una economía de subsistencia con ingresos promedio de \$350.000 mensuales por familia campesina dedicada a la agricultura, limitan el desarrollo y el progreso de las comunidades rurales. (Kavilando en Crisis Social, económica y ambiental en Dabeiba, Antioquia, s.f)

Todas las dificultades por las que atraviesa el territorio tienen un impacto en los procesos educativos de las niñas y niños del lugar, debido a que, los implicados son sus familias o ellos mismos; para ser más precisas es importante mencionar que el proceso de práctica e investigación no se realizó en la cabecera municipal, sino que se hizo en una vereda llamada “las cruces”. Las Cruces es un asentamiento al borde de la carretera por el que muchos tienden a pasar en lugar de visitar y no cuenta con ningún acompañamiento institucional o programas sociales fuertes. Este lugar por el contrario es actualmente un punto de control paramilitar de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) que anteriormente era manejado por las FARC<sup>3</sup>. (Everyday Peace Indicators, s.f.)

---

<sup>3</sup> FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

## **De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en la Escuela Rural**

Esta situación expone la realidad, no solo de la vereda las cruces, sino de algunas zonas rurales en Antioquia donde la falta de presencia estatal permite que grupos armados al margen de la ley ejerzan control sobre el territorio y sobre las personas que habitan allí. Las cruces queda aproximadamente a 40 minutos de la cabecera municipal en carro o moto, la carretera, aunque es una vía de acceso muy transida, no está pavimentada por lo que en épocas de lluvia el recorrido podría tardar un poco más, tanto para sus visitantes como para las personas que viven allí, como es el caso de las y los estudiantes del CER Josefa Romero ubicado en la vereda Las Cruces, este centro acoge a más de 100 niñas y niños que están en primaria o bachillerato; cabe resaltar que muchos de las y los estudiantes no viven cerca al CER pero esté si es el que más cerca les queda de su lugar de residencia, por lo que algunos acuden dependiendo de varias condiciones, tales como: la vía que a veces no permite el transito ni siquiera de personas caminando, los grupos armados que representan las dinámicas del conflicto y el cansancio físico, pues aunque la escuela cuenta con un transporte escolar, muchos de las y los estudiantes que hacen parte del colegio, tienen que caminar más de una hora para llegar al colegio y luego otra hora más para devolverse a casa y eso pasa de manera general en muchas zonas rurales de Antioquia,

Se trata de una modalidad de educación que acarrea desafíos muy particulares concernientes con las condiciones pedagógicas y de calidad con que se oferta este derecho a las comunidades y con las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas que enfrentan los niños y las niñas para beneficiarse de esta aparente oportunidad. (Echavarría, et al., 2019, p.5).

La ruralidad en Antioquia posee diferentes asuntos o situaciones que la hacen particular, cada zona rural enfrenta y ha enfrentado desafíos que solo su población recuerda, conoce y sabe cómo llevar. La vereda las cruces en el municipio de Dabeiba hace parte de la ruralidad básica, y como en algunas zonas rurales, la educación no se concibe como un factor fundamental, por lo que el número de estudiantes que no terminan el bachillerato es alto, pues no solo el estudiante enfrenta todos estos desafíos, sino que la familia también lo hace. Como lo mencionamos anteriormente este trabajo de investigación se preguntó por la educación rural, las emociones y también por la discapacidad, que nos conlleva al tránsito por términos como el de la educación inclusiva.

### **Garantías para los Procesos de Educación Inclusiva**

En términos de educación inclusiva se expone en el Plan de Desarrollo Municipal de Dabeiba (PDM) “el municipio contará con una educación inclusiva, ajustada a las

particularidades de su gente en el marco de un enfoque diferencial” (PDM, 2020-2023) . Es decir, no solo se intenta garantizar la educación, sino tener en cuenta las diferencias que conversan dentro de las aulas, cuestión que hasta ahora no se ha logrado y es entendible, pues no es solo una responsabilidad de Dabeiba y de la vereda Las Cruces, la representación estatal debería hacer presencia con más frecuencia, ya que en mayor medida son las y los maestros a quienes muchas organizaciones o entidades le derivan la responsabilidad; sin embargo, existen algunas instituciones, entidades u organizaciones que, desde distintos enfoques impactan el desarrollo social y humano de la diversidad de grupos poblacionales, algunos de ellos son:

- **Ministerio de educación Nacional (MEN):** a través de las instituciones educativas buscan 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 la vida de los antioqueños. <sup>4</sup>
- **Corporación región (Antioquia):** promueven el cumplimiento de los derechos en las poblaciones más vulneradas, de esta manera aportan 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.<sup>5</sup>
- **Universidad Católica del Norte (Antioquia):** mediante la gestión de apoyos pedagógicos su proyecto es ser una institución líder en educación en América Latina, de calidad, incluyente, sostenible y generadora de procesos de transformación e innovación. Esta institución es la que tiene a cargo el Programa de apoyo pedagógico para la atención educativa a la población con discapacidad.<sup>6</sup>
- **Fundación Escuela Nueva (Local):** tiene como propósito 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

---

<sup>4</sup> MEN: lidera, vela y evalúa las políticas educativas, para garantizar el derecho a la educación <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>

<sup>5</sup> Corporación Antioquia: Generamos capacidades para la promoción y exigibilidad del derecho a la educación en el país. <https://www.region.org.co/>

<sup>6</sup> UCN- Universidad Católica del Norte: <https://ucn.edu.co/>

diferentes convenios y proyectos se benefician maestras, maestros, niñas, niños y adolescentes desescolarizados que habitan la ruralidad en todo el territorio colombiano.<sup>7</sup>

- **Red Papaz (Nacional):** aboga por la protección de los derechos de los niños y adolescentes del país y capacitar a las y los estudiantes en su cumplimiento, es el objetivo principal de la red de padres y cuidadores.<sup>8</sup>
- **Fundación EPM(Antioquia):** con su planteamiento Agua para la Educación, Educación para el Agua su idea es contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades en Antioquia y otras regiones de Colombia a través de proyectos y programas en áreas como la educación, la cultura y el medio ambiente. Busca mejorar la calidad de vida de la población y promover la inclusión social.<sup>9</sup>
- **Save The Children(Internacional):** su objetivo es mejorar la calidad de la educación en áreas rurales, la promoción de la participación infantil y la protección de los derechos de los niños y niñas en contextos rurales.<sup>10</sup>
- **Banco mundial (Internacional):** se enfoca en la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible. En el contexto de la educación rural en Colombia, el Banco Mundial trabaja en proyectos que buscan mejorar la infraestructura escolar, la capacitación de las y los maestros, la calidad de la educación y el acceso a oportunidades educativas en áreas rurales.<sup>11</sup>

Después de todo, estas organizaciones o entidades proponen una alternativa de apoyo directo e indirecto a las instituciones educativas para contribuir a minimizar las brechas de desigualdad, sin estar adheridas en su totalidad a un modelo pedagógico o direccionado a un contexto rural en específico. A pesar de estos esfuerzos por contribuir a la educación rural e inclusiva, la educación rural del contexto colombiano presenta hoy varios desafíos, los cuáles

---

<sup>7</sup> Fundación Escuela Nueva: fundada en 1987 en Colombia, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN) es una organización sin ánimo de lucro comprometida con la mejora de la calidad, relevancia y eficiencia de la educación en comunidades rurales y urbanas de Colombia y otros países. <https://escuelanueva.org/>

<sup>8</sup> Red Papaz tiene propósito de abogar por la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia y América Latina <https://www.redpapaz.org/>

<sup>9</sup> Fundación EPM (Empresas Públicas de Medellín) <https://www.grupo-epm.com/site/fundacionepm/>

<sup>10</sup> Save the Children International es una organización no gubernamental internacional que tiene como finalidad trabajar por los derechos de la infancia. <https://savethechildren.org.co/>

<sup>11</sup> El Banco Mundial es una organización multinacional especializada en finanzas y asistencia <https://www.bancomundial.org/ext/es/home>

suponen diversas problemáticas que se interrelacionan al momento de ofrecer educación a las personas que habitan en estos territorios, algunos ejemplos de ello son:

La infraestructura de las sedes, la calidad y pertinencia de los programas educativos en estas zonas (muchos de estos no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales), la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector. (MEN, 2018, p.7)

Esto da cuenta de que hoy contamos con unas condiciones deficientes a nivel institucional que pueden representar barreras para ofrecer educación inclusiva, que afectan desde la planta física, hasta los procesos pedagógicos y administrativos. Además, hay otras problemáticas a nivel de orden social, cultural, político, económico, entre otros, que también afectan los procesos educativos “tales como geografía difícil, población dispersa, falta de desarrollo económico y un conflicto armado que generó desplazamiento, violencia y reclutamiento” (MEN, 2018, p.7) esto, incide en el acceso, permanencia y promoción de las y los estudiantes en las instituciones y en sus procesos de enseñanza - aprendizaje, debido a que allí no solo implica su dimensión intelectual, sino que abarca su mundo emocional, social y cultural, que tienen efectos en las dinámicas que se tejen dentro de la institución.

El conflicto también ha afectado de manera general el contexto rural colombiano, y por supuesto también ha influido en las dinámicas de la educación y de las instituciones educativas.

La presencia del conflicto, de los actores armados, de la cultura de guerra, es una realidad en muchas regiones rurales colombianas. Esto ha traído como consecuencia un debilitamiento de estructuras organizativas tradicionales y una disminuida presencia de la sociedad civil. (López, 2006, p.9).

No se puede hablar de educación rural sin conectarlo con el conflicto armado colombiano y las afectaciones que esto trae para las emociones de las y los estudiantes sobre la posibilidad de recibir una educación inclusiva.

Otra problemática que afecta la educación rural, es la concentración en la tenencia de las tierras, que contribuye en gran medida a la desigualdad económica y social que se presenta en el territorio colombiano, pues un pequeño grupo de personas toma el control sobre recursos naturales y productivos para beneficio propio, mientras que la mayoría de la población rural/campesina carece de acceso a la tierra, dinámicas que se extienden con mayor fuerza en el sistema capitalista “los modelos económicos posteriores al capitalismo arremeten contra los latifundios, no por el monopolio de la tierra en manos de particulares, sino por el interés de crear

nuevas formas de producción de capital ajenas a la producción agrícola” (Pérez, 2010, p.3) esto tiene unas consecuencias en los procesos educativos rurales, en tanto hay una proyección a contribuir a las dinámicas económicas desde los Proyectos Pedagógicos Productivos, que impulsan a las y los estudiantes a considerar el campo como una posibilidad para salir adelante.

Dichas problemáticas, también pueden repercutir en la deserción de las y los estudiantes de los establecimientos educativos rurales, o puede generar inconvenientes para la permanencia en ellos; como es el caso de las condiciones económicas derivadas de las desigualdades sociales, que muchas veces son producidas por la alta concentración de tierras, “la excesiva concentración de la tierra en pocas manos ha llevado a la pauperización y expulsión de millones de campesinos a las ciudades” (López, 2006, p.12); la mayoría de estos campesinos son adultas y adultos que son responsables de niñas y niños en edad escolar, por tanto, también deben migrar, lo que trae como consecuencia el abandono de sus procesos educativos, además, puede crear conflictos emocionales y dificultades de adaptación en los nuevos lugares. Esto sucede porque las dinámicas que se entretajan en el campo no son iguales a las de la ciudad, así mismo es posible afirmar que:

La educación rural no tiene la estructura de la educación urbana, los procesos de enseñanza – aprendizaje no son homogéneos, ya que se cuenta con varios grupos en el aula de clase; también estos procesos están permeados por las condiciones de los contextos sociales, culturales, políticos, emocionales y cognitivos, de quienes son parte activa de este proceso de educación. Es una multiplicidad de enseñanza y aprendizaje contextual y encarnada en prácticas de enseñanza transformadoras, comunitarias y políticamente intencionadas (Echavarría et al, 2019, p. 4).

El hecho de que la educación rural, por su forma de organización administrativa esté centralizada, puede implicar la ausencia de representación, y, por lo tanto, de proceso de gestión de recursos que atiendan las particularidades de las escuelas más lejanas, “el proceso de integración ha afectado el gobierno escolar de las sedes más apartadas, pues los organismos de dirección y representación se concentran en las sedes de secundaria” (López, 2006, p.17), esto representa una participación limitada de la comunidad educativa en pleno, y las maestras y maestros pueden actuar sin el acompañamiento y apoyo del cuerpo directivo, pues,

Las hipotéticas carencias formativas sobre la actuación que los maestros desarrollan en las escuelas rurales pueden generar una labor no exenta de dificultades, fundamentalmente por un desconocimiento sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje que son específicas en este contexto, también, la falta de formación enlazado a la falta de acompañamiento como

consecuencia de la ubicación geográfica de algunas escuelas situadas en la ruralidad puede representar obstáculos a la hora de promover procesos de educación inclusiva. (Jiménez, 2008, p. 488)

Que favorezcan a las y los estudiantes; debido a que muchas veces no se cuenta con las herramientas necesarias para poder abordar los desafíos en su totalidad, “la falta de capacitación, sumada al desconocimiento de prácticas pedagógicas actualizadas, limita la calidad educativa”(Díaz et al 2020, p.19); la falta de capacitación puede impedir no solo la implementación de métodos y estrategias pedagógicas innovadoras sino también el aprovechamiento y disfrute de los recursos y las herramientas existentes en el aula o el territorio.

Es importante tener en cuenta que la educación inclusiva dentro de la escuela sea en un contexto rural o urbano debe promover como indica Dueñas,

La participación activa de los estudiantes en el diseño y desarrollo del currículo escolar, así como en todas las actividades del centro educativo. Valorando la diversidad como un elemento enriquecedor y fomentando la construcción de una comunidad donde todos se sientan incluidos. De esta forma, reconoce el derecho de toda persona a participar en la sociedad y a recibir educación en su propio contexto, brindando los recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarias necesarios para garantizar una experiencia educativa equitativa y de calidad para todos. (Dueñas, 2010, p. 363)

Con el fin de que todos los que conforman la comunidad educativa comprendan la importancia de realizar ajustes en los distintos ámbitos que habitamos, tales como: las estructuras, los prejuicios, los aprendizajes, las casas, las escuelas, entre otros. Dicho esto, “la inclusión exige responsabilidades a todos los niveles (micro y macro), no solo por parte de las escuelas sino también por parte de las comunidades, de los servicios públicos y de la ciudadanía en general” (Azorín, 2017, p.3), esto refleja que la educación inclusiva no solo es una falencia de la escuela, sino una pesadumbre común, que afecta a quienes más necesidades particulares poseen para su independencia y desarrollo social y personal. Las personas con discapacidad que viven en entornos rurales, durante las diferentes etapas de la vida transitan una serie de desafíos que los vulneran como seres humanos y sujetos sociopolíticos. Rojas dice al respecto que,

Los infantes enfrentan barreras para la detección temprana de la discapacidad o el diagnóstico de un especialista. La juventud rural por su parte no cuenta con oportunidades de formación y educación técnica o avanzada. Las personas mayores de edad con discapacidad no tienen

oportunidades de empleo y no reciben procesos de atención complementaria para adultos. (Rojas, 2022, p. 37).

En cierta medida es posible que hayamos olvidado que la escuela no es solo un espacio exclusivo de las niñas y los niños de las zonas rurales. La escuela rural es un lugar que pertenece a toda la comunidad, donde todos sus miembros y personas del contexto, independientemente de su edad, están involucrados y gestionan procesos que promuevan el bienestar. La formación no se limita a los años escolares; es un proceso continuo que ocurre a lo largo de toda la vida. En este sentido, la escuela rural no sólo debe considerarse como un centro de enseñanza para los más jóvenes, sino como un espacio de aprendizaje y crecimiento para toda la comunidad, promoviendo un desarrollo integral que abarque todas las etapas del ser humano, incluso como un espacio posible para la erradicación o disminución del analfabetismo, ya que “la tasa de analfabetismo según el DANE en el censo de 2005 es del 32,2% en personas mayores de 15 años” (PDM, 2020, p. 52) lo que indica que la población rural de Dabeiba es parcialmente analfabeta debido a que si estudian, solo estudian la primaria o algunos grados de ella.

La disminución del analfabetismo en aras de la educación inclusiva posibilita acciones de acceso y participación, que aún se ven muy restringidas en la ruralidad, ya que uno de los desafíos de la educación rural es el acceso y la permanencia en la educación.

Estas insuficiencias afectan especialmente a las y los estudiantes que tienen más dificultades para mantenerse en el sistema educativo de forma continuada, pues sus demandas educativas tienen más riesgo de no poder ser atendidas ni por sus familias ni por sus escuelas. (Marchesi y Hernández, 2019, p.47)

Esto hace referencia a las limitaciones y carencias que existen en el sistema educativo, las cuales tienen un impacto en las y los estudiantes que ven en la escuela un escenario para contrarrestar las desigualdades que a diario viven.

En ese sentido, las emociones resultan ser un componente fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación rural. En este proceso se destaca la importancia de atender al componente emocional, debido a que las emociones no segregan a las comunidades, siempre se presentan en los sujetos, ya sean infantes o adultos, con o sin discapacidad, en la lejanía, en la cercanía y están presentes a lo largo de la historia. Al respecto, Gil nos menciona que,

El hecho de que las emociones tengan una base biológica que compartimos todos los seres humanos hace que algunos fenómenos afectivos fundamentales como la ira, el temor, la aflicción

o el amor se encuentren y se hayan encontrado presentes en todas las culturas y contextos históricos. (Gil, 2016, p.209)

Las emociones como punto de partida representan el desafío del sentir y lo humano en la correspondencia de lo que es la educación rural, la educación inclusiva y las emociones. Las y los estudiantes de contextos vulnerables pueden no tener los mismos recursos emocionales o apoyo familiar que otros, lo que refuerza las desigualdades en el aula. La falta de una educación emocional inclusiva puede perpetuar estas diferencias, haciendo que algunos de las y los estudiantes no puedan expresar o gestionar adecuadamente sus emociones.

La educación, por lo tanto, se ha establecido en muchas zonas de la ruralidad con el propósito de combatir la discriminación y la exclusión, en función de las emociones y significados que se presentan en las personas y en los contextos. “Es posible afirmar que la educación no está logrando contribuir a la igualdad de oportunidades ni está siendo un instrumento de movilidad social, sino que, por el contrario, está reproduciendo e incluso acentuando las desigualdades” (Blanco,2006, p.5) es importante que la educación se preocupe más por el estudiante y no tanto por lo que debe aprender. También, esto sucede por la descontextualización educativa que se presenta en gran parte de la educación del país, que no logra adaptarse o responder a las particularidades, necesidades y problemáticas de las comunidades.

Lo señalado anteriormente (conflicto armado, la infraestructura, el desplazamiento, la falta de recursos económicos, la emoción, la discriminación, la exclusión, la educación, entre otros.), destaca las diferentes problemáticas que a lo largo del tiempo se han vuelto características propias de algunas zonas rurales del país y que actualmente hacen parte de la realidad de centenares de familias que buscan a diario oportunidades en el campo. Es importante destacar que la educación toma un papel principal en el recuento del panorama en tanto se concibe como un organismo de control y emancipación de las problemáticas de la educación inclusiva rural que no son desconocidas, pero en ocasiones sí desatendidas.

Al estimar el hecho que las emociones tienen bases biológicas y cognitivas que se asemejan a procesos con los animales, podemos comprender que las situaciones que emergen en la realidad de la escuela rural y los procesos de educación inclusiva influyen en la construcción final de las emociones que se den, “una emoción es un juicio básico sobre nosotros mismos y nuestro lugar en el mundo” (Solomon, Citado de Gil, 2016, p.208), lo que quiere decir que la

emoción también es un proceso personal y se regula a partir de un asunto instintivo y luego consciente, porque nace a partir de una sensación, pero su desarrollo y reflejo es un constructo.

Las y los estudiantes pasan por situaciones emocionales a los que se les debe dar cabida y prestar puntual atención, debido a que, influyen en distintos ámbitos de su vida, entre ellos el educativo; con relación a esto es necesario mencionar que las emociones durante mucho tiempo se ha concebido como un asunto secundario de la educación, como consecuencia del papel que han tenido a lo largo de la historia de la humanidad, “la transformación de la emoción en un objeto de investigación y la configuración de un campo específico son fenómenos que apenas se remontan a los albores del siglo XXI” (Bjerg, 2018, p. 8). Por tal razón dentro del ámbito educativo se le ha otorgado mayor visibilidad a los procesos cognitivos y se ha procurado atender otras problemáticas que se presentan en estos entornos, sobre todo en algunos contextos rurales donde la escuela carece de reconocimiento, materiales e infraestructura.; los desafíos que en algunas de estas escuelas se presentan pueden tener como consecuencia que los procesos emocionales son desatendidos y no se les da la importancia necesaria durante los momentos de aprendizaje, por lo tanto, la emoción no es una constante transversal en el aprendizaje, por lo que falta construirla y desarrollarla como competencia humana.

Es necesario recalcar que este proyecto de investigación reconoce la importancia de preguntarse y visibilizar las emociones que aparecen en la educación rural inclusiva, en donde esporádicamente se reconocen o se les da el espacio oportuno para hablar y expresar aquellas emociones que suscitan de la convivencia con el entorno y con el otro, lo que alude significativamente al rol de las políticas públicas y los derechos humanos en general dentro de todas las brechas que se han generado para la educación inclusiva en los contextos rurales. En los espacios rurales y rurales dispersos cambian las características de la escuela “la manera de «nombrar» el mundo rural habla de tal representación: Pobreza, atraso, conflicto, aislamiento, inseguridad. Naturaleza, agricultura, despensa, mina, vertedero, recreación, patrimonio y paisaje. Añoranza, compasión, caridad, preocupación, solidaridad” (Agudelo, 2014). Es así como se concibe a la ruralidad desde los espacios urbanos, como un asunto reduccionista y de egoísmo, que reflexiona a partir del desconocimiento.

## **Normativa sobre Educación Inclusiva y Rural**

La educación inclusiva rural se revela como una necesidad imperante que busca garantizar el acceso y la permanencia de las y los estudiantes en la escuela. En este sentido, es fundamental contar con normativas que respalden y trabajen por la implementación de políticas educativas inclusivas y pertinentes al contexto rural, es decir, políticas que se ajusten y respondan a las particularidades propias del contexto y promuevan la participación de la comunidad. Por tanto, se presentan una serie de normativas que resaltan algunos aspectos de la educación en el contexto rural colombiano, con el fin de generar garantías de derecho en todas las personas, pero que a su vez carecen de reconocimiento en los contextos rurales y los sujetos con discapacidad.

**Tabla N°1 Normativa de educación rural**

<b>Normativa de educación rural.</b>	
<b>Decreto 1490 de 1990</b>	<p>Por el cual se adopta la metodología de escuela nueva.</p> <p><b>Artículo 1°.</b> La Metodología Escuela Nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorar cualitativa y cuantitativamente.</p> <p><b>Artículo 3°.</b> Para efectos de apoyar y asesorar su adopción y desarrollo a nivel regional, en cada entidad territorial se conformará un equipo técnico integrado por funcionarios de las Secretarías de Educación y Centros Experimentales Piloto.</p> <p><b>Artículo 6°.</b> a) Capacitar y orientar permanentemente a las y los maestros para garantizar la calidad en el desarrollo de esta metodología.</p>
<b>Constitución política de Colombia de 1991</b>	<p><b>Artículo 64°.</b> El Estado reconoce la dimensión económica, social, cultural, política y ambiental del campesinado, así como aquellas que le sean reconocidas y velará por la protección, respeto y garantía de sus derechos individuales y colectivos, con el objetivo de lograr la igualdad material desde un enfoque de género, etario y territorial, el acceso a bienes y derechos como a la educación de calidad con pertinencia, la vivienda, la salud, los servicios públicos domiciliarios, vías terciarias, la tierra, el territorio, un ambiente sano, el acceso e intercambio de semillas, los recursos naturales y la diversidad biológica, el agua, la participación reforzada, la conectividad digital, la mejora de la infraestructura rural, la extensión agropecuaria y empresarial, asistencia técnica y tecnológica para generar valor agregado y medios de comercialización para sus productos.</p> <p><b>Artículo 68°.</b> Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.</p> <p>La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.</p>
<b>Ley 115 de 1994</b>	<p><b>Título 3, capítulo 1:</b> Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales.</p> <p><b>Artículo 46°.</b> Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.</p> <p><b>Artículo 64°.</b> Fomento de la educación campesina, 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.</p>
<b>Plan decenal de educación 2017</b>	<p><b>Estrategia 4.</b> Promoción de la equidad en el sistema educativo. La equidad de la educación en Colombia. Mayor participación de la mujer, incluso superior a la de los hombres, en el nivel de secundaria. También se registraron avances en inclusión de población en condición de discapacidad, etnoeducación y educación rural.</p>

**De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en la Escuela Rural**

	<b>Lineamiento estratégico del séptimo desafío.</b> La inclusión de personas con discapacidad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos para niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración, evitando cualquier forma de marginación y exclusión.
<b>Sentencia T-105 de 2017 de la Corte Constitucional de Colombia.</b>	<b>Derecho fundamental a la educación del menor.</b> El transporte escolar de niños y niñas, en especial de aquellos que residen en zonas alejadas de la institución educativa o de difícil acceso, es una prestación propia del derecho a la educación.
<b>Plan Especial de Educación Rural. 2018</b>	“Cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (DNP <sup>12</sup> , 2014) La política educativa rural debe estar enfocada no sólo en brindar cobertura y acceso, sino también en una educación de calidad que permita a los niños, niñas y jóvenes una mayor participación dentro del sistema educativo que, en últimas, estimule mayor conocimiento y con ello menores tasas de deserción y reprobación.
<b>Resolución 21598 de 2021</b>	<b>Artículo 2°.</b> Implementación y ejecución. Lo relacionado con el Plan Especial de Educación Rural será ejecutado por el Ministerio de Educación Nacional y las entidades que conforman la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, en cabeza de la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia -o quien haga sus veces- y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, con cargo a los recursos de funcionamiento, de inversión, o propios de cada entidad y con ajuste a las proyecciones del marco de gasto de mediano plazo; así como por las Entidades Territoriales con recursos del Sistema General de Regalías y otras fuentes de financiamiento que se puedan vincular a la implementación del PEER.

Esta normativa, en contraste a los desafíos antes mencionados, dan cuenta de que no solo hay un desconocimiento general de la política, sino que hay falta de apropiación, de acompañamiento y en general, incumplimiento por parte de los entes reguladores en cada territorio.

Por otra parte, la normativa en educación inclusiva es fundamental para garantizar que todas las personas, independientemente de sus habilidades, características o necesidades, tengan acceso al sistema educativo.

*Tabla N°2 Normatividad de educación inclusiva*

<b>Normatividad educación inclusiva</b>	
<b>Ley 1098 de 2006</b>	<b>Artículo 28°.</b> Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica.
<b>Ley 1145 de 2007</b>	Logra desde la participación de las personas con discapacidad, la materialización de políticas, planes del orden nacional y territorial con acciones y recursos para su atención e inclusión de la población con discapacidad.
<b>Ley 1346 de 2009</b>	<b>Preámbulo:</b> v) Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad

<sup>12</sup> DNP- Desarrollo Nacional de Planeación.

	<p> puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.</p> <p><b>Artículo 24°.</b> Los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.</p>
<b>Decreto 366 de 2009</b>	<p><b>Artículo 2°.</b> En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.</p> <p><b>Artículo 3°.</b> Responsabilidades de las entidades territoriales certificadas. Incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la secretaría de educación y definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones.</p>
<b>Ley 1618 de 2013</b>	<p>Esta ley tiene por objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad.</p>
<b>Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad de 2015.</b>	<p>Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.</p>
<b>Decreto 1075 2015</b>	<p><b>Artículo 1.1.1.1°.</b> 6. Velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos.</p> <p><b>Artículo 2.3.3.2.2.2.3°.</b> Las estrategias definidas para acompañar la trayectoria educativa de las niñas y niños deberán incluir acciones específicas para promover el ingreso a la educación inicial, la permanencia y la continuidad en el sistema educativo de las niñas y niños con discapacidad y talentos excepcionales en el marco de una educación inclusiva, y comprenderán los apoyos y ajustes razonables que se requieren para brindar una educación pertinente, oportuna y de calidad.</p>
<b>Decreto 1421 de 2017</b>	<p><b>Artículo 2.3.3.5.2.1.3.</b> Principios. La atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad.</p>
<b>Ley 2216 de 2022</b>	<p><b>Artículo 7.</b> Incorporación de la educación inclusiva en los Programas Educativos Institucionales -PEI-. El Ministerio de Educación Nacional promoverá y acompañará en acuerdo con las Entidades Territoriales Certificadas en Educación, la incorporación de estrategias que favorezcan la educación inclusiva en los Proyectos Educativos Institucionales - PEI - de los establecimientos educativos públicos y privados, en sus diferentes niveles académicos.</p>

La premisa de la educación inclusiva como posibilidad en la disminución de brechas de desigualdad es un aliciente normativo, pero una falacia contextual, pues la existencia de la norma no garantiza la materialización de acciones en los contextos educativos rurales, las relaciones interpersonales, fomentar la comunicación efectiva y construir un sentido de pertenencia y apoyo mutuo. Con el fin de concretar los asuntos problemáticos que hemos mencionado a la larga del

## **De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en la Escuela Rural**

proceso escritural, es importante reconocer que no podemos alejarnos de lo que está determinado desde lo político, ya que el maestro como sujeto político representa al estado en esos lugares alejados y muchas veces olvidados; por eso Henry Adams decía “el maestro deja una huella para la eternidad, nunca puedes saber cuándo se detiene su influencia” así que a la larga nos pensamos en el discurso de la educación inclusiva como una práctica inherente de las maestras y maestros en las escuelas rurales en donde las emociones en las y los estudiantes, que van a generar retos, transformaciones, apuestas, entre otros, por lo cual la pregunta que engloba este proyecto investigativo es: ¿De qué manera se relacionan las emociones de maestras y estudiantes con la educación inclusiva, en los grados de tercero, cuarto y quinto del Centro de Educación Rural Josefa Romero?

### **Antecedentes de Investigación: Germinando Procesos al Compás de la Fase Lunar**

Para ejecutar este proyecto de investigación, se realizó un rastreo de información que permitió un acercamiento sobre estudios de la educación inclusiva, la educación rural y las emociones. Para la construcción se utilizaron 18 antecedentes de investigación entre el año 2008 y el año 2022, que fueron realizados en países como: Colombia, México, Argentina, Ecuador y España. Para recoger cada una de estas investigaciones se usaron diferentes fuentes de información digital, tales como Google Académico, Dialnet y repositorios de Universidades, entre otros.

### **Miradas y Reflexiones Acerca De La Discapacidad y La Educación Inclusiva.**

La tesis doctoral, *Una mirada a la educación rural e inclusión del 2013 a 2017* tuvo como objetivo analizar y comprender el estado de la educación rural entre los años 2013 y 2017, haciendo énfasis en la educación inclusiva. El problema principal que se abordó en esta investigación fue la falta de acceso equitativo y de calidad a la educación en las zonas rurales, lo que limita el desarrollo y la igualdad de oportunidades para las y los estudiantes que residen en estas zonas. Su principal hallazgo nos dice que “el primer paso en la idea de lograr educación rural de calidad es acercarse tanto como sea posible al objeto de estudio [...] Conocerlo, estudiarlo, ir hasta el lugar, oír a los alumnos y a los docentes” (Rodríguez, y Garzón, 2018, p.20). Su metodología se basó en un enfoque cualitativo, en la que se propone recopilar y analizar

datos relevantes sobre las políticas y prácticas educativas implementadas durante el periodo mencionado, así como también identificar los desafíos y hallazgos clave relacionados con la educación inclusiva en la educación rural.

La investigación, *Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana* tuvo como objetivo analizar y comprender la situación de la diversidad y la inclusión en el contexto de la educación rural en Colombia. Su principal hallazgo se basa en que,

Las posibilidades de acción para mejorar y transformar el ámbito educativo en Colombia deben darse a partir de la descentralización de la educación desde una reformulación de la política educativa repensando en la asignación de funciones y de recursos [...] Así mismo se resalta que (Frente a estas situaciones, de diversidad surge el desafío y un mayor interés por la idea de educación inclusiva. Sin embargo, el terreno sigue siendo confuso en cuanto a cuáles deben ser las medidas a tomarse a fin de avanzar en las políticas y las prácticas con y una dirección más inclusiva como la necesidad y prioridad más importante de los equipos docentes y directivos familia y organismos sociales. (Buitrago, y Valbuena, 2022, p.14)

Otra investigación que lleva por título, *Educación inclusiva en contextos rurales afros chocoanos. Una mirada a la discapacidad desde las representaciones sociales* tuvo como objetivo develar las representaciones sociales de las y los maestros de las zonas rurales del Pacífico colombiano sobre su concepto de discapacidad y educación inclusiva, sus emociones, sus expectativas hacia los programas del Estado y su funcionalidad en torno a la atención que como las y los maestros de la sociedad les reclama. Desde esta perspectiva y con el fin de mostrar las concepciones las y los maestros sobre la discapacidad, uno de los planteamientos de los autores fue que,

La mayoría de los términos asociados a todo el discurso de los docentes son: dolor, enfermedad, tristeza, impedimento, sacrificio, ruptura, rabia, problemas, necesidades, carencias, abandono, dificultades, obstáculos, ignorancia, soledad, ruptura, entre otros. Pero también, se encontraron palabras como amor, bondad, dedicación, apoyo, respeto, fuerza y amistad. Esta combinación de signos apunta hacia un contexto de dificultades, pero con intenciones marcadas por la esperanza y el amor a la docencia. (Lemos, y Arteaga, 2022, p.14)

Siguiendo con la línea de educación rural inclusiva se hará mención del estudio *Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano*, es un trabajo de investigación que tuvo como objetivo determinar el nivel del conocimiento y ejecución de las prácticas inclusivas e interculturales en el Colegio Llano de Las

Palmas, centro educativo de carácter público ubicado en el Municipio de Rionegro, Departamento de Santander, Colombia. 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, et al. 2021, p.8). Esta investigación se realizó con una metodología de estudio de caso planteando una entrevista de 16 ítems relacionados al tema.

El estudio, *Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación*, es un estudio que plantea como objetivo principal analizar la relación entre las estrategias educativas inclusivas y la autoeficacia de las y los maestros 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 su formación para la atención a la discapacidad encontrando que “consideraron que pocas veces reciben recursos y/o apoyo de otros profesionales para trabajar con alumnos con discapacidad en sus lugares de práctica” (Murillo, et al, 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, el cual se desarrolló en un colegio público rural de Santander. En la realización de este proyecto, se evidenció como principal problemática la concepción limitada y dificultades alrededor de los procesos de educación inclusiva, esto relacionado a que dichas dificultades no solo se encuentran en el en el papel (Decreto 1421), sino que también se pudo evidenciar en las aulas, en este orden de ideas, uno de los principales hallazgos es que “los docentes presentan dudas acerca de los procesos de evaluación pertinentes para las y los estudiantes que requieran flexibilizaciones curriculares. [...] la comunidad desconoce los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje” (Díaz, et al. 2020, p.20). 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.

*La inclusión educativa en una escuela normal rural: estudio de caso*, tuvo como objetivo conocer los procesos de educación inclusiva que se le brindan a una estudiante con discapacidad motriz en una escuela rural; como principal problemática se evidenció que, a nivel superior el acceso y permanencia a la educación para personas con discapacidad continúa siendo un reto, con este problema como referencia para la investigación, se encontró como uno de los principales hallazgos que “los retos que Yoltzin vive diariamente, no debido a su discapacidad, sino a las condiciones del entorno. Por lo tanto, se concluye que los factores del entorno pueden resultar claves para el desarrollo pleno de los individuos” (Arán, 2021, p.70). Para la construcción de esta investigación, se utilizó un enfoque cualitativo, ligado a esto, la metodología empleada es un estudio de caso, donde, las entrevistas.

El proyecto, *Comprensión de la discapacidad desde las representaciones sociales de estudiantes y docentes en contextos rurales*, buscó caracterizar y analizar las representaciones sociales de las y los maestros y de las y los estudiantes con discapacidad relacionado a las concepciones, acogida y reconocimiento que tienen sobre la discapacidad. Uno de los resultados encontrados muestra 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, lo cual genera un temor y limitación para atender pedagógicamente a los EcD.<sup>13</sup> (Peñata, y Carrascal, 2019, p.61)

Lo que logra desestabilizar las políticas de educación inclusiva, pero también, genera que muchos de las y los estudiantes con discapacidad se sientan excluidos.

El texto *Manual de Buenas Prácticas en Desarrollo Rural y Discapacidad publicado en el 2012* por la Dirección General de Desarrollo Sostenible del Medio Rural, señala que “las personas con discapacidad que viven en el medio rural, además de encarar las dificultades de sus propias limitaciones funcionales, tienen que enfrentarse a las intrínsecas que caracterizan al medio en el que habitan” (Dirección General de Desarrollo Sostenible del Medio Rural, 2012, p.9). Partiendo de la definición de Buenas Prácticas, se tuvo en consideración varios criterios para identificarlas, abarcando diferentes temáticas de intervención y las distintas categorías de discapacidad. El principal hallazgo fue que, “se ha conseguido actuar en el propio contexto social de las personas con discapacidad y sus familias, permitiendo ofrecer nuevas oportunidades, más

---

<sup>13</sup> EcD- Estudiantes con Discapacidad.

apoyos y recursos a la población beneficiaria” (Dirección General de Desarrollo Sostenible del Medio Rural, 2012, p.51).

*Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva* fue publicado en 2018. El objetivo general del estudio fue exponer los resultados de un proyecto de investigación que ha permitido la creación de una red de apoyo y colaboración entre centros educativos localizados en un entorno geográfico próximo; además, contó con la participación de 103 maestras y maestros y se utilizó diferentes instrumentos como Fichas de Planificación y Actas de reuniones para la recolección de información. Los resultados arrojaron que “la principal barrera existente en los cinco centros hace referencia a la respuesta a las características individuales del alumnado, con particular énfasis en la existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada estudiante” (Arnaiz, et al. 2018, p.39).

El trabajo, *Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos*, realizado por Mauricio López Cruz en 2008 llevó a cabo una revisión de 14 referencias agrupadas en tres categorías: a) equipos y proyectos de investigación y desarrollo, b) portales de acceso e intercambio de información, y c) organismos y agencias internacionales con relación a las redes de generación e intercambio de conocimiento sobre la inclusión educativa. El principal hallazgo de este proceso de revisión menciona que esta “pone de manifiesto un mayoritario acuerdo sobre el propósito moral de la defensa de la equidad y el derecho a la educación desde una perspectiva de derechos humanos” (López, 2008, p.12)

El artículo de investigación, *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La escuela rural como destino*, se enfoca en reconocer por qué estudiantes con discapacidad y sobreedad residentes de zonas urbanas asisten en aulas plurigrados en zonas rurales. El estudio arrojó que los familiares, inspectores, maestros rurales, MAI<sup>14</sup>, AT<sup>15</sup>, formadores y estudiantes toman la decisión por distintas razones

Estas razones se nutren de argumentos a favor de la escuela rural, apoyados en ciertas características propias de estos contextos (matrícula reducida, posibilidad de atención personalizada, tranquilidad del entorno y ambiente respetuoso, supuesto de menor exigencia de contenidos y evaluación); como así también, en el reconocimiento de ciertas condiciones propias

---

<sup>14</sup> MAI: Maestros rurales y de apoyo a la inclusión

<sup>15</sup> AT: Acompañantes terapéuticos

## **De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en la Escuela Rural**

de las escuelas urbanas que llevan a desestimarla como destino favorable para la inclusión.

(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 las y los estudiantes.

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 se evidenció que existen “diferentes factores fundamentales asociados al logro de los objetivos de la educación inclusiva; además, exponen la prevalencia de prácticas educativas segregadoras y excluyentes que no garantizan el derecho a una educación de calidad con principios de equidad e igualdad” (Perdomo, 2021, p.20). El estudio se desarrolló a través de una investigación cualitativa con un diseño narrativo por medio de la metodología hermenéutica.

### **Representaciones De Las Emociones Como Asunto Que Emerge En El Contexto Educativo.**

La investigación titulada, *Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja* realizada por Cordero, Chinome y Garzón (2019) analizó la relación entre las emociones y las habilidades comunicativas en el contexto de la convivencia escolar. El problema abordado se centra en la necesidad de comprender cómo estas dos variables influyen en la calidad de las relaciones y el clima escolar en la Institución Educativa Rural del Sur de Tunja.

El principal hallazgo de esta investigación reveló que existe una estrecha vinculación entre las emociones experimentadas por las y los estudiantes y su capacidad para comunicarse efectivamente. Además, se encontró que aquellos estudiantes con habilidades comunicativas más desarrolladas presentan una convivencia escolar más positiva. En cuanto a la metodología, se utilizó un enfoque cualitativo de enfoque crítico. (Cordero, et al. 2019, p.126)

En el estudio titulado, *El reconocimiento de la discapacidad: estudio sobre la función de las emociones en las relaciones de discriminación y exclusión*, realizado por Prieto, (2009), investigó el papel de las emociones en las relaciones de discriminación y exclusión hacia las personas con discapacidad. El objetivo principal es comprender cómo las emociones pueden

influir en estos procesos, identificando las implicaciones negativas que esto genera. “El principal hallazgo del estudio sugiere que las emociones, tanto positivas como negativas, desempeñan un papel fundamental en el reconocimiento y tratamiento de la discapacidad, contribuyendo a la perpetuación de estereotipos y prejuicios” (Prieto, 2009, p.199)

El trabajo de investigación, *Educación inclusiva y educación emocional: un binomio necesario en los procesos formativos* tuvo como propósito revelar las relaciones existentes entre *Educación Inclusiva* y *Educación Emocional*. El principal hallazgo está relacionado con los procesos de enseñanza aprendizaje de los maestros “utilizan métodos deficientes y tradicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje para la atención de las y los estudiantes con necesidades educativas específicas, buscando homogeneidad en el proceso, y obviando las particularidades individuales de los estudiantes” (Barba, 2018, p.101). La metodología fue de tipo bibliográfica y de campo, pues se realizó en base a los datos obtenidos en diferentes fuentes bibliográficas y a través de la recolección de información mediante la técnica de Encuesta y su instrumento el cuestionario estructurado.

*Voces y emociones en una escuela rural del Municipio de Risaralda, Caldas* tuvo como objetivo interpretar la relación que tienen las prácticas pedagógicas y el desarrollo cognitivo y emocional de las y los estudiantes, a través de su propia narrativa. El principal hallazgo que se encontró fue que “Las prácticas docentes en el ámbito rural influyen en las emociones de las y los estudiantes, ya sea de manera positiva o de manera negativa y éstas repercuten en el proceso enseñanza– aprendizaje” (Gallego, 2022, p.76). Esta investigación se apoya en el diseño metodológico interpretativo cualitativo.

La investigación, *Las emociones en un contexto escolar rural, buscó a través de la visibilización e identificación de las emociones en la escuela rural, específicamente en la I. E. Departamental Técnico Agropecuario Calandaima* en un grupo focalizado de las y los estudiantes de básica media de 6° a 11°, “que se den espacios de convivencia en los que el conflicto pierda el protagonismo y se mejore el clima escolar, que está afectado por situaciones como, el bajo rendimiento académico, la extra escolaridad, el posconflicto y el consumo de sustancias psicoactivas” (Gómez, D. 2022 p.8). El estudio permitió concluir que “es importante reconocer y entender que un buen clima escolar va de la mano de un compromiso social y pedagógico donde prime la salud emocional y se generen cambios por parte de toda la comunidad

educativa” (Gómez, 2022 p.75), la metodología tuvo un enfoque cualitativo y un método etnográfico

En varias de los antecedentes mencionados se encuentra que, aunque existen políticas públicas que hablan sobre la educación inclusiva, esto no se aplica en muchas de las escuelas rurales, debido a que estas se encuentran descontextualizadas, porque se hacen pensando en las zonas urbanas o inclusive pueden ser elitistas; mencionan que la ruralidad cuenta con características complejas que pueden vulnerar mucho más a la población con discapacidad y no se tienen en cuenta. Además, se logra evidenciar que los maestros encuentran dificultades a la hora de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas porque no cuentan con la formación suficiente, lo que puede generar prácticas académicas deficientes al atender a población con discapacidad.

Cuando hablamos de ruralidad hacemos referencia a un espacio donde se manejan dinámicas, particularidades, costumbres y características propias de un contexto muchas veces descentralizado, y en su mayoría relacionado al campo y las actividades del campesinado que según el lugar es particular, por lo tanto, no se debe generalizar, puesto que en la actualidad podemos hacer alusión al término “ruralidades diversas”, lo que resulta fundamental a la hora de analizar los procesos educativos en esta zona. De acuerdo con lo anterior, es posible identificar mediante el rastreo realizado que cada escuela rural está rodeada por distintos factores que pueden posibilitar condiciones favorables o desfavorables que inciden significativamente en el desempeño y desarrollo educativo.

A pesar de que cada zona rural maneja sus particularidades, es importante mencionar que en los antecedentes fue posible evidenciar que en la mayoría de casos el maestro es la única presencia del Estado, esto hace parte de los diferentes factores que de alguna manera ponen en desventaja los procesos educativos en la ruralidad; además según los antecedentes a esta lista se unen el desconocimiento de la política pública por parte de la comunidad, la poca formación a las y los maestros sobre la discapacidad, barreras dentro del entorno, condiciones de las escuelas, factores económicos, dinámicas familiares, entre otros., que influyen considerablemente en el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en la educación rural.

Por otro lado, resulta conveniente reconocer que las familias desempeñan un papel crucial en el cuidado, apoyo, ingreso y permanencia en los procesos educativos de las PcD<sup>16</sup>, sin embargo, la responsabilidad no debería recaer completamente en ellas, debido a que, existen

---

<sup>16</sup> PCD: Personas con Discapacidad

otros sujetos que cumplen un papel fundamental en este ámbito, es por esto que se hace necesario la existencia de una formación en procesos de educación inclusiva rural y una mayor participación de las personas con discapacidad, es decir, hacer de la educación algo llamativo, oportuno y correspondiente al desarrollo del individuo.

En cuanto al papel de las y los maestros es necesario mencionar que en algunas zonas rurales, a menudo se convierten en la única presencia estatal, lo cual requiere un estudio constante que les permita no solo aportar significativamente en el aprendizaje, sino también responder de manera satisfactoria a las la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje las y los estudiantes, por lo tanto, es primordial que el Estado se preocupe, incorpore y se manifieste más seguido pues, enfrentar estos desafíos no es tarea sencilla e implica sin duda un acercamiento acorde y pertinente a cada ruralidad.

Los antecedentes revisados anteriormente acerca de la emoción en la educación inclusiva rural revelan que las emociones ayudan significativamente en el desarrollo y adquisición de habilidades comunicativas. Diferentes estudios dan cuenta que expresar oportunamente las emociones contribuyen en la manera en la que las y los estudiantes se expresan verbalmente. Además, se reconoce que las emociones como el temor, la vergüenza y el miedo han tenido una estrecha relación con la discapacidad. Las PcD enfrentan dificultades y desigualdades sociales que a menudo conllevan a la exclusión del contexto, la cultura y la sociedad, ello puede generar emociones negativas que afectan el bienestar emocional y comunicativo; por tanto, es importante promover actitudes y concepciones de respeto en torno a la discapacidad.

Según la revisión realizada es posible pensar en la creación e implementación de políticas y programas que promuevan la educación inclusiva y radiquen la exclusión y la desigualdad en los procesos educativos, que le permitan ofrecer al sector rural garantías reales que sean coherentes con su ubicación geográfica, características, desempeño y oportunidades; de igual modo, no se trata solo de crear o establecer diferentes normativas que pongan en el papel los derechos, responsabilidades, beneficios y acuerdos para las personas con discapacidad en las zonas rurales de Colombia, sino, que realmente se busca una aproximación desde el territorio y no fuera de él para garantizar una congruencia entre lo que se dice, se hace, se necesita y se obtiene.

**Justificación: Razones para Sentir las Emociones en la Escuela rural.**

Nuestra pregunta está orientada al reconocimiento de las emociones respecto a la educación inclusiva; y abordar esto logró tener un impacto en las y los estudiantes del grado tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero de la vereda Las Cruces del municipio de Dabeiba, Antioquia, debido a que, les permitió reflexionar no sólo por las emociones en general, sino también sobre las propias. A lo largo de la investigación llevamos a cabo diversas estrategias que les permitieran a la maestra, niñas y niños expresarse sin vergüenza a equivocarse o a compartir sus emociones sin sentirse mal por ello. De esta forma se entendió que la escuela es un espacio de transformación social, en el que también se da la formación en ámbitos: emocionales, sociales, políticos, académicos, entre otros.

Nuestro interés por este tema parte porque la educación ha tendido a ignorar el componente emocional, centrándose principalmente en la transmisión de conocimientos y habilidades, por lo que, al adoptar un enfoque que integra las emociones, se derriban barreras y se facilita un ambiente propicio para el aprendizaje significativo. Las estrategias alternativas que emergen de esta perspectiva pueden incluir metodologías participativas, proyectos colaborativos y evaluaciones que consideren no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de las y los estudiantes.

Por su parte, este trabajo contribuyó a nuestro crecimiento personal y profesional, pues nos permitió dejar de lado aquellos prejuicios que se anteponen en las miradas y concepciones sobre la educación inclusiva rural que parte en su mayoría del desconocimiento del tema y del entorno; asimismo, nos ayudó a ser más sensibles frente a las situaciones complejas que atraviesan las personas que habitan la ruralidad, y además, conocer y reconocer el impacto de las y los maestros en este contexto específico. Esta experiencia sin duda nos permitió crear y tener prácticas educativas que enfrentan nuestro que hacer en el aula, en la medida que nos acercó a las realidades y particularidades propias del contexto rural en Dabeiba y nos permitió ser parte de él.

El tema de nuestra investigación resultó ser importante, debido a que, pudo ayudar a las maestras a preguntarse por mejorar sus prácticas en el acto educativo, pues, resaltó la importancia de abordar las emociones en el aula y más aún en la educación rural; pues allí evidenciamos que

la poca identificación de las emociones que expresan las y los estudiantes ha tenido una repercusión en las relaciones interpersonales y dentro de los procesos de enseñanza, aprendizaje.

También, nos dimos cuenta de que al atender al componente emocional de las y los estudiantes, estamos acudiendo a escuchar los sentires individuales y a su vez dar respuesta a las particularidades del territorio, ya que las emociones como guardianas del aprendizajes y expresiones humanas de los seres, nos permiten generar un sentido común en el cual se movilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje con estrategias alternativas y contrapuestas al modelo hegemónico de la educación.

Además, pensar las emociones en el marco de la educación inclusiva es fundamental, debido a que estas juegan un papel crucial tanto en el reconocimiento del otro como en el proceso de aprendizaje. Reconocer las emociones propias hacen parte de un proceso identitario y cuando se reconocen las del otro implica empatía y comprensión, elementos esenciales para construir una comunidad educativa donde todas las personas, independientemente de sus capacidades, orígenes o contextos, se sientan valoradas y respetadas. También las emociones influyen directamente en el aprendizaje, porque un entorno emocionalmente seguro y agradable para las y los estudiantes fomenta la motivación, la creatividad y la disposición para aprender. Integrar las emociones en la educación no solo facilita la educación inclusiva, sino que también potencia el desarrollo integral de cada estudiante, permitiéndoles participar activamente en su propio proceso de aprendizaje y construir aprendizajes significativos con sus pares.

Todo esto no solo tuvo un impacto teórico, también se destaca por su enfoque práctico, en tanto da cuenta de un recorrido por el CER Josefa Romero del municipio de Dabeiba en el departamento de Antioquia. Este acercamiento al contexto nos brindó la oportunidad de generar recomendaciones y propuestas concretas que podrán ser implementadas para mejorar, reconocer y trabajar las emociones en el proceso de educación rural.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Reconocer relaciones entre las emociones de maestras y estudiantes con la educación inclusiva en los grados de tercero, cuarto y quinto grado del Centro de Educación Rural Josefa Romero.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar las formas en que las y los estudiantes nombran y expresan las emociones en el contexto escolar.
- Evidenciar los efectos de las emociones en el proceso educativo de las y los estudiantes.
- Conocer las emociones que asocian las y los estudiantes respecto a la discapacidad y cómo pueden incidir en la educación inclusiva.

### **Marco Conceptual: Principios del Ser, Sentidos del Vivir**

El presente proyecto de investigación tiene como principio fundamental, abordar los conceptos de *educación rural*, *educación inclusiva* y *emociones*. Con esto, se pretende mostrar que la racionalidad de las emociones es una condición de posibilidad para los distintos ámbitos en los que se presenta la educación, estimando así los aportes de la educación emocional para el cultivo de una ciudadanía democrática desde los contextos rurales y la educación inclusiva. Para ello se desarrolló un marco conceptual que aborda de manera integral los conceptos anteriormente mencionados, debido a que, son claves dentro del desarrollo de esta propuesta y deben ser sustentados a través de bases conceptuales que le otorguen rigurosidad.

La ruralidad Colombiana se entiende como contextos específicos, que se caracterizan por presentar particularidades socioeconómicas, culturales y geográficas que influyen en el desarrollo educativo de sus comunidades, en relación con esto nos centraremos en el ámbito educativo rural, para posteriormente poder abordar el concepto de educación inclusiva, la cual busca garantizar el acceso y la participación equitativa de las y los estudiantes, independientemente de sus diferencias y capacidades, promoviendo así una educación igualitaria, finalmente nos centramos en las emociones que emergen en las y los estudiantes a partir de la educación inclusiva rural, es decir, en el aprendizaje, el bienestar y su participación dentro de la institución educativa.

En Colombia el tema de educación suscita una preocupación constante debido a que, “Colombia es un país subdesarrollado; por ello, la inversión que se realiza para la educación es muy poca, en comparación de otros países, lo que ocasiona bajas oportunidades de empleo y pobreza” (Ríos, 2016, citado en Garzón, 2018, p.3). Esta situación conlleva a la limitación de oportunidades, especialmente en contextos rurales, donde se ha evidenciado un desequilibrio en

términos de acceso, progreso y desarrollo en comparación con el contexto urbano, es por tanto que, en algunas comunidades rurales como indica Garzón,

Se evidencia abandono temprano de los estudios, baja calidad en las pruebas de estado y escaso porcentaje de jóvenes que continúan sus estudios a nivel profesional, así como baja pertinencia en la educación que se ofrece en relación con las necesidades de los entornos en los que se imparte. (Garzón, 2018, p.5)

En ese sentido, es fundamental comprender y reconocer que la educación rural no puede ser abordada de la misma manera que la educación urbana. En palabras de Bernal,

La educación rural no es un proceso formativo urbano, que puede regularse de manera homogénea a como se piensa la escuela de las grandes ciudades colombianas. La educación rural, como proceso y como práctica pedagógica, desde el punto de rectores y maestros se procura ajustar a los lineamientos normativos de la política educativa vigente en Colombia (Bernal, 2019, p.15).

Es decir, la educación rural debe asumir desafíos adicionales a la educación urbana, entre ellos se encuentra la ubicación geográfica en zonas de difícil acceso, falta de recursos o acompañamiento. Estos desafíos sin duda suscitan de su principal característica llamada territorio. El territorio rural le otorga no solo características propias, específicas y diferenciadoras a la educación rural, sino que a su vez influye directamente dentro del proceso, desarrollo y progreso educativo en la medida en que puede ser una característica que vulnere o condicione el estilo de vida de algunos entornos rurales, por lo que se puede limitar los procesos de educación inclusiva.

La educación rural es una necesidad vital para el desarrollo social, pero si no hay mecanismos que apoyen los procesos, no se podrá lograr mucho. No ha habido, por lo menos en Colombia, una transformación social importante, por lo que no se han resuelto temas como la vulnerabilidad, el cubrimiento de las necesidades básicas y fundamentales, la formación docente, y la infraestructura, entre otras. Consecuencia de todo lo anterior será la inequidad en la educación rural respecto a la urbana (Garzón, 2018, p.22)

Esta situación acentúa diferentes concepciones enmarcadas en algunas poblaciones rurales en donde no se envía a las niñas y niños a la escuela porque no se concibe la educación como un elemento transformador; esta idea toma fuerza en algunas familias que están compuestas por campesinos. “Los campesinos son agricultores que se ocupan en gran parte (pero no necesariamente en su totalidad) en la producción de subsistencia. Consumen la mayor parte de los alimentos y otros artículos que producen” (Lozano, 2012, p.3).

Estás familias campesinas no sólo consumen lo que producen, sino que además venden gran parte de los alimentos que cosechan, debido a que parte de la economía y desarrollo rural se basa principalmente en la fuerza de trabajo familiar, sin depender de manera permanente del trabajo asalariado, lo que promueve la idea del trabajo en algunos entornos rurales como herramienta principal para salir adelante. Sin embargo, a través de los últimos años y en respuesta a una medida para contrarrestar algunas problemáticas, el campo se ha ido transformado dejando de lado concepciones tradicionales que señalaban que: “Lo rural, en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo” (Ramirez,2006, p.2). Esta definición sin duda ha llevado a una estigmatización constante de los entornos rurales que estuvieron durante algún tiempo bajo esas características, pese a ello, en la actualidad, Florez dice que

Es posible observar que entre los principales cambios registrados se destaca que lo rural dejó de concebirse como territorio aislado, circunscrito a la vereda o al pequeño municipio. Hoy, si bien lo rural tiene una territorialidad específica, esta se concibe como parte de un territorio mayor en el cual está incluido el municipio, el departamento, la región, el país y, aún, el mundo, con el que está en permanente interacción. (Flórez, 2012, p.12).

Ahora bien, al reconfigurar la concepción de lo que es una ruralidad, se transforman sentires y pensares que se reflejan y se expresan en distintas emociones, “la inteligencia emocional no es solo una cuestión individual, sino que está profundamente moldeada por el entorno, y en los contextos rurales, donde la comunidad y el contacto con la naturaleza son predominantes, las emociones juegan un rol central en la vida cotidiana y las interacciones humanas” (Goleman, 1995, p 3). Esto ha implicado cambios significativos en las comunidades de entornos rurales, sus emociones, el desarrollo rural y la educación inclusiva en dicho contexto, debido a que se han concebido como fundamentales para promover el progreso y mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales. Es decir,

Se vincula el desarrollo con el progreso del habitante del campo y del territorio rural y lo relaciona con el acceso de la población a la educación, así como con la disposición de una oferta educativa que responda a las necesidades de la familia campesina y contribuya al aprovechamiento de las potencialidades existentes en el territorio en función de objetivos y metas de desarrollo específico. (Lozano,2012, p.9)”

Esto sucede porque en algunos entornos rurales, el acceso a la educación se ha convertido en un hecho determinante especialmente para las niñas y niños que viven en estas zonas. Para

muchos de ellos, la educación representa la oportunidad para mejorar sus condiciones de vida en el campo o fuera de él, por lo tanto,

El ministerio de educación nacional, se propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. (MEN, 2001, citado en Ospina 2019, p.14).

De esta manera, el Gobierno Nacional plantea diferentes estrategias para responder y garantizar educación en las áreas rurales, adaptada a las particularidades y realidades específicas de estos contextos. Cabe mencionar que, para lograr una educación rural, es importante generar condiciones que le permitan a la población y a todos los agentes involucrados no solo acceder sino participar y desarrollarse de manera plena en cada uno de los espacios educativos.

En ese sentido, los estudios sobre infancia rural dan cuenta de las necesidades educativas a las que se enfrentan las zonas rurales. Así, la cobertura y la baja calidad en la educación son consecuencias obvias del desempleo, la pobreza y la violencia. “Es por eso que las escuelas tienen un rol fundamental en la construcción de identidad, en la formación, y en el desarrollo de capacidades intelectuales y prácticas, especialmente en entornos difíciles como los rurales” (Garzón, 2018, p. 9), donde la escuela se convierte en uno de los pocos lugares donde las niñas y niños interactúan, juegan, se expresan y se relacionan con sus pares.

Por lo que, para hablar de las emociones que pueden expresar las y los estudiantes en el contexto rural y desde los procesos de educación inclusiva “es necesario que el objeto hacia el que está referido la emoción se halle investido de algún tipo de valor o importancia para la persona que lo contempla” (Nussbaum, 2012, p. 595). Es decir, las emociones que surgen en ese acto educativo van a tener intención de instituir esas dinámicas y deconstruir las realidades por las que está transitando la escuela “las emociones son reveladoras de intuiciones acerca del valor de las cosas y se consideran una capacidad de acceso al mundo moral” (Nussbaum, 2012, p. 597). De tal manera la educación inclusiva puede representar juicios morales y situaciones que desatan emociones.

Para poder abarcar las dificultades que se pueden presentar dentro de la educación rural y poder hablar educación inclusiva, es necesario mencionar que “inclusión significa poner en marcha un sistema educativo basado en la diversidad, con el objetivo de cumplir el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno ordinario” (Blanco,

2006); cuando se habla de este modelo educativo se destacan 3 conceptos claves que se interrelacionan y posibilitan o dificultan los procesos de enseñanza - aprendizaje y las relaciones que se tejen dentro de los establecimientos educativos. El primero es la participación “La participación denota el componente más dinámico de la inclusión, donde todos se involucran activamente de la vida de la institución, y son reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad educativa”(Crisol, 2019, p.3), cuando se habla de participación no solo se hace referencia a las y los maestros y a la y los estudiantes, si no, que abarca a todas las personas que se encuentran involucradas en las dinámicas educativas, “participar supone dar la oportunidad a todo el alumnado de participar en un entorno inclusivo donde la diversidad es una realidad, lo que también supone implicar a las familias y a los profesores en el proceso” (Calvo y Verdugo, 2012, p.23). Dentro de esta definición no solo se les otorga la responsabilidad de este proceso cognitivo a las y los estudiantes y a las y los maestros, si no, que, se empiezan a considerar otros factores externos a estos sujetos que hacen parte de la escuela.

Siguiendo con la anterior idea dentro de la cual se empieza a reconocer estos otros factores, es oportuno mencionar el tercer concepto “barreras”

Las barreras son aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a la inclusión (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad). Estas, se concretan en la cultura, las políticas y se evidencian en las prácticas escolares generando exclusión, marginación o abandono escolar. (Crisol, 2019, p.3)

Esta definición es fundamental porque empieza a considerar los procesos actitudinales de los actores en general, es decir, no solo lo enfoca a meras cuestiones relacionadas con la infraestructura, si no, que logra resaltar la incidencia que tienen los prejuicios e ideas instauradas en los sujetos.

Al reconocer que estos 3 conceptos se interrelacionan y logran incidir dentro de los procesos educativos, surge un nuevo concepto, dentro del ámbito educativo, el de barreras al aprendizaje y la participación. Este concepto hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. (Calvo y Verdugo, 2012, p.22).

Para dar respuesta a las anteriores dificultades, se hace necesaria una educación que respete los ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes, así como sus características individuales. Garzón menciona que, entonces,

La educación inclusiva se puede definir como el conjunto de mecanismos que establecen las entidades educativas, sean privadas o públicas, para promover la igualdad y equidad dentro del aula. Con esto se pretende mostrar que la inclusión, no solo se relaciona a las condiciones o discapacidades de las personas, sino que también tiene una conexión con la individualidad de los estudiantes (2018, p.11)

Por lo que resulta importante resaltar que la educación inclusiva como situación puede generar distintas emociones en las y los estudiantes, ya que “lo que distingue a las emociones de los impulsos naturales es que tienen objeto, es decir, que son acerca de algo” (Nussbaum, 2012, p. 595), lo que da cuenta, de que no son expresiones sin sentido, a pesar de ser reacciones innatas, por lo tanto, es crucial promover un buen clima escolar, ya que el buen clima es un asunto que permite visibilizar el componente emocional y “las emociones constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano” (Ibáñez, 2002, p.31), pues las emociones son «cognitivas», es decir, “están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto” (Nussbaum, 2012, p. 593).

A su vez, esto hace parte de las competencias emocionales que son “conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010 citado de Universidad pedagógica experimental, 2022, p. 8) y habilidades que se desarrollan progresiva e integralmente en los sujetos que habitan la escuela.

La habilidad que tienen las personas para expresar sus emociones e interactuar con su entorno de forma asertiva y eficaz, donde predomina la inteligencia emocional que posee cada ser humano, la cual cuenta con la capacidad de conocer, reconocer y regular las emociones al momento de interactuar de forma constructiva con su mundo exterior, donde el objetivo principal de las competencias emocionales, es educar a través de la autonomía emocional, autoconciencia y de las diferentes competencias sociales para el bienestar propio y de la sociedad.(Universidad pedagógica experimental, 2022, p. 8).

Lo anterior, tiene influencia en la construcción de vínculos y las interacciones sociales, donde la escuela es un mediador, “es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia” (citado de Universidad pedagógica experimental, 2022, p. 3). Por ello, se debe tener en cuenta que las y los estudiantes son sujetos que piensan, sienten y recrean las distintas

realidades por las que transitan, lo cual puede generar desafíos en los procesos de aprendizaje individuales y grupales, ya que para poder hacer que el aprendizaje recobre sentido y sea significativo el/la estudiante debe “sentirse motivado en las clases, tratar contenidos contextualizados en las propias experiencias cuya aplicación se puede visualizar en la práctica, sentirse valorado como estudiante, poder participar, confrontar distintos puntos de vista, etc”. (Ibáñez, 2002, p.44). Dicho esto, se concibe que la escuela puede percibirse como un motor del desarrollo, ya que “debe responder a un enfoque integral e inclusivo, en lo que respecta a identificar de forma activa los obstáculos con los que se encuentran algunos estudiantes al tratar de acceder a las oportunidades educativas” (UNESCO, 2016, 2019; citado de Universidad pedagógica experimental, 2022, p.2). por lo tanto, en el contexto rural no se espera menos, los sujetos de los contextos rurales guardan la esperanza en la escuela que promete en sus acciones la transformación integral de las personas y las sociedades, pues es la “educación como un punto de entrada fundamental para construir sociedades inclusivas” (Universidad pedagógica experimental, 2022, p. 4).

La educación inclusiva en contextos rurales es un desafío que requiere una comprensión profunda de las emociones de las y los estudiantes, ya que en contextos rurales, donde las condiciones pueden ser más aisladas o carecer de recursos, es fundamental que los educadores y la comunidad escolar sean empáticos y brinden un apoyo emocional sólido a las y los estudiantes y para promover un entorno inclusivo debemos reconocer las necesidades particulares y las emergencias emocionales de las y los estudiantes, además hay autores que defienden “la creación de instituciones políticas y sistemas legales que conformen un entorno facilitador del adecuado desarrollo de las emociones de los ciudadanos”(Nussbaum, 2012, p. 593). Ello permite que haya ciudadanías íntegras y capaces no sólo de expresar lo que sienten, sino también de regular sus emociones y lo que les facilita cumplir con sus dinámicas diarias.

Las emociones son consideradas, por un lado, una guía para detectar, definir y delimitar nuestro conjunto de ideas y creencias sobre qué cosas son importantes en la vida humana; y, por otro lado, se rectifica dicha tesis, que apela a la función cognitiva y evaluadora de las emociones, al considerar que el contenido de las emociones debe estar sometido a una evaluación o examen suplementario dependiente de ciertas ideas y creencias sobre lo que ya se juzga que tiene valor en la vida humana.(Nussbaum, 2012, p. 598).

Desde luego, hay una diversidad de experiencias emocionales en las y los estudiantes de los entornos rurales, ya que pueden experimentar distintas emociones que pueden ir de extremo a

extremo debido a factores como el aislamiento geográfico, la falta de recursos o el estigma. Es importante reconocer y abordar esta diversidad de experiencias emocionales para garantizar una educación inclusiva y un aprendizaje significativo.

Para lo cual es importante la participación activa de la comunidad, pues la educación inclusiva en contextos rurales a menudo implica una estrecha colaboración con la comunidad local, pues generalmente en estos contextos la comunidad se vincula con mucha frecuencia en los procesos educativos, esta colaboración puede ser una fuente de apoyo emocional para las y los estudiantes, ya que se sienten valorados y respaldados por su entorno. Claro está, sin dejar de lado la adaptación de estrategias pedagógicas, porque los educadores en contextos rurales deben adaptar sus estrategias pedagógicas para abordar las necesidades emocionales de las y los estudiantes, con el fin de incluir la implementación de programas de bienestar emocional, la promoción de la resiliencia y la consideración de las circunstancias individuales de las y los estudiantes.

Finalmente, esto permitirá el fomento de la educación inclusiva en contextos rurales, pues ésta debe abrazar la diversidad de las y los estudiantes y promover un ambiente en el que todos se sientan aceptados y valorados. En resumen, la educación inclusiva en contextos rurales implica comprender y abordar las emociones de las y los estudiantes de manera integral. Al hacerlo, se crea un entorno de aprendizaje en el que las y los estudiantes se sienten emocionalmente respaldados, lo que es esencial para su desarrollo y éxito en la educación.

### **Metodología de la Investigación: Tránsitos Rurales que Germinan Emociones**

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el CER Josefa Romero de la vereda Las Cruces del municipio de Dabeiba, Antioquia, con el propósito de identificar las emociones que nombran y expresan las y los estudiantes con respecto a los contenidos curriculares y relaciones interpersonales dentro del aula de clase, debido a esto se realizó una investigación cualitativa, con el fin de comprender e interpretar por medio de la observación y entrevistas, las

distintas emociones que se reflejan dentro del ámbito educativo con relación a la educación inclusiva, como indica Balcázar,

La investigación cualitativa emplea la observación y su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una descripción cercana a la realidad que se investiga, por lo que intenta responder a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué? (Balcázar, et al, 2013, p. 11)

Este tipo de investigación permite tener una mayor cercanía con las personas del contexto en el que se está llevando a cabo la investigación y es sensible a los efectos del investigador y el objeto de estudio, que en este caso son las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero de la vereda las cruces del municipio de Dabeiba, Antioquia. Lo que resulta pertinente debido a que, la identificación de las emociones sólo se puede dar mediante una inmersión del investigador dentro del contexto específico. Para realizar la descripción de estas experiencias fue necesario tener un acercamiento a distintos paradigmas de investigación, pues “el conocimiento de los paradigmas de investigación nos ayuda a situarnos y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que nos propongamos encuadrar un estudio empírico” (Ricoy, 2006, p. 12). Por ello, nos ubicamos en el paradigma interpretativo, puesto que, en él interactúan las personas de un modo natural, este paradigma nos permitió visibilizar asuntos de lo humano y construcciones mucho más subjetivas, que dan cuenta de ciertos comportamientos, sucesos y realidades que se presentan en la educación rural, además al ser este un paradigma precedente al positivista nos permitió conversar con las sensaciones de lo humano, pues dentro de sus intereses se ubican el comprender, interpretar y compartir la comprensión de forma mutua y participativa.

Este paradigma tiene sus antecedentes históricos en la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía, la antropología, etc. Sus impulsores surgen de la escuela alemana y se considera a Husserl su fundador. Entre sus autores más representativos están: Dilthey, Baden, Berger, Shutz, Mead, Blumer, Lukman, etc. (Ricoy, 2006, p. 16)

Lo que dio cuenta de las posibilidades que tuvimos para dar respuestas a nuestros intereses, ya que la interacción resulta necesaria para comprender, entender e identificar las dinámicas del contexto en específico.

Nuestra orientación hacia el paradigma interpretativo se dio porque éste nos permitió interactuar con las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero, lo que permitió una mayor comprensión y reconocimiento de las dinámicas que allí se presentan; a través, de una

perspectiva holística, que no intenta invalidar realidades, sino comprender la multiplicidad de éstas.”En un sentido amplio, se puede entender que, en el fondo, toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa” (Bolívar, 2012, p.5), de manera que, en su desarrollo proporciona interpretaciones, sentires, intercambios culturales, entre otros.

Desde allí se resalta el juego de la narrativa como reflejo de los procesos de investigación y a su vez enfoque. Bolívar indica que:

La investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda apreciar las experiencias narradas. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con unas pautas que suelen regir en la comunidad en cuestión. (Bolívar, 2012, p.3)

Esta visión de la investigación cualitativa con enfoque narrativo suscita un acercamiento que permite que el investigador y los participantes sean actores activos en la redacción no solo de los hechos sino de las emociones como experiencias significativas y muy influyentes en los participantes, ya que así lo recuerdan y comparten en el desarrollo de la investigación.

Esta investigación se realizó con la participación de las y los estudiantes y la maestra de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero de la vereda Las Cruces del municipio de Dabeiba, Antioquia, quienes conviven y conocen la cotidianidad de su institución educativa. Cabe resaltar que para llevar a cabo dichas entrevistas se firmó un acuerdo de participación en el cual las personas manifestaban si estaban o no de acuerdo con responder a las preguntas que se les hacían, si aceptaban que los llamáramos por su nombre o preferían algún seudónimo. Las entrevistas se estructuraron en preguntas abiertas y semiabiertas.

Para llevar a cabo esta investigación, realizamos 8 visitas al centro educativo, específicamente en los meses de abril y mayo, en las que, asistíamos 3 días consecutivos al centro educativo y realizamos diferentes planeaciones que permitieran reforzar los procesos de lecto-escritura y matemáticas, también, llevamos a cabo actividades que generan comprensiones y aprendizajes cerca de la diversidad y las emociones. Después de cada fecha, tres visitas a la escuela, redactamos de forma individual un diario pedagógico que diera cuenta de la experiencia, describiendo los hechos observados, las acciones, gestos y palabras de las y los estudiantes durante nuestro acompañamiento. Este ejercicio nos permitió recoger las narrativas de las y los estudiantes y a su vez identificar la manera en la que nombraban y expresaban sus emociones desde que iniciamos hasta que terminamos la investigación.

Debido a nuestro vínculo con el paradigma de investigación socio-crítico, para la recolección de información dentro de este tipo de investigación utilizamos distintas técnicas de recolección de información, tales como la observación participante, que involucra la interacción social entre el investigador y quienes se investigan en un determinado contexto, es decir,

La observación participante como el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello.

(Kawulich, 2005, p.2)

Este tipo de observación, implica el acoplamiento del investigador al contexto, la cultura, el lenguaje y a las dinámicas que manejen las personas de la comunidad investigada; por lo que se requiere que en realidad el investigador se sumerja en el territorio y participe en las actividades y asuntos de la vida diaria para facilitar el reconocimiento y la comprensión de sus comportamientos; por lo tanto, durante nuestra investigación, visitamos el centro educativo durante 3 meses, donde asistíamos 3 días seguido a la escuela a dar clase al aula multigrado de tercero, cuarto y quinto, por lo que, acordamos con las personas del centro educativo la realización de algunas entrevistas semiestructuradas, cargando que no buscábamos respuestas concretas, sino que nuestra intención era conversar y que ellos nos pudieran contar experiencias y sensaciones acerca de los procesos individuales, sociales e institucionales, pues la entrevista semiestructurada

Se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. (Díaz, et al, 2013, p.164).

Para ello, previamente determinamos los temas más relevantes, para guiar la entrevista con preguntas abiertas, con el fin de fomentar discusiones profundas. Nos enfocamos, específicamente, en generar reflexiones sobre las emociones: cómo son nombradas, expresadas y experimentadas dentro del aula y la escuela en general. Esto nos brindó una comprensión más amplia de su concepción en el contexto de la educación rural e inclusiva.

### **Principios Éticos: Cosechando la Palabra**

Para nosotras es relevante mencionar los principios éticos que se llevaron a cabo en nuestro proyecto de investigación para el reconocimiento de las experiencias, el respeto y el cuidado de quienes participaron en las estrategias de investigación. Lo primero que debemos aclarar es que ninguno de los sujetos nombrados en este proyecto de investigación hace referencia a los nombres reales de las personas que participaron. Para la participación de las personas se firmó un acuerdo de participación nombrado “tejiendo a voces ajenas” en el cuál cada participante daba su consentimiento para grabar su voz, retomar sus palabras y nombrarlos en el trabajo escrito, no obstante, como la mayoría de personas que participaron son estudiantes y por lo tanto, menores de edad de los cuales no tenemos el consentimiento de sus padres, los nombramos de forma distinta.

A su vez las veces que llevamos a cabo actividades con temas específicos de diversidad, educación inclusiva o emociones no se hizo de manera punitiva ni impuesta, fue una construcción experiencial en la que cada sujeto/a descubría conceptos y ejecutaba las actividades de manera libre con unas orientaciones generales y concretas. A los estudiantes que se le hizo evaluación pedagógica fue por petición de la institución, informando a las familias y preguntándoles a las y los estudiantes si se encontraban de acuerdo.

Todas las expresiones expuestas a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación se usan con fines pedagógicos, investigativos y bajo la confidencialidad, teniendo en cuenta que no se exponen fotografías en las cuales aparezca el rostro de las y los estudiantes, debido a que son menores de edad y no existe un consentimiento firmado por sus padres o acudientes legales.

### **Discusión y Hallazgos: Siembras de Significancia**

En este apartado se presentarán los resultados de nuestra investigación, los cuales surgen del proceso de recolección de información en las visitas al CER Josefa Romero y en la triangulación de la información con conceptos propuestos por distintas autoras y autores. Los resultados los hemos organizados en 6 categorías de análisis divididas de la siguiente manera: Educación inclusiva y Prácticas de enseñanza, Educación rural, Emociones, Accesibilidad, Economía y Ruralidad, de tal manera, en cada apartado vas a encontrar un orden definido y entre los cuales se van a destacar aquellos hallazgos que fueran más relevantes para nuestra experiencia

y tema de investigación. A continuación, se expone una muestra de cómo se realizó el análisis en la matriz (anexo 1) para la respectiva triangulación de la información.

### **Formas De Vivir La Emoción De Enseñar e Incluir En La Escuela Rural**

En este apartado mencionaremos las experiencias más destacadas en torno a la educación inclusiva y a las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar en nuestras actividades de clase.

A lo largo del texto, presentaremos las dinámicas evidenciadas sobre educación inclusiva, resaltando especialmente las prácticas de enseñanza y los desafíos observados en la atención a las y los estudiantes con discapacidad o con presunción de discapacidad. La información aquí dada, se organiza en varios párrafos donde se presentan las estrategias y actividades que implementamos en el aula multigrado, mediante la música, las fichas, el movimiento y la asignación de responsabilidades, y cómo éstas influyeron en las dinámicas de participación en el aula. Finalmente, destacamos los esfuerzos del CER Josefa Romero por avanzar hacia una educación más inclusiva.

Durante una reunión que tuvimos con algunas maestras y maestros del CER Josefa Romero, nos percatamos que a pesar de que la escuela se esforzaba por ser incluyente, todavía había algunas cosas para seguir trabajando. Incluso hubo una maestra de una vereda cercana que pidió ayuda debido a que le costaba mucho desarrollar algunas estrategias para un estudiante con discapacidad intelectual con el que trabajaba, esto se relaciona con lo que menciona la maestra Andreina, ella dice “Yo propongo, hablo, hago y nada, por ejemplo, con Salomé, vino la maestra de apoyo, bueno varias y nada, le han dedicado tiempo y nada, en la casa la han dejado muy libre” (Diario de campo #3 Valentina Martínez y Entrevista maestra Andreina). Los comentarios anteriores resaltan la importancia de una colaboración más estrecha entre la escuela y la familia, pues “a pesar de las buenas intenciones plasmadas en las leyes y políticas sobre educación inclusiva, los gobiernos no suelen adoptar las medidas de seguimiento necesarias para garantizar su aplicación” (UNESCO, 2020, p.31). Tal y como lo han manifestado las y los maestros, subrayando la necesidad de un enfoque más integral que coordine no solo los esfuerzos entre la familia y la escuela, sino también la implementación efectiva de políticas gubernamentales, especialmente en entornos educativos rurales en donde, por ejemplo, la estudiante Salomé no ha

logrado mejorar porque desde su familia no hay un reconocimiento de alguna problemática que ella esté enfrentando.

En la conversación con la maestra Andreina, también nos comentó otras situaciones respecto a dos estudiantes, “a Juan le daban ataques de rabia, me hice muy amiga de la mamá, me autorizó que mantuviera una correíta en el salón y esa fue la única forma de mantenerlo calmado, ellos son muy cariñosos, yo me lo tiré de amigo, con él trabajaba pero más manual, además Juan yo sé que es más de explotar, y Marcos; Marcos creo que es falta de afecto, de eso ya nos dimos cuenta todos, porque él quedó huérfano y él vive con la abuela, Marcos a veces se le pega mucho a uno, mientras que Juan quiere llamar mucho la atención, yo a veces lo dejo, lo ignoro, pero los compañeros no son capaces; ellos le contestan, yo les he dicho que no lo hagan porque la pelea es de dos, uno solo no pelea (Entrevista maestra Andreina). Esta manera de relacionarse y actuar en el aula puede generar divisiones entre las y los estudiantes, contraviniendo los principios de la educación inclusiva que buscan unir y no separar. Esto se relaciona con la idea que dice que:

Suponer diferencia en unos, pero no en otros resulta de un largo ejercicio de violencia. Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para agraviar, para denostar, para empequeñecer, desvirtúa al lenguaje, pero, sobre todo, a la relación, a la vida. (Skliar,2014, p.6)

Al adoptar enfoques tan diferenciados, Andreina podría estar acentuando una forma de violencia en la gestión de las particularidades y comportamientos de sus estudiantes. El uso de castigos, la diferencia en el trato y la indiferencia ante los conflictos contribuyen a una forma de violencia que afecta la equidad y la inclusión en el aula. Esta situación de nuevo da cuenta de la necesidad de tener una mirada amplia del estudiante, incluida de manera especial las dinámicas familiares, el relacionamiento y las emociones que allí se tejen, pues estas tienen un lugar importante no solo en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, sino también en el relacionamiento y en la cotidianidad de la escuela. Lo anterior permite dar a conocer algunas prácticas de enseñanza que Andreina trabaja en su aula, quien, además, “expresa su frustración al trabajar con estudiantes con discapacidad, por ejemplo, con un niño con síndrome de Down, debido a su falta de experiencia y el limitado apoyo recibido. Andreina menciona que la normativa de educación inclusiva la obliga a mantener a todas las y los estudiantes en el aula regular, sin adaptar su enseñanza a las necesidades individuales, porque piensa que eso sería excluir” (Entrevista maestra Andreina). Si bien la normativa de educación inclusiva a menudo promueve que las y los estudiantes con discapacidades participen en aulas regulares con sus

compañeros, es importante proporcionar las adaptaciones necesarias para asegurar una participación efectiva que de cuenta de la educación inclusiva y no de una integración superficial que a la final genera más exclusión; es decir que “si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el ‘nosotros’ del ‘ellos’, estaría yendo entonces en la dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un extraño y peligroso exceso de alteridad” (Skliar, 2014, p.3). Según Skliar la educación inclusiva debería derribar las barreras que separan los grupos, sin embargo, en el caso de la maestra Andreina, su desconocimiento y su frustración la llevan a exacerbar las problemáticas a las que se enfrentan las y los estudiantes con discapacidad.

Este escenario quizás tiende a repetirse porque en la CER, así como en otros contextos rurales y urbanos, no se reconocen ni se hablan sobre las emociones de las y los maestros, sino que se da siempre por sentado que están listos para “incluir” o “enseñar”.

En otro momento, Andreina mencionó que las mayores dificultades que encuentra en su práctica pedagógica, “es que con tercero es más difícil porque ellos vienen de una pandemia, de un atraso grandísimo [...] pero a mí en tercero me llegaron niños con muchos vacíos, yo he tratado de inventar muchas estrategias con letras, abecedarios, pero no, siguen con las mismas dificultades, y faltan mucho a clases. Además, tercero se deben poner a trabajar en el tablero, los otros grados si con cartillas, con tercero me toca hacer ejemplos con los pupitres, sillas o cuadernos” (Entrevista maestra Andreina), es posible entonces reconocer que en el grado tercero, además de ser el grupo con más estudiantes, presenta algunas dificultades debido a los vacíos mencionados por la maestra, no obstante durante nuestra práctica pedagógica logramos trabajar con ellos sin realizar distinciones, al contrario, trabajamos todos a la par porque llevamos actividades grupales, ejercicios a través del juego, también nos apoyamos con dibujos y muestras artísticas que permitieron que se involucraran y participaran constantemente.

Las causas del carente uso de estrategias didácticas en el proceso educativo rural son: la falta de insumos, escasa capacitación, características y condiciones de trabajo de los docentes, ausencia de una normalidad mínima de alumnos, desinterés de padres de familia y comunidad, lo que genera apatía y falta de motivación hacia la escolarización. (Ribadeneira, 2020, p. 246)

Lo cual puede ser normal en el ejercicio docente, recordemos que la maestra Andreina es de las que más años lleva en el CER Josefa Romero, incluso vive a solo unos pasos de la escuela por lo que conoce muy bien a toda la comunidad y le ha dado clase a diferentes generaciones de una misma familia” ella menciona que cuando llegó al colegio había mucho analfabetismo, entonces

era más duro porque los papás se excusaban en que no sabían. Actualmente han salido muchos programas y ella ha colaborado en algunos, y muchos han logrado estudiar; por lo que ha mermado el porcentaje de analfabetismo, pero, los papás no se apropian de eso” (Entrevista maestra Andreina). Esto sugiere que, a pesar de los esfuerzos realizados y la mejora en las tasas de alfabetización, sigue existiendo una barrera cultural donde la educación no es considerada un aspecto “primordial” para algunas familias de la vereda. Esta falta de acompañamiento por parte de las familias puede afectar el progreso educativo de las niñas y niños y resalta la necesidad de continuar fortaleciendo la colaboración entre la escuela y la familia, debido a que “en el ámbito rural encontramos profesores que, si bien su formación no estuvo enmarcada dentro de la educación rural, se han esforzado por trabajar en beneficio de las poblaciones rurales, han estudiado y transformado su quehacer al contexto”(Arango, Rodríguez, 2016, p.86), tal es el caso de la maestra Andreina, quien llegó a la escuela hace más de 20 años y ha trabajado incansablemente en su escuela con las niñas y los niños, y también, con la comunidad educativa.

Por ejemplo, en nuestra práctica nos dimos cuenta que hay estudiantes que necesitan más apoyo que otros y es labor de las y los maestros posibilitar que puedan participar en términos equitativos en las actividades que se realizan dentro del aula de clases “la educación inclusiva está en manos del docente, actor destacado en el proceso, ya que es quien posibilita mediante currículos flexibles adaptaciones para el desarrollo de acciones colaborativas, en la que el estudiante se siente inmerso y comprometido” (Escobar, et al, 2020, p.5), en el aula, uno de los estudiantes a quien se le debía realizar más ajustes era a “David quien es un estudiante de tercero que presenta dificultades notables a la hora de aprender un tema, se le dificulta permanecer atento y se distrae con cualquier ruido o movimiento, también le cuesta comprender instrucciones y en algunas ocasiones no realiza de forma adecuada lo que se le está pidiendo, “con él hemos tratado de llevar actividades un poco más sencillas, y se le van explicando paso a paso” (Diario de campo #2 Valentina Martínez), porque nos dimos cuenta que el adaptar actividades permitió que él se sintiera parte del salón de clases y que pudiera participar activamente. Adaptar las actividades de acuerdo con su estilo y ritmo de aprendizaje, permitió que estas actitudes desmotivantes disminuyeran considerablemente, por ello, resaltamos la importancia de que las y los maestros consideremos y nos intereseamos por las dificultades de nuestros estudiantes, para desarrollar estrategias que puedan abarcar sus particularidades y necesidades. En esta misma línea, se reconoce que los ajustes no son solo metodológicos, sino que implica pensar en las emociones y

motivaciones que tienen las y los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje; es decir, la educación inclusiva implica también reconocer que motiva y conecta a las y los estudiantes. La anterior idea la resaltamos siempre, no solo cuando trabajamos con las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto, sino cuando tuvimos la oportunidad de acompañar a las y los estudiantes de preescolar, primero y segundo. En la interacción con todas las niñas y niños de primaria, identificamos, sus habilidades, fortalezas y dificultades, y a partir de ello planeamos nuestras clases. Además, reconocemos que fue un trabajo entre todos porque aunque algunos estudiantes se les dificultaron algunos temas, mostraban siempre disposición y una actitud positiva frente a las actividades que planeábamos, tal como en el caso de Mariana, “con Mariana no logramos completar un ejercicio o un juego porque parecía más interesada en pintar cada ficha que en resolverlas, pero su actitud y disposición nos permitieron compartir mucho con ella, reconocer que es una niña tranquila, tierna y alegre”(Diario de campo #1 Estefanía David), así como ella también tuvimos la oportunidad de trabajar con otros estudiantes, de los cuales no recibimos buenos comentarios inicialmente por parte de las y los maestros, sin embargo, su actitud en nuestras clases fue tranquila y respetuosa, por ello creemos que importante recordar que

La educación inclusiva es un proceso basado en los recursos individuales de cada persona y desde la calidad educativa en los procesos de enseñanza, los cuales pretenden eliminar las barreras de aprendizaje, buscando una sociedad más justa; en la que se fomente el respeto de cada persona, promoviendo la participación, el bienestar y la transformación hacia una sociedad cada vez más incluyente. (Garza, 2014., como se citó en Escobar, et al, 2020, p.4)

Como maestras y maestros, podemos eliminar distintas barreras en la medida en que promovemos la participación de las y los estudiantes en condiciones equitativas, esto lo pudimos evidenciar en nuestras clases, donde cada vez había más manos levantadas y ganas de participar, incluso apreciamos una muy buena disposición de aquellos estudiantes que, por lo general, no participan y suelen ser callados; de nuevo, resaltamos que los vínculos que se tejen en el aula, que también están mediados por las emociones tienen un lugar significativo en la convivencia dentro del aula de clase y también en los procesos académicos o de aprendizaje.

Algo que nos llamó mucho la atención en nuestra práctica, fue darnos cuenta que las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado del CER Josefa Romero trabajaban de manera individualizada en casi todas sus clases, “notamos una distancia entre los subgrupos, por la prácticas de enseñanza implementada por la maestra de aula, ya que (según palabras de las y los estudiantes), trabajan de manera independiente y todo es por cartillas, por lo que ello supuso

ciertos problemas a la hora de trabajar en equipo, puesto que, defienden mucho sus intereses y se les dificulta pensar colectivamente, además, durante actividades propuestas con juegos se evidenció que los chicos del grado quinto consideran muy “inferiores” a los chicos de tercero, no había una preocupación por cuidarlos y apoyarlos “(Diario de campo #1 Valentina Martínez y Estefanía David), la situación anterior, refleja la necesidad de integrar los trabajos grupales en el aula, si bien el “modelo de escuela nueva en Colombia señala que el uso de las Guías de Autoaprendizaje se constituye en los materiales de trabajo que por excelencia posibilitan el trabajo multigrado” (Rojas, et al, 2019 p.398-399), este se puede adaptar para que las y los estudiantes puedan afianzar competencias ciudadanas y académicas que les posibilite una buena relación con los otros, pues, se “ponen de manifiesto los cambios generados durante las actividades en que los niños y las niñas implementan el material en relación a la manera de interactuar socialmente” (Rojas, et al, 2019 p. 394), no se trata de no trabajar o no con las cartillas, sino de la manera en que cómo maestras y maestros la utilizamos con las y los estudiantes, por ejemplo en nuestra práctica pedagógica, utilizamos diversas fichas que pueden dar cuenta de ejercicios parecidos a los de las cartilla, sin embargo la dinámica de trabajo en clase siempre fue guiado desde el trabajo, la conversación con el otro y el aprovechamiento del entorno.

Algo que evidenciamos y queremos resaltar, es la organización de la maestra Andreina y las y los estudiantes, quienes recogen sus fondos para fin de año, “la maestra de este grupo tiene una pequeña y surtida “tiendita” en el salón de clases, allí podrás encontrar dulces y mecatos al mejor precio; algo que me sorprendió es que los vendedores son las y los estudiantes de tercero a quinto y para esta labor la maestra escoge a los más “pilos” para vender, devolver y guardar las ganancias; por lo que trabajamos la multiplicación y en general las matemáticas con la meta de que todos, en algún momento, estén listos para hacerse cargo de la tienda” (Diario de campo #2 Estefanía David), el panorama anterior motiva a las y los estudiantes a esforzarse para algún día ser parte del negocio, aquí es importante destacar la creatividad e innovación de la maestra al incentivar a las y los estudiantes a avanzar y trabajar para conseguir lo que se quiere.

Estos proyectos se desarrollan como estrategia para facilitar la adquisición de competencias básicas y laborales generales sobre la base de experiencias de aprendizaje en contextos reales de producción con enfoque ambiental, buscando no sólo mejorar los aprendizajes sino crear un vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo nacional, lo que fomenta la cultura del emprendimiento en el campo. (MEN, 2013 citado en Arango y Rodríguez, 2016, p.85)

Este tipo de estrategias y proyectos como bien se menciona dentro de MEN permite que las y los estudiantes, no solo adquieran competencias básicas (como las matemáticas y la lectura), de forma curricular, sino que también los prepara para su vida. Las niñas y los niños son felices atendiendo el negocio, pues ello les permite sentirse útiles e importantes.

Siguiendo con las prácticas de enseñanza, una de las estrategias que más utilizamos dentro de nuestra práctica fueron los juegos, pues para nosotras “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” (Castro, 2008, como se citó en Silva, 2020, p. 27), además, lo utilizamos como un recurso al notar que la mayoría de las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado se sentían desmotivados y despreocupados al realizar actividades netamente de escritura, de transcripción o de manera individual, por lo que identificamos que “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); así mismo, notamos que incluyendo el juego dentro de las actividades salieron a relucir características de las y los estudiantes, “comportamientos, destrezas y habilidades comunicativas y lógicas del grupo quienes cuando se trata de competir dan el todo por el todo.”(Diario de campo #1 Estefanía David), implementar el juego en las clases generó la participación y el interés en los temas académicos que para ellos solían ser frustrantes y monótonos; cabe señalar que fuimos implementado distintas prácticas de enseñanza porque “hemos sentido por parte de las y los estudiantes respeto, atenta escucha, participación activa e inclusive trabajo colaborativo; este último fue un poco más difícil de lograr, ya que, como lo mencionamos estaban acostumbrados a un aprendizaje más individualizado, sin embargo, se ha percibido una mejoría, incluso hay actividades en las que los que son más ágiles les explican a los que no lo son tanto, lo que posibilita el aprendizaje significativo entre pares” (Diario de campo #2 Valentina Martínez), estas estrategias permitieron un trabajo colaborativo y el desarrollo de valores como la empatía y el respeto en el aula de clases, cosa que no se percibía inicialmente, debido a que, sus procesos eran muy individualizados. Dado que, cuando llegamos al grupo, las niñas y niños mencionaban que no querían escribir porque se sentían cansados, y al revisar sus cuadernos nos dimos cuenta de que tenían dificultades de ortografía y caligrafía. Por ello, implementamos una manera de trabajar la escritura y la lectura, llamada “dictado musical” como

una forma dinámica y entretenida para reforzar este tema, el cual fue todo un éxito, pues “los niños durante este ejercicio se mostraban sorprendidos, pero a la vez emocionados, muchos se quedaron escuchando la canción y olvidaban escribir y otros por poco y escriben la canción completa, es evidente que realizar actividades fuera de lo común tuvo un impacto en la participación de las y los estudiantes, pues siempre hubo manos levantadas y voces respondiendo, incluso recuerdo mucho a Carlos que levantaba la mano y saltaba diciendo “yo, yo sé” siendo un personaje muy gracioso” (Diario de campo #2 Estefanía David y Sara Cardona). Estas situaciones revelan un esbozo de las actividades que hacen en clase, pues realizar ejercicios retadores y con un toque distinto a la cartilla suscita en ellos mucha emoción y motivación. Según Ribadeneira,

Se pudo determinar que las estrategias didácticas son guías de acción orientadas a la obtención de resultados académicos exitosos, no obstante, la evidencia teórica existente hace notar que, dentro del contexto rural, estas estrategias se caracterizan por ser tradicionales, con algunas aproximaciones a nuevas metodologías. (2020, p. 246)

Quizás esto se da porque algunos contextos rurales no cuentan con los materiales, la capacitación adecuada o con herramientas como el internet, el cual es una estrategia muy utilizada en ciertos colegios que permite la articulación de prácticas de enseñanza más innovadoras.

El análisis del ejercicio del dictado musical revela una necesidad urgente de reforzar la ortografía, porque “se llevó una actividad la cual tenía como propósito mejorar la ortografía de las y los estudiantes, debido a que, en la anterior visita encontramos serias dificultades en cuanto a la escritura” (Diario de campo#3 Valentina Martínez), y a la lectura, por lo que en la segunda visita al CER logramos trabajar actividades que fortalecieran precisamente aquellas dificultades que evidenciamos en un primer momento, teniendo en cuenta su fortalezas y habilidades.

Una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento; que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos acompañe, que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar. Y a enseñar hoy, es decir, en los escenarios educativos del presente, con los desafíos y particularidades que los caracterizan. Con las dificultades, pero también con los caminos que se nos abren para crear, experimentar, innovar a medida que realizamos y nos realizamos en nuestro oficio, a medida que enseñamos. (Alliaud, 2017, p.10)

. Si bien la ortografía no era tan buena, la aprehensión de conceptos que se presentaban como nuevos sí, esto sugiere que para abordar eficazmente estas deficiencias ortográficas y la forma en cómo las y los estudiantes perciben el mundo, es esencial innovar y ajustar nuestras prácticas de enseñanza, de manera que respondan a las necesidades específicas y contextuales de las y los

estudiantes, puesto que “se ha dejado en evidencia que son hábiles al momento de adquirir conocimientos nuevos” (Diario de campo #2 Valentina Martínez) y más si se les presenta de manera constante y creativa. A pesar de las distintas actividades llevadas al aula, identificamos que uno de los niños que más se sintió dentro de la aula de clases fue Juan, sobre todo, por sus dificultades a la hora de controlar sus emociones, lo que le causa inconvenientes para relacionarse adecuadamente con sus compañeros, pese a ello, al hablar de de procesos académicos evidenciamos dentro de su valoración (la cual se hizo de forma individual) que “es un niño muy inteligente y ágil, puede crear historias fácilmente, lo que da cuenta de su imaginación, además de resolver rápidamente las actividades de pensamiento lógico” (Diario de campo #3 Valentina Martínez); lastimosamente estos aspectos se ven empañados por sus comportamientos, los cuales son disruptivos dentro del aula de clases, y muchas veces es evidente que sus pares lo excluyen por esta razón. En esta situación “la Inclusión Educativa está relacionada con el acceso, la participación y 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), en este caso, Juan está en riesgo pues, vive una situación donde no solo sus compañeros lo ignoran, sino que su maestra, en ocasiones también lo hace. Para nosotras fue algo nuevo trabajar con él, pensamos alternativas para mantenerlo dentro de la clase. Utilizamos estrategias para dinamizar las jornadas de clase y propiciar un mayor interés en las y los estudiantes, por lo que utilizamos bastante el recurso musical, hicimos dictado, ejercicio y bailes que nos permitieron darnos cuenta “que a las y los estudiantes de estos tres cursos les entusiasma aprender a través del movimiento, evidenciando así que las actividades de educación física no solo son recreativas, sino, que funcionan como una herramienta valiosa para el aprendizaje” (Diario de campo Valentina Martínez), cuando mencionamos que las clases de educación física no solo son recreativos o en este caso, no solo son para jugar con el balón y salir un rato del aula, las niñas y niños quedaron sorprendidos pues, para ellos la clase de educación física eran solo eso, un momento para correr o para estar alrededor de la cancha, sin embargo, es importante tener claro que “enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia” (Alliaud, 2017, p.19), esta idea estuvo muy presente en nuestras prácticas porque así las niñas y niños lo manifestaban y otros lo pedían, pues para ellos nosotras éramos ese escape de la rutina diaria, por ello la música fue nuestro mejor aliado en la medida en que nos permitió sacar y conocer lo mejor de cada uno.

Al finalizar nuestra práctica en el CER Josefa Romero “nos dimos cuenta de que a pesar de que esta escuela se esforzaba por ser incluyente habían algunas cosas por seguir trabajando, resaltamos la disposición y el esfuerzo del director y de algunas maestras y maestros que orientan sus prácticas de enseñanza para que esto se cumpla, lo que indica que se encuentran dando grandes pasos para llegar a la educación inclusiva” según la UNESCO es un derecho humano cuyo principio fundamental es garantizar una educación de calidad para todos, como base de una sociedad más justa. Una educación que presta especial atención a aquellas personas que tradicionalmente han sido excluidas” (Rodríguez, et al, 2022, p. 2), en la escuela se puede identificar la participación de estudiantes con discapacidad o con presunción de discapacidad, y el esfuerzo que realiza el rector y las y los maestros para formarse en cuanto a temas de educación inclusiva, con el objetivo de incluir y no solo integrar a estos estudiantes; lo cual, se evidenció en la disposición que tenía para aprender sobre lo que nosotras como educadoras especiales podríamos aportar en su formación; resaltamos esta situación porque en ocasiones los estereotipos y prejuicios llevan a muchas maestras y maestros a no buscar estrategias de acompañamiento que permitan ayudar y guiar a cada estudiante; durante este ejercicio hablamos acerca de las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva. En este caso tocamos el tema de la evaluación, que por lo general se da de forma cuantitativa y hegemónica, esto lo evidenciamos en el aula multigrado de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero, aspecto que tomamos en cuenta a la hora de planear nuestras clases pues reconocemos que la educación inclusiva “requiere que todos logren sus metas de aprendizaje, mediante evaluaciones innovadoras centradas en las necesidades e intereses de cada estudiante” (Escobar, et al, 2020, p.5); este tipo de evaluaciones las llevamos a cabo con algunas de las y los estudiantes de la institución educativa, una de ellas fue Luisa, quien presentó muchas dificultades, sin embargo, al evaluarla de una forma más dinámica logró mostrar mejores resultados “la evaluación de Luisa se planeó considerando su grado de escolaridad, en este caso preescolar, aquí hablamos de vocales, números y los colores, uno de los temas más llamativos para ella” (Diario de campo #1 Estefanía David), al cambiar la forma de evaluar también mejoró la manera en que ella, como muchos otros estudiantes se acercaban a las actividades, se les notó más interés y disposición, lo que permitió un mayor alcance de los objetivos propuestos en cada una de ellas, y de los logros de aprendizaje.

El análisis de la práctica de las y los maestros en este contexto revela la importancia de asumir posturas éticas que impulsen nuestra labor, como señala Rodríguez (2021), al destacar que la docencia

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 de las y los maestros debe presentar solidez en los temas pertinentes al área de conocimiento (p.1)

Esta perspectiva se evidenció en el enfoque práctico de nuestra práctica, donde preparamos cada clase teniendo en cuenta los conocimientos previos de las y los estudiantes, manteniendo una secuencia para evitar que se atrasen, aunque reconocemos que cuando los niños faltan, es un poco más lento y diferente el proceso” si los niños faltan, ya se les olvida todo, y no se desatrasan” (Entrevista maestra Andreina). Nuestras prácticas de enseñanza se centraron en actividades de acción, como salir a la cancha o traer piedras para trabajar con las fichas, lo que muestra su enfoque en el aprendizaje experiencial, en ocasiones ligado a las dinámicas que maneja la maestra, quien menciona que “me los llevo a la cancha, en las cartillas vienen trabajos que a uno le toca salir a recorrer” (Entrevista maestra Andreina). Además, su enfoque de evaluación es continuo y basado en la observación dentro del aula, afirmando que “ casi no evaluó, no pido casi que saquen una hoja para hacer una evaluación [...] los evaluó en el mismo salón” (Entrevista maestra Andreina), por lo que cuando los niños faltan en repetidas ocasiones a clase se pierden en su proceso formativo y evaluativo, “el principio del aula inclusiva se cimenta en que todos los estudiantes de la clase alcancen las mismas competencias, incluso si la metodología para desarrollarlas es diferente” (Escobar, et al, 2020, p.5), esta idea, se relaciona con lo que menciona la maestra Andreina, porque invita a un cambio, pues ella menciona que evalúa en clases pero que hay estudiantes que faltan muy seguido por lo que están muy atrasado, lo cual invita a repensar su metodología de evaluación y realizar ajustes para que todos alcancen las competencias esperadas.

Con lo señalado encontramos respecto a la educación inclusiva, las emociones y las prácticas de enseñanza de enseñanza, que el trabajo académico era bastante individualizado, con ejercicios centrados mayormente en la transcripción, lo que no permitía la interacción entre las y los estudiantes de diferentes grados. Ante estas dinámicas, implementamos estrategias que promovieran la participación de todos, priorizando el “aprender haciendo”, como lo menciona el enfoque de Escuela Nueva. Estas estrategias no solo permitieron el trabajo en equipo, sino que

también contribuyeron a que los niños aprendieran normas de convivencia, participación y adquirieron habilidades de comunicación, fortaleciendo así sus relaciones interpersonales. Además, evidenciamos que trabajar en equipo, independientemente de su grado escolar, les permitió mejorar la gestión de sus emociones de manera colectiva, lo que es fundamental para su desarrollo integral y para construir una verdadera educación inclusiva, en la que todas las y los estudiantes, independientemente de sus diferencias, puedan aportar y aprender de manera colectiva.

### **La Escuela Que Habita Lo Rural, Contextos Que Se Vuelven Educativos.**

En este apartado hablaremos acerca de las condiciones particulares del contexto rural y cómo estos afectan de manera general la permanencia de las y los estudiantes. Señalaremos asuntos como la ubicación geográfica, las condiciones socioeconómicas, los tiempos de desplazamiento hasta la institución, el clima, etc. Este apartado tiene la intención de contextualizar y ubicar las discusiones que en adelante profundizará para resolver la pregunta de investigación.

Reconocer de manera general las condiciones de las Instituciones Educativas Rurales pasa por identificar cómo están en términos de infraestructura, debido a que, “en el recorrido por la ruralidad colombiana, hallamos escuelas con instalaciones semiderruidas y carentes de servicios públicos necesarios: agua potable, baterías sanitarias en buen estado, vivienda del maestro en condiciones mínimas de bienestar” (Echavarría, et al, 2019, p.13), el anterior argumento señala una realidad preocupante en muchas escuelas rurales, sin embargo, nosotras observamos que en el CER Josefa Romero, se vive una realidad distinta, a pesar de que la institución no tiene el mayor apoyo financiero, las y los maestros con ayuda de proyectos y programas han logrado mejorar sus instalaciones y la han dotado de materiales necesarios para el óptimo aprendizaje de las y los estudiantes “en el CER Josefa Romero, las instalaciones incluyen dos salones principales: uno para preescolar y los primeros dos grados de primaria, y otro para los grados tercero a quinto. Los estudiantes de bachillerato utilizan una sala improvisada en el centro del colegio para sus clases. Además, el espacio destinado para el deporte, conocido como “la plaquita” está ubicado al lado del colegio. Esta cancha, utilizada para la recreación de la comunidad educativa, no tiene techo, por lo que se recomienda usar gorra para protegerse del sol o la lluvia” (Diario de campo #1 Estefanía David), la anterior descripción refleja una escuela

rural que se encuentra avanzado y mejorando día a día su infraestructura, con dotación de materiales y acogiendo a proyectos que puedan beneficiar a toda la comunidad educativa.

El CER Josefa Romero es una escuela rural ubicada en la vereda Las Cruces, en el municipio de Dabeiba, Antioquia, allí “la distancia entre las viviendas y la escuela en la zona rural provoca que muchos estudiantes deban recorrer largos trayectos para asistir a clase. Además, la quebrada las Cruces, especialmente durante las lluvias intensas, actúa como una barrera que impide el acceso al establecimiento educativo, lo que lleva a la cancelación de las clases. Estas dificultades logísticas subrayan los desafíos que enfrentan tanto las y los estudiantes como el de las y los maestros para mantener la continuidad educativa en el entorno rural” (Diario de campo #1 Valentina Martínez y Estefanía David), la situación mencionada es compleja de abordar y requiere una visión amplia en la que diferentes actores y entidades del municipio busquen mejoras en la infraestructura, apoyo comunitario y políticas que faciliten el acceso y la continuidad educativa. Como lo mencionan Tenjo y Jaimes, 2018, “la educación rural no puede enfrentarse por sí sola a los desafíos de la ruralidad, sino que debe estar acompañada de una política integral relacionada con el acceso a tierras, infraestructura, asistencia técnica y capital”, (citados en Echavarría, et al, 2019, p.17) sin embargo, a pesar de que la educación rural no deba enfrentarse sola a estas problemáticas, en esta institución se observa la falta de apoyo de otras entidades u organizaciones fuera de la comunidad educativa, debido a que, son las y los maestros quienes buscan mil estrategias para llegar al colegio y dar clases, sin importar las dificultades del contexto; ellos mencionaron por ejemplo, en algunas entrevistas y conversaciones que agotaban todos los recursos antes de informar por vía telefónica o con personas de la comunidad que no habrá clase.

El primer día que fuimos a la institución, pudimos conocer las condiciones de la vía y lo que les implica a la población en general el desplazamiento en el territorio, incluida la ida y regreso de la escuela, la cual “está en una zona rural del municipio de Dabeiba, aquí no tienen una vía segura y óptima, la mayoría de sus habitantes son de escasos recursos y la carretera no ha permitido el desarrollo de sus habitantes, sin embargo, las y los niños de este territorio demuestran una fortaleza increíble al enfrentar sus propios desafíos, desde dificultades familiares hasta problemas comunitarios, como el hecho de que cuentan con poco acompañamiento familiar porque están ocupadas trabajando y la escuela queda muy lejos de todo, algunos mencionaron que tenían problemas a causa de muchas responsabilidades y les era difícil cumplir con todo a la

vez, tampoco podemos pasar por alto el tema de la violencia y de grupos armados en la zona que aunque han disminuido aún son una realidad; para contrarrestar esta problemática las niñas y niños sí o sí acuden siempre con el uniforme como un escudo protector ante posibles amenazas” (Diario de campo #2 Estefanía David). Lo anterior demuestra que las barreras físicas y económicas hacen que la educación sea menos accesible y no representa una opción para las familias, pues la mayoría de las niñas y niños deben caminar por largo tiempo para llegar a la escuela y luego hacer lo mismo para devolverse a casa, por lo tanto, ciertas familias consideran que es mejor y más seguro quedarse en casa y ayudar en las labores.

Con base en estos datos se logra observar una baja participación de los estudiantes dentro del sistema educativo en las zonas rurales dispersas, lo cual puede estar relacionado con un desinterés tanto de los padres como de las niñas, niños y jóvenes por atender a una institución educativa. (MEN, 2018, p.28)

Es decir que, la educación rural no es solo un problema de desinterés, sino también el resultado de distintas barreras como las mencionadas anteriormente que si o si influyen en su permanencia y desempeño. Pero, esto no pasa solo en Dabeiba. En Colombia, la existencia de políticas educativas no garantiza su cumplimiento en todos los contextos y realidades, especialmente en la ruralidad. Aunque se han implementado normativas y lineamientos en el marco de la política educativa nacional, muchas de estas premisas no se aplican o no se concretan en las realidades rurales.

La educación rural, como proceso y como práctica pedagógica, desde el punto de rectores y maestros se procura ajustarse a los lineamientos normativos de la política educativa vigente en Colombia [...], no obstante, las circunstancias sociales, culturales y económicas de algunos territorios rurales colombianos desbordan incluso la organización que allí se propone, no sólo en términos de niveles, ciclos y grados, sino también en cuestión de horarios, tiempo de permanencia de los niños y las niñas en la escuela, número de horas que estudian, apoyo de los padres a labores escolares.(Echavarría, et al, 2019, p. 15-16)

Además, la falta de apoyo estructural queda evidenciada en aspectos fundamentales como la alimentación escolar “dentro de la escuela se cuenta con un espacio para el restaurante escolar, lugar en el que cocinan dos madres de familia que lo hacen de forma voluntaria, a cambio de su alimentación y la de sus hijos/as” (Diario #1 Valentina Martínez), sumado a lo anterior, en las visitas evidenciamos cómo los espacios de alimentación se organizan de manera improvisada, con miembros de la comunidad gestionando estos servicios a cambio de pagos simbólicos,

incluso desde el voluntariado, lo que nos ilustra cómo las políticas educativas no contemplan adecuadamente las realidades locales, dejando la responsabilidad en manos de las comunidades rurales que deben ajustarse a las carencias estructurales y de las cuales nosotras nos damos cuenta porque nos acercamos y habitamos el territorio. Otro aspecto que resaltamos son las diferencias entre la escuela urbana y la escuela rural. En la educación rural, las aulas multigrados, son la manera de organización de las escuelas, donde “las y los estudiantes de la escuela rural se diferencian mucho de los demás, por ejemplo, es posible encontrar niños de diferentes grados en la misma aula, nosotras trabajamos específicamente con el grupo de tercero a quinto, aquí se ubican por hileras, es decir que hay 3, bueno en realidad hay 4 porque los niños de tercero son tantos que ocupan dos hileras” (Diario de campo #1 Estefanía David), esta metodología era nueva para nosotras, ya que, venimos de un contexto urbano, aquí pudimos acercarnos a uno de los escenarios que encuentran las y los maestros rurales dentro de su quehacer pedagógico, como lo son las aulas multigrados, es por ello que “las tensiones con las que los maestros se enfrentan, tales como: trabajar de manera simultánea con niños de diferentes edades, tener en los espacios distintos niveles de desarrollo” (Rojas, et al, 2019 p.403), puede ser una realidad enriquecedora pero a su vez retadora, así como lo fue para nosotras que trabajamos específicamente el aula de tercero, cuarto y quinto, donde pudimos identificar que la maestra a cargo del grupo utiliza las cartillas como metodología principal, así lo narran algunos estudiantes dentro de las entrevistas realizadas “trabajamos solitos o sea como copiar en cartillas, todo, pero cuando solo hay una cartilla nosotros 3, Pedro, Marcela y yo” (Catalina, grado cuarto). Cabe señalar que “Su proceso académico está mediado por las cartillas, en sus clases suelen ser callados y trabajan muy bien, por lo general todos se conocen entre sí, unos más que otros, específicamente si estás en el mismo grado” (Diario de campo #1 Estefanía David).

La maestra Andreina desde el primer día nos permitió trabajar en su aula con completa libertad, ella nos decía que “al inicio de su carrera, enfrentó grandes desafíos debido a su falta de experiencia y su rol como mono-docente, encargada de enseñar desde preescolar hasta quinto grado. En ese momento, el contexto de violencia y conflicto armado provocaba una alta deserción escolar entre las y los estudiantes, quienes abandonaban la escuela por embarazo o al unirse a grupos armados. A pesar de esos retos iniciales, la maestra Andreina continúa liderando esfuerzos significativos para mejorar la educación en su comunidad. Actualmente, está involucrada en la recolección de fondos para el colegio y colabora con el restaurante estudiantil para asegurar que

las y los estudiantes reciban alimentación adecuada” (Diario de campo #2 Valentina Martínez), lo cual no solo ha tenido un impacto en la comunidad escolar, sino que también promovió su propio crecimiento personal y profesional, la maestra Andreina ha sido una líder y una promotora de los procesos educativos en la vereda las cruces del municipio de Dabeiba, ya que, ha posibilitado con sus esfuerzos mejoras académicas y en la oferta educativa del centro, 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), el maestro no solo es quien prepara y da una clase, su labor no solo responde a las necesidades inmediatas de las y los estudiantes, sino que también contribuye a la mejora general del entorno educativo. Como la maestra Andreina también se puede observar maestras y maestros de esta comunidad educativa que hacen esfuerzos para que la educación en esta vereda siga avanzando y una muestra de ello es el compromiso que muestran la mayoría de las y los estudiantes para asistir a la escuela. Nosotras, desde el inicio de nuestra práctica buscamos y llegamos con una metodología nueva que permitiera aportar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las y los estudiantes y funcionó, porque “la emoción que finalmente se volvió esperanza al vernos, se debía a que es una escuela poco visitada y para muchos es el único contexto escolar cercano, por lo cual la transcripción de las cartillas eran un asunto normal y esquemático que nosotras llegábamos a romper, porque planeábamos actividades didácticas que apuntan sobre todo a las áreas de lógica matemática y lecto- escritura, descubrimos, por ejemplo, que las fichas fue un recurso que disfrutaron mucho, en las cuales se concentraron y pedían repetir” (Diario de campo #3 Sara Cardona), también el hecho de “realizar actividades fuera de lo común tuvo un impacto significativo en la participación de las y los estudiantes” (Diario de campo #2 Estefanía David). Si somos un poco idealistas y nos basamos en lo que nos dicen los textos “la metodología de EN se centra en aprender haciendo, en la articulación entre teoría y práctica, trabajo individual y grupal, juego y estudio, directividad y autonomía” (Torres, 1996, como se citó en Silva Bolívar, ,2020, p. 27), sin embargo yendo a la realidad no fue lo que percibimos con el salón que estuvimos acompañado, debido a que, muchas niñas y niños se encontraban desmotivados por la manera en la que venían trabajando, es importante recordar que no se puede dejar de lado la diversión dentro de la enseñanza porque “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” (Castro, 2008, como se citó en Silva

Bolívar, J,2020, Pág. 27), sobre todo en contextos tan alejados donde muchas de las relaciones interpersonales se tejen dentro de la escuela, como era el caso de las y los estudiantes del CER Josefa Romero.

El enfoque pedagógico en las escuelas rurales muestra una clara dicotomía entre la teoría educativa y la realidad observada en el aula. “La educación aparece como una matriz integrativa, articuladora de contextos y posibilitadora de formas colaborativas y cooperativas que amarran saberes y prácticas, para formar identidad y posibilitar la participación social ciudadana” (Segura y Torres 2020, p.78), en la práctica, las dinámicas observadas por Estefanía David reflejan que el trabajo en equipo y la interacción entre estudiantes de diferentes grados son limitadas. Las y los estudiantes tienden a trabajar de manera individual, lo que va en contravía de los principios de enseñanza activa y aprendizaje constructivista “es un modelo que permite la enseñanza activa y el aprendizaje constructivista mediante actividades ordenadas y orientadas, la interacción con el contexto, y promueve el trabajo en equipo con roles asignados” (González, 2013, citado por Rojas, et al, p.392). Esta falta de colaboración y oportunidades de interacción entre grados se evidencia en actitudes de superioridad de las y los estudiantes mayores, como se observó en los juegos, donde las y los estudiantes de quinto grado no mostraron interés en apoyar o cuidar a los de tercero, afectando negativamente la convivencia escolar.

Así mismo, durante el trabajo que realizamos “se ha dejado en evidencia que son hábiles al momento de adquirir conocimientos nuevos, sin embargo, a pesar de los grados en los que se encuentran no han adquirido muchos de las competencias que se esperan; en esta última salida se reflejó que tienen dificultades en la ortografía (todas y todos), también hay niñas y niños que faltan muy seguido a clases, cada uno por sus diversas situaciones, esto afecta la continuidad del proceso educativo, ya que, muchas veces en sus hogares no hacen refuerzos de los temas que se ven en clases” (Diario de campo #2 Valentina Martínez). Estas dificultades se derivan muchas veces de sus faltas constantes a clases, ya sea por desmotivación o porque tienen compromisos que cumplir con su familia, además estas situaciones reflejan que el trabajo autónomo de estos estudiantes no es el más efectivo; en muchas zonas rurales se presentan este tipo de dificultades, por ello “la política educativa rural debe estar enfocada no sólo en brindar cobertura y acceso, sino también en una educación de calidad que permita a los niños, niñas y jóvenes una mayor participación dentro del sistema educativo que, en últimas, estimule mayor conocimiento y con ello menores tasas de deserción y reprobación.” (MEN, 2018, pág.32), esta participación puede

darse a través de actividades sencillas hasta unas más elaboradas y con más compromiso, por eso en nuestra práctica procuramos iniciar desde lo más fácil brindándoles a las y los estudiantes una experiencia educativa que tuviera en cuenta sus intereses, habilidades y participación.

Estos estudiantes se mostraron muy motivados al asistir a clases, también nos hicieron comentarios sobre qué no querer faltar al centro educativo los días que nosotras asistiéramos porque hacíamos cosas distintas a la rutina que manejaban en clase, “en el aula se evidencian valores como la responsabilidad y la honestidad, las niñas y los niños tienen una tienda dentro del salón que manejan ellos mismos, se reparten funciones (cada día le corresponde a un niño o niña diferente), y se ve una buena relación entre ellos al hacerlo, y también hacen lo mismo con los deberes del salón” (Diario de campo #2 Valentina Martínez), a su vez estas actividades de gestión grupal incentiva su interés por las matemáticas, ya que la administración del negocio escolar les motiva a mejorar sus habilidades numéricas, aunque a algunos les frustra no poder participar directamente en la “tiendita” lo que funciona como “un modelo que permite la enseñanza activa y el aprendizaje constructivista mediante actividades ordenadas y orientadas, la interacción con el contexto, y promueve el trabajo en equipo con roles asignados” (González, 2013, citado por Rojas, et al, 2019 p.392). Estas actividades resultan fundamentales, ya que les posibilita aprender para el contexto, por ello. “trabajamos la multiplicación y en general las matemáticas con la meta de que todos, en algún momento, estén capacitados para hacerse cargo de ello y de muchos desafíos más, esta situación o negocio a muchos los motiva para seguir mejorando y a algunos los frustra la idea de no ser parte de la “tiendita” pese a ello aprovechan distintas oportunidades para estar cerca del negocio e involucrarse poco a poco” (Diario de campo #2 Estefanía David). De esta manera, la tienda no solo promueve el aprendizaje académico, sino también la cohesión social dentro del aula, facilitando oportunidades de integración y desarrollo personal.

Los cambios en las acciones representan para las y los estudiantes una adaptación y a su vez un reto en las actividades que realizan y las emociones que surgen en estos cambios son tanto agradables como desagradables, “Trabajamos el tema de los conjuntos, para ello salimos alrededor de la institución a recolectar materiales que nos posibilitará formar algunos conjuntos, esta actividad la disfrutamos todos; recolectamos hojas caídas, piedras, pasto y madera, sin duda el espacio o entorno de la institución nos permitió llevar a cabo los ejercicios de manera práctica y entretenida para los niños” (Diario de campo #1 Estefanía David) de esta manera logramos percibir que los aprendizajes que pasan por el cuerpo son más significativos para ellos, sobre todo

por la manipulación de materiales concretos y el relacionamiento con sus pares y el entorno “una mirada menos simplificada permite entender lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores”, (López, 2006, p.3) las y los estudiantes conocen su territorio y la forma en que está distribuido, incluso saben quienes viven más cerca o más lejos de la escuela, ese entorno cercano no les representa peligro “al salir de las 4 paredes a un espacio más abierto en el que pudiesen compartir con el entorno y sus compañeros sus rostros y gestos cambiaban de inmediato y el entorno más próximo de la escuela nos permite ver que con los animales por ejemplo mostraban gestos de admiración y ternura y que la comunidad es muy unida, porque si no encontrábamos algo en la escuela lo podíamos encontrar con los vecinos”(Diario de campo #3 Sara Cardona) finalmente lo que nos dejó ver estas experiencias por fuera del aula evidencia que el aprendizaje práctico, vinculado a su contexto, promueve un sentido de pertenencia y facilita su desarrollo emocional y social.

También, “realizamos un dictado musical, uno con una canción rápida y la otra un poco más lenta, el objetivo era escribir las palabras que más pudieran; los niños mostraron sorpresa y emoción, algunos se quedaron escuchando una canción, olvidando escribir, mientras que otros casi escribieron la canción completa. Las y los estudiantes, de tercero, cuarto y quinto grado, se destacan por ser tranquilos, inteligentes, y valoran mucho las actividades diferentes” (Diario de campo #2 Estefanía David), este ejercicio no requirió muchos materiales y recursos, fue una actividad sencilla que utilizamos como estrategia para motivar a las y los estudiantes a escribir y a interesarse por hacerlo. Se dice entonces que

Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión 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, re-crear y seguir aprendiendo continuamente. (Alliaud, 2017, p.19)

Este tipo de estrategias posibilita un crecimiento a nivel profesional, ya que nos mueve de la zona de confort, y activa nuestra creatividad, por lo que durante nuestras intervenciones procuramos hacerlo y funcionó, las estrategias nuevas y dinámicas permitieron la participación dentro del salón, hubo sonrisas, preguntas, muchas respuestas y ganas de salir al tablero.

El contexto educativo observado en la institución rural revela una carencia significativa en el apoyo especializado para los estudiantes, ya que “no se evidenció la presencia de un psicólogo o educador especial, ni estrategias pedagógicas que fomentaran una mayor participación de las y

los estudiantes con necesidades específicas o barreras” (Diario de campo #1 Valentina Martínez). Esto resalta una deficiencia en la implementación de la política educativa rural, la cual

Debe estar enfocada no sólo en brindar cobertura y acceso, sino también en una educación de calidad que permita a los niños, niñas y jóvenes una mayor participación dentro del sistema educativo que, en últimas, estimule mayor conocimiento y con ello menores tasas de deserción y reprobación. (Men,2018, p.32).

Sin estas estrategias, se pone en riesgo la equidad educativa y se perpetúan problemáticas como la deserción y la reprobación. A su vez, aunque la violencia en la comunidad ha disminuido, sigue siendo una realidad que impacta directamente en la vida escolar de las y los estudiantes. Un reflejo de esto es que las niñas y niños acuden diariamente al centro educativo con el uniforme escolar como una especie de “escudo” buscando protección frente a los riesgos externos. Además, identificamos que a pesar de que algunos están en grados avanzados, muchos de ellos no han adquirido los conocimientos esperados para aprobar el año lectivo. Esta situación es el resultado de una de las principales problemáticas en este centro educativo rural: la permanencia y participación constante, ya que las ausencias frecuentes y la falta de refuerzos en casa afectan su desempeño académico. Por lo tanto, en nuestras intervenciones, nos dimos cuenta de que una de las estrategias para contrarrestar la desmotivación en el aula es realizando actividades que precisamente le permitan salir de ella, de su cotidianidad y de la rutina, aprovechando las características y materiales de su territorio, provocando entusiasmo y motivación por su proceso educativo.

### **Las Vibras y Construcciones Del Sentir Emocional En La Escuela.**

Dentro de esta categoría hablaremos sobre las emociones y cómo éstas son percibidas por las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero, además se pondrá en evidencia la manera en que las asocian a situaciones dentro de su cotidianidad, y cómo las manifiestan dentro del aula tanto en sus procesos académicos y en sus relaciones interpersonales, así mismo se mostrará cómo a partir de las actividades que se gestan dentro del salón de clases en ellos se generan emociones que les producen sensación de bienestar o malestar y como estas son reguladas y expresadas dentro del contexto. Por último, se mostrarán algunos ejemplos de situaciones donde se reflejan sentires de las y los estudiantes y de qué forma estos derivan en sus respectivas acciones, las cuales tienen un impacto dentro del ambiente escolar, además se muestra

que papel jugamos como maestras dentro de este proceso y el modo en el que abordamos el tema de la consciencia y regulación emocional en ellos.

Durante nuestro proceso de práctica con las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto trabajamos el tema de “emociones”, cuando lo iniciamos comenzamos a indagar sobre los conocimientos previos que tenían las niñas y niños acerca de este tema, por lo que “les preguntamos que sí sabían ¿Qué eran las emociones? y ¿Cuáles podrían ser un ejemplo de emociones? A lo que ellos confundidos y tímidos dijeron que no sabían que eran las emociones, pero que ellos se sentían contentos cuando bajaban al pueblo con los papás o cuando la mamá le preparaba su comida favorita” (Diario de campo #1 Estefanía David), lo anterior deja en evidencia que las niñas y niños de estos grados son capaces de describir sus emociones relacionándolas con aspectos o situaciones de la vida diaria. En su mayoría, responden con mayor claridad a emociones como la felicidad y el miedo. Sin embargo, pueden enfrentar dificultades para definir con precisión qué son las emociones en general o para identificar emociones adicionales más allá de la alegría, la rabia y la tristeza, nos pareció importante identificar estos aspectos y desarrollar estrategias que permitieran abordarlos, debido a que,

La importancia del estudio de la capacidad para discriminar las emociones en los niños deriva de su implicación en la regulación emocional. Este proceso se construye a partir de un control cognitivo básico y requiere de una adecuada capacidad para discriminar las emociones (Tottenham, 2011 como se citó en Gordillo, et al, 2015, p.3)

Es decir, es importante que las niñas y niños aprendan a reconocer adecuadamente sus emociones para poder regularlas de manera efectiva, esto quedó en evidencia a la hora de trabajar con las y los estudiantes, donde a medida que le fueron otorgando un nombre a sus sensaciones y fueron identificando qué situaciones les resultaban agradables y cuáles no, además, pudieron expresar con claridad y entender que en algunos momentos no reaccionan de la mejor manera.

Después de reconocer que las y los estudiantes de estos tres cursos, relacionaban las emociones con acontecimientos de su vida diaria pudimos identificar, que cosas les disgustan, causan interés o motivan lo que influye significativamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además pudimos conocer un poco el tipo de relación existente dentro de sus hogares “al culminar se evidenció que la mayoría de las niñas y niños asocian la paz a sus familias unidas, y que en algunos casos puntuales encuentran la violencia en ella”(Diario de campo #3 Valentina Martínez), trabajar este tema es importante porque no solamente los prepara para saber qué comportamientos son adecuados (con ellos mismos y con los demás) dentro de la escuela,

también por fuera de ella por lo anterior concluimos que se debe brindar educación emocional puesto que, busca “potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida” (Rodríguez, et. al 2022, p. 7), de esta manera se puede dar cuenta que, aunque las y los estudiantes no reconocían explícitamente las emociones básicas, las asociaban con situaciones personales, lo cual reveló sus intereses y experiencias familiares, además de situaciones que les causan agrado o desagrado.

La actividad de las emociones también permitió utilizar sus intereses como un potencial motivador, el aprendizaje se presenta como un mediador de la experiencia y se vuelve significativo en la medida que se tiene en cuenta el contexto del sujeto y al sujeto mismo “sentirse motivado en las clases, tratar contenidos contextualizados en las propias experiencias cuya aplicación se puede visualizar en la práctica, sentirse valorado como estudiante, poder participar, confrontar distintos puntos de vista, etc.” (Ibañez, N. 2002, p.44) la motivación es un asunto que experimentamos en la escuela rural visitada, en donde los estudiantes mediante escritos “expresaban que se habían sentido escuchados, que se habían divertido, que agradecen por compartir tiempo con ellos e infinidad de mensajes que si les cuento se nos apachurra el corazón a todos”( Diario de campo #1 Estefanía David) en repetidas ocasiones durante nuestras visitas, las palabras de los niñas y niños expresan gratitud por las experiencias y sobre todo por la cercanía que mostramos con ellos en cada actividad, palabra y conversación.

Algo que también sirvió como un estimulante en el proceso de enseñanza - aprendizaje con estas y estos estudiantes fue realizar actividades distintas a las que se acostumbraban en su escuela rural (como la transcripción de las cartillas), este cambio produjo la expresión de sentimientos de agrado por parte de las y los estudiantes “estaban super emocionados y contentos a la hora de llenar la ficha, muchas de estas estrategias resultaban innovadoras debido a que, es una escuela poco visitada y para muchos es el único contexto escolar cercano” (Diario de campo 1 y 3 Estefanía David y Sara Cardona) lo que los hace desconocer lo que sucede en otras escuelas y con otros procesos de enseñanza y aprendizaje, finalmente las actividades que les genera entusiasmo y motivación, serán más significativas

Estudios han demostrado que las emociones positivas, como el interés y la curiosidad, facilitan el procesamiento de la información, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad, pueden bloquear el aprendizaje. Por lo tanto, crear entornos escolares que permitan la expresión y

gestión emocional es fundamental para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes. (Immordino-Yang y Damasio, 2007, p.3)

Esto significa que los dispositivos básicos de aprendizaje se activan con mayor empeño cuando estamos transitando emociones agradables y en la práctica evidenciamos que lo agradable para ellos es aquello que les genera retos y rompe con los esquemas tradicionales o la monotonía a la cual se acostumbran.

El trabajo en el aula y el aprendizaje están relacionados directamente con las emociones, es decir, “las aulas de clase se constituyen en escenario de las emociones, donde estas juegan un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de ellas depende la disposición del maestro para enseñar y de los alumnos para aprender” (Henaó, et al, 2017), esta relación emoción – aprendizaje la pudimos evidenciar con las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero, quienes manifestaban desmotivación a trabajar siempre con las cartillas, por lo que al llevar actividades un poco más recreativas, notamos un cambio en el proceso “reconozco que me sorprendió verlos motivarse por realizar actividades normales como una sopa de letras, un dibujo, una secuencia o un conjunto y también fue lindo verlos escandalizarse porque saldríamos del salón de clase, además cuando hacíamos actividades con las fichas se mostraron muy interesados, felices y motivados, al punto de pedir más actividades de ese tipo” (Diario 1 Estefanía David y Valentina Martínez ), es claro que a las y los estudiantes de estos grados en esta institución les interesan más la actividades prácticas porque les permite salir de su cotidianidad, relacionarse con sus compañeras y compañeros, hablar, participar, competir, aprender, y enseñar.

Las actividades prácticas son fundamentales, puesto que, se debe entender que la escuela no solo forma para los procesos académicos, sino que también enseña a convivir en sociedad, ya que, por lo general es el primer espacio en el que nos rodeamos con muchas personas que no son de nuestra familia, por lo tanto, entendemos que “la educación es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia” (López, 2016 en Rodríguez, et. al 2022, p. 3), lo anterior es un reto en la institución educativa en la que hicimos la práctica pues encontramos diversos inconvenientes que pueden surgir por la poca conciencia emocional, pocas competencias ciudadanas y dificultad para regularse emocionalmente, lo que se evidenció con expresiones como “enojo desmedido que se manifiesta cuando no se les permite hacer algo que quieren, como

jugar en horarios de clase, también cuando no le resultan las cosas (baja tolerancia a la frustración) y cuando no se le da una atención completa. Dos situaciones particulares fueron, una en la que Laura mostraba agresividad con la mayoría de sus compañeros y compañeras, era egoísta y las cosas se debían hacer como ella quería, también solía decir apodos a los demás, cuando se le confrontaba por su actitud siempre se justificaba con un “me estoy defendiendo, no me la voy a dejar montar de nadie”, para ella la forma de responder los conflictos no era el diálogo, si no, la violencia; y dos, Juan no respetó las reglas, peleaba con sus compañeros y los agredía; fue muy difícil debido a que, es un niño que le cuesta aceptar la responsabilidad de sus acciones y las justifica como una forma de defenderse, además si ve rechazo de sus compañeras y compañeros, se auto aíslan” (Diario de campo # 1 y 3 Valentina Martínez), con estas situaciones nos damos cuenta que en el CER Josefa Romero las niñas y los niños tienen comportamientos que afectan la convivencia y el ambiente escolar en la medida en que no se respetan, utilizan palabras soeces para referirse a su compañeros, esto también se debe a que no comparten tiempo de calidad para conocerse, es decir, ellos comparten el salón de clase pero no interactúan más allá de eso.

Otro aspecto importante que también identificamos es que las emociones de las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto estaban directamente relacionadas con la nota que recibían, incluso “notamos, por ejemplo, que se sentían muy felices cuando se les ponía buena nota en una actividad, algunos dijeron que la maestra Andreina no les solía poner 5 y que para ellos era un logro muy grande” (Diario de campo #1 Valentina Martínez) estas expresiones se repitieron varias veces en la clase en la medida en que no solo se les calificaba de forma cuantitativa una actividad sino que además tratábamos de dejar notas cortas de motivación para absolutamente todos, pues,

Es sabido también, que es necesario realimentar constantemente las emociones, ya que éstas juegan un papel fundamental en el desarrollo de las y los estudiantes, permitiéndoles mejorar en aspectos como el rendimiento académico, el aprendizaje colaborativo, la adaptación escolar la toma de decisiones, la salud, la resolución de conflictos y el liderazgo a lo largo de la vida.

(García, et al, 2019,p.215)

Lo anterior demuestra que para esa retroalimentación de las emociones y los beneficios en el aula que menciona el autor en las niñas y niños esencialmente de esta escuela cobra gran relevancia la nota cuantitativa, como fuente de respuesta emocional positiva que contribuye a la mejora del clima de aula.

Otro hallazgo importante tiene que ver con la relaciones interpersonales que se tejen dentro del ámbito de lo académico, comúnmente se tiene la creencia que las emociones solo se gestan de manera individual, “esta idea pone en el centro al sujeto y deja la constitución de su subjetividad al margen de la influencia que podrían tener allí las relaciones sociales y culturales en las que está inmerso” (Duarte et al, 2019); los seres humanos por naturaleza somos seres sociales, por ello, muchos de nuestros comportamiento y emociones nacen de la interacción con otros y están condicionados por el entorno “las emociones no solo pertenecen a la esfera de lo íntimo, sino que hacen parte de la esfera pública en tanto se gestan, modifican y transforman de acuerdo con las dinámicas propias de grupos sociales específicos” (Duarte et al, 2019), lo anterior lo evidenciamos en una situación que sucedió durante nuestro proceso de práctica e investigación “en una ocasión Sara comenzó a explicar un tema debido a que me ocupé y luego yo proseguí, en ese instante Marcos dijo “silencio que no estamos hablando con usted, estamos hablando con ella”, él esperó aprobación de sus compañeras y compañeros, pero lo que obtuvo fue caras de rechazo, un silencio profundo por unos instantes y luego palabras de “por favor respeta” “respétala que ella es la mestra, no tú”, eso lo hizo sentir muy avergonzado, y nunca más lo volvió a hacer, al contrario a partir de allí se convirtió en uno de los niños que más nos ayudaba en las clases” (Diario de campo #1 Valentina Martínez), Si en esta situación hubiese sucedido lo contrario y en vez de encontrar rechazo Marcos hubiese encontrado aprobación y celebración lo hubiese seguido haciendo, debido a que, le generaría emociones agradables y sabría que su grupo social cercano lo permitiría, sin embargo, lo que encontró fue totalmente distinto y le generó emociones incómodas las cuales posibilitaron que él cambiara su comportamiento.

Otro recurso que utilizamos para trabajar el tema de las emociones fue la película “Intensamente” porque es un recurso valioso para la enseñanza y el reconocimiento de las emociones en el contexto educativo; en este caso, cuando visualizamos la película, evidenciamos que a las y los estudiantes “les daba risa las emociones de desagrado y temor, al parecer son emociones que poco se mencionan y en la película se resaltan de forma muy chistosa” (Diario de campo #2 Estefanía David), además, es un medio muy pertinente para trabajar las emociones de manera práctica desde cero, debido a que, presenta de forma accesible y entretenida la presencia de las mismas desde la niñez. Elegimos este recurso porque, en el diálogo con las niñas y los niños, notamos que aún no reconocían las diferentes emociones, lo que nos llevó a plantearnos la necesidad de trabajar alrededor de las mismas, guiadas por la premisa de los autores Gordillo,

Mestas y Salvador, quienes mencionan que, “con cinco años, los niños ya son capaces de nombrar e identificar, en mayor o menor grado, todas las emociones básicas”(2015, p.2) En la práctica, muchas niñas y niños, a pesar de tener entre 8 y 10 años, aún tenían dificultades para reconocer y entender las emociones. Esto refleja que no se ha trabajado suficientemente las emociones en el aula o en casa, lo que ha impedido que adquieran no sólo una comprensión sino un manejo adecuado de estas.

Otra forma de identificar emociones fue realizar una actividad en la que trabajamos los sentidos a través de diferentes estaciones como el gusto, el tacto, la vista y el olfato. En la estación del tacto, les tapamos los ojos a los niños y les íbamos pasando distintas texturas con el propósito de que intentarían descubrir qué podría ser. Durante el ejercicio, se observó una reacción generalizada entre los estudiantes: “a la mayoría les daba miedo tocar cosas que no podían identificar primero con la vista, después les daba un poco de asco porque siempre les decía “cuidado y los muerde” “Ay guacala” y con solo esas palabras ellos se imaginaban cosas horribles” (Diario de campo #2 Estefanía David). Este tipo de actividades son llamativas para las niñas y niños, pues aunque al inicio sentían un poco de miedo por no saber qué estaban tocando, al final terminaban riendo porque era solo algodón o lija, o porque alguno acertaba. Es importante como maestras tener claro que “la escuela supondrá el segundo agente educativo para el desarrollo emocional de los menores. En dicho contexto, resulta primordial potenciar y favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado” (Heras, et al, 2016, p.2), por ello, este día trabajamos las emociones en la hora de artística; sin duda, las niñas y niños disfrutaron de la actividad porque les resultaba llamativa y muy divertida. Pese a ello, algunos quedaron con un sabor agrídulce, ya que terminamos con la base del gusto y les dimos a probar distintos sabores para que adivinaran, entre algunos de los sabores estaba el café y el limón.

También se vale mencionar que logramos percibir que hay estudiantes que sienten aburrimiento y desinterés durante las actividades escolares, esto se alcanza a evidenciar en los siguientes fragmentos: “Me siento aburrido en la escuela porque no hago casi nada, si juego me regañan” Marcos. David suele aburrirse mucho en las clases, siempre hacía comentarios como: “ay no que pereza maestra, estoy muy aburrido”, también presenta dificultades atencionales, y una enorme dificultad de quedarse quieto, para salirse de la monotonía suele molestar mucho a los demás y burlarse de ellos”. (Diario de campo # 1 y 2 investigadoras Sara Cardona y Valentina Martínez). Esas sensaciones que experimentan las y los estudiantes hacen que recurran a

perturbar a los compañeros, ocasionando esto que sean percibidos como “diferentes” o “cansones” por el resto del grupo. Lo que trae consigo una percepción negativa causando que los demás estudiantes eviten asociarse con ellos. Esta situación refleja la preocupación planteada por García, Alba y Bautista (2019) quienes dicen que “la exclusión social en el aula conlleva a afectar su salud mental y sus relaciones en los ámbitos escolar, familiar y social” (p.209). La percepción negativa al igual que el aislamiento de Marcos y David no solo contribuyen al aburrimiento y desinterés, sino que también pueden tener un impacto más profundo en su bienestar emocional y social, por otro lado, afectar su percepción y concepción de sí mismos, cayendo en la idea de que no son más que “cansones”.

Al finalizar una de las clases en las que habíamos trabajado el tema de las emociones, dejamos como tarea escribir una frase acerca de cómo se perciben las emociones a través de los sentidos. Al día siguiente, nos encontramos con descripciones muy personales y evocadoras. Algunas de sus respuestas fueron: “la felicidad huele a mi loción favorita, el miedo huele horrible, el enojo se escucha con gritos y rabia, la rabia huele a podrido a penca obrera, la tristeza huele a que nos podemos expresar, la soledad perdida en mis ojos, la soledad se siente como un gran vacío en mi corazón, la tristeza se ve cuando uno está solo o le pasa algo a un familiar o un conocido, la alegría es lo más bonito que nos pasa en la vida, cómo comprar ropa o juguetes, ir al parque y comer helado, salir con mi familia, la soledad en mis ojos perdidos, solo hay humedad y siento un gran vacío en mi corazón, la alegría se siente como la plastilina, suave y rico, el enojo se escucha con gritos, rabia, malacara y groserías, se escucha feo, el asco sabe a limón, café, sal y vinagre”(Diario de campo # 2 Sara Cardona y #2 Estefanía David), durante este ejercicio nos dimos cuenta que las respuestas por las emociones cambiaron y que las asociaban a vivencias y experiencias que les aviva su sentir. Este ejercicio partió de una observación que encontramos al trabajar con las niñas y niños el tema de las emociones, donde ellos responden que no sabían cuáles eran las emociones. Por lo tanto, tomamos como estrategia plantear situaciones de la vida diaria y a partir de allí reconocer las emociones que les generaba, esto para ir consolidando poco a poco el tema de las emociones en el aula. Pues, aunque “la legislación vigente reconoce la importancia del desarrollo afectivo y emocional para alcanzar un desarrollo integral de la personalidad” (Heras Sevilla, et al, 2016, p.2), son pocas las escuelas o maestras/os que se interesan o crean los espacios para trabajar este tipo de temas.

El trabajo no fue sencillo; para llegar a obtener estas respuestas de las niñas y niños, tuvimos que realizar un trabajo previo que incluyó la película *Intensamente*, cuentos sobre las emociones, escritos, dibujos y además llevamos el tema de las emociones a otras asignaturas como español, artística o religión, de esa manera trabajamos las emociones sin descuidar las materias obligatorias.

Los días en los que estuvimos acompañando al grupo de tercero, cuarto y quinto de primaria del CER Josefa Romero, nos preocupamos por crear un espacio para agradecer por el día, hablar con las y los estudiantes y preguntarles un poco acerca de ¿Cómo estaban? o más bien “¿Cómo te sientes? Bien, por ejemplo, son respuestas automáticas, porque expresar si estaban bien o mal les costaba un montón, además de que cuando se menciona alguna emoción de connotación negativa genera mucha más curiosidad en el entorno, algo así como si las emociones día a día tuviesen que ser homogéneas, si alguien dice sentirse triste, por ejemplo, de inmediato tiene preguntas por responder como ¿por qué? ¿Qué te pasó?, aunque Juan siempre parecía no estar conforme con nada que no lo hiciera el centro de atención, en una actividad de inicio no quiso abrazar, ni ser abrazado, tenía cara de enojo y disgusto por la actividad y los compañeros ya no preguntaban el ¿por qué? pues reconocían y decían él siempre es así, por todo se enoja” (Diario de campo #2 Sara Cardona).

Es importante tener claro que hay niñas y niños que suelen expresar mejor sus emociones y otros que les cuesta un poco más o quizás sólo suelen hacerlo con personas a las que le tengan más confianza, como era el caso de nuestros estudiantes, quienes a medida que nos iban conociendo se expresaban más. Todos hablaban en clase, participaban y ya no era tan difícil entablar una conversación sobre ¿Cómo se sienten hoy? Aunque Juan siempre fue un estudiante de días, había días buenos y días malos donde no sabía cómo actuar para llamar la atención de forma disruptiva. Es claro que “aunque todos experimentamos emociones constantemente, no todos somos igualmente conscientes de los distintos matices que acompañan a cada una de ellas. Y conocerlos es un arte, un arte que nos lleva a tener una vida más armónica, más plena” (Nuñez, 2016). Es real y válido que en un día podemos pasar por muchas emociones; sin embargo, conocer dichas emociones nos permite manejarlas y no dejarnos manejar por ellas. Por lo tanto, en nuestra estancia en la escuela trabajamos bastante con Juan el tema de la respiración como un método para calmar, reconocer, relajar, pensar sobre sus emociones y que esto le permitiera no estar siempre a la defensiva.

En otro momento, mientras realizamos un repaso sobre el tema de las emociones con el grupo, notamos que cada estudiante participaba de manera diferente, es decir “así como Carlos quería participar en todo así tuviera la respuesta correcta o no, estaba Sergio, un estudiante de quinto que era muy silencioso, pero siempre ponía mucha atención y respondía correctamente a las preguntas con facilidad, por ejemplo “las emociones primarias y secundarias fueron las que ustedes nos dijeron la vez pasada que unas son desde que nacemos y las otras las aprendemos” (Diario de campo #2 Sara Cardona). Lo que menciona Sergio hace parte de la primera clase en la que trabajamos sobre las emociones. Debido a que no habían abordado este tema previamente por lo que nos correspondió realizar un trabajo desde cero para introducir y explorar el concepto de emociones, esta situación da cuenta de

El papel que juega el personal docente es de suma importancia, pues, al permanecer por extensos períodos en las aulas en interacción con las niñas y los niños, tiene la posibilidad de observar su comportamiento y obtener información muy valiosa, indispensable para potenciar el desarrollo integral de la población estudiantil. (Calderón, et al, 2014, p.5)

La maestra encargada de este grupo es Andreina, quien desde un inicio nos abrió la puerta de su salón de forma amable y entusiasta, mencionando que las maestras jóvenes traen muchas ideas innovadoras al aula. Andreina es una maestra que orienta sus prácticas de enseñanza con actividades individuales y de escritura, por lo que el tema de las emociones no cumple un papel fundamental en sus clases. Esto explicaba por qué las niñas y niños no tenían mucho conocimiento sobre el tema de las emociones, ya que su enseñanza se basa principalmente en las cartillas.

Algo característico del CER Josefa Romero es que se trabaja en aulas multigrado. Nosotras estábamos a cargo de los grupos de tercero, cuarto y quinto de primaria, y tanto las y los estudiantes como la maestra nos comentaron que la mayoría del tiempo trabajaban de manera individual con las cartillas. Cuando realizaban trabajos en grupo, estos se hacían exclusivamente con compañeros de su mismo grado, a nuestra llegada, decidimos dejar de lado las cartillas y enfocarnos en actividades de dibujo, escritura, juegos educativos, música y baile. Durante el desarrollo de estas propuestas, encontramos que “algunos ocultan partes de su cuerpo que hacen referencia a situaciones de abuso en especial las niñas, además nos dimos cuenta de que tienen poca consciencia corporal y que la clase de danza les generaba mucha pena el hecho de moverse, cantar y proyectar a través de su cuerpo el movimiento” (Diario de campo #3 Sara Cardona). Estas observaciones surgieron a partir de la convivencia, conversación y actividades con las y los

estudiantes, donde notamos que a través del dibujo y el baile intentan comunicar su historia u ocultarla, sin mencionar una palabra. Es decir que “en cuanto al lenguaje no verbal podemos concluir que los seres humanos sin darnos cuenta emitimos mensajes del estado de ánimo y carácter a través de los movimientos” (García, et al, 2019, p.212), lo cual es justamente lo que las niñas y niños expresaban en sus dibujos. Además, es importante tener en cuenta que su pena a bailar, moverse o cantar se debe a la falta de confianza entre ellos mismos, pues, aunque compartían diariamente el mismo salón de clases, las dinámicas no ayudaban a crear lazos de confianza y amistad que les ayudará a sentirse cómodos entre ellos mismos.

En el trabajo con las niñas y niños de estos 3 grados, planeamos muchos ejercicios, la mayoría de forma grupal, debido a que nos dimos cuenta de que esa era la mejor estrategia para cambiar ciertas actitudes de compañerismo en el aula. “A su vez, observamos que Juan usualmente permanece con un buen comportamiento, pero cuando no tiene su atención fija en algo o cuando siente que no se le dedica el suficiente tiempo o atención, inicia o provoca discusiones con sus otros/as compañero/as y con sus actitudes y acciones interrumpe las actividades que se realizan dentro del horario escolar” (Diario de campo #3 Valentina Martínez).

Durante las clases, notamos que Juan es un estudiante con gran potencial. Sin embargo, su principal desafío radica en la dificultad para manejar sus emociones. Se irrita fácilmente, busca constantemente tener la razón y la atención, y cuando no recibe lo que desea, tiende a desbordarse emocionalmente. Esto se refleja en el incumplimiento de tareas y en un trato desagradable hacia sus compañeros. Lo anterior resalta que “el adecuado ajuste emocional del niño en su desarrollo juega un importante papel en la predicción del éxito escolar”. (Gallardo, 2007 como se citó en Gordillo, Mestas, Salvador, 2015, p.10). Para esta situación en particular, la maestra Andreina solicitó apoyo, ya que mencionó que la actitud de Juan incomodaba a todos en el aula y que lo único que ella hacía era decirle a las y los estudiantes que no le prestaran atención, lo cual no ayudaba en nada, por el contrario, irritaba más a Juan y hacía que se atrasara cada vez más en clase.

A lo largo de nuestro trayecto de práctica pudimos percibir y observar ciertas conductas irregulares de algunos estudiantes que influyen en el entorno escolar, Juan es uno de ellos, debido a que, “es un niño con dificultades comportamentales, tiende a enojarse y frustrarse con cosas mínimas y no sabe regular estas emociones, regularmente cuando algo no le gusta o no entiende la actividad que se está realizando tiende a ponerse en una actitud muy desafiante, cruza los

brazos, guarda los útiles escolares y manifiesta que no quiere trabajar, también suele enojarse con sus compañeros y por “defenderse” (como él mismo lo ha expresado) trata mal a algunos de ellos, a raíz de ello, la maestra expresó “Juan quiere llamar mucho la atención, yo a veces lo dejo, lo ignoro, pero los compañeros no son capaces; ellos le contestan, yo les he dicho que no lo hagan porque la pelea es de dos, uno solo no pelea”, una de sus compañeras, también expresó su inconformidad frente a sus comportamientos “¡Ay! a mí a veces pues, me hace enojar [...] ese Juan como es” (Diario de campo #2 Valentina Martínez y entrevistas a profesora Andreina y estudiante Catalina). De los anteriores fragmentos mencionados, se puede evidenciar una poca educación emocional la cual provee a los sujetos de “conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010, citado de Rodríguez et al ,2022, p. 8), además este tipo de educación están “relacionadas con la autogestión, autonomía, la autoestima y la responsabilidad con uno mismo y con el otro para actuar asertivamente, sin afectar la sana convivencia” (Rodríguez et al, 2022, p. 9); es evidente que no se ha hecho lo adecuado para poder disminuir estas dificultades, sino que solo se opta por ignorar estos comportamientos, lo cual solo refleja la repetición de estas conductas, no solo de parte de Juan sino de sus compañeros.

Debemos tener presente que las instituciones educativas son unos de los primeros espacios donde las niñas y niños aprenden deberes, normas, y competencias ciudadanas; al estar tanto tiempo en este lugar se tejen relaciones interpersonales y emocionales “el aula de clase es uno de los espacios primordiales para la interacción emocional y allí se recrea la amistad, el amor, el odio, el resentimiento, entre otras emociones” (Henaó, et al, 2017), esto lo pudimos evidenciar tanto el salón como por fuera de él “durante los descansos, las relaciones interpersonales entre las y los estudiantes son muy buenas, se comunican bien entre sí, independientemente del grado en el que estén, lo que deja en evidencia un ambiente escolar positivo, sin embargo, también existen roces que pueden perjudicar la autoestima de las y los estudiantes, por ejemplo, en la entrevista con David, se reflejó los distintos inconvenientes que pueden existir en la escuela “cuando salgo a descanso me dicen plagoso y yo les digo plagosos”, también se pueden observar personas tímidas dentro de este entorno “no, yo si no hablo con Andrea hablo con Marcela y ya. Ah y con mi hermanita” (Diario de campo #1 Valentina Martínez y entrevistas a David y Catalina). A partir de lo descrito se puede evidenciar que dentro

del CER Josefa Romero se pueden observar distintas dinámicas relacionales en las y los estudiantes que dependen de su personalidad y la forma en como ellas y ellos también tratan a los demás, estas inciden en cómo se perciben a sí mismas/os y a los demás, en su postura corporal y en su manera de expresarse.

Durante nuestras intervenciones en el aula de clase, notamos una serie de comportamientos que se repitieron con frecuencia y nos preocupó el hecho de que “uno de los estudiantes mostraba una tendencia a llamar la atención de manera disruptiva, por ejemplo, situándose en una esquina del salón con los brazos cruzados y expresando resistencia a participar en las actividades. Esta actitud parece estar orientada a obtener consuelo y evitar responsabilidades, lo que a menudo resultaba en conflictos con sus compañeros. Estos conflictos, a su vez, eran frecuentemente acompañados de una dinámica en la que el estudiante se victimiza y no reconoce sus propios errores” (Diario de campo Valentina Martínez). Como ya se ha mencionado, este estudiante es Juan quien siempre se mostraba con una conducta desafiante y solo le gustaba hacer lo que él quería. La maestra Andreina desde el inicio nos comentó la situación y al compartir con él en las clases nos dimos cuenta que cuando “su autocontrol necesita desarrollarse, pueden reaccionar con rabietas, enfados, o incluso manifestar ira contra el profesor u otro alumno” (Heras, Cepa Serrano, et al, 2016, p.3), lo cual era justo las acciones que replicaba Juan no solo con sus compañeros, sino con su maestra e incluso llegó a comportarse de esta manera en nuestras clases, donde se enfadaba por todo, en especial cuando le pedíamos que realizará las tareas de clase.

A pesar de que en las sesiones de clase se abordaron temas como el respeto, la tolerancia, la empatía y otros valores importantes, para trabajar la convivencia, observamos una discrepancia notable entre lo que las y los estudiantes decían comprender y aplicar, pues “identificamos que cuando les hablábamos de respeto, tolerancia, empatía y valores los comprendían y decían que los aplicaban pero en sus interacciones con otros compañeras o compañeros se podía evidenciar lo contrario a través de situaciones en las que habían pequeñas discusiones o roces, apodos, y dificultades para compartir objetos o espacios; por ejemplo Catalina mencionaba que no le gusta jugar con ellos, porque ellos son muy bruscos [...] Ellos pelean y yo les digo que no peleen y ahí mismo ellos lo hacen y Juan ahí mismo que: Qué, qué y me da rabia. Así mismo, Salomé mencionaba que Marcos, Juan y también Marcela no le caían bien porque ella se junta con otra amiguita y ella es hablar de uno y después cuando la amiguita le deja de hablar hay si lo busca a

uno, “de Marcos y Juan me enoja que son muy peleones y groseros”; por su parte, Laura mostraba agresividad con la mayoría de sus compañeros y compañeras, era egoísta y las cosas se debían hacer como ella quería, además también solía decir apodos a los demás, cuando se le confrontaba por su actitud siempre se justificaba con un “me estoy defendiendo” “no me la voy a dejar montar de nadie”, para ella la forma de responder los conflictos no era el diálogo, si no, la violencia” (Diario de campo #1 Valentina Martínez). Las anteriores situaciones reflejan las dinámicas que encontramos en el salón de clases, donde las y los estudiantes no siempre interactúan entre sí. No obstante, las actividades que propusimos implican trabajar todos juntos, sin importar los grados, lo que suscitó un cambio en la manera de actuar y ser parte del aula de clase. Esto lo hicimos con la intención de trabajar en aquellos aspectos que les resultaban más difíciles, pues tenemos claro que

Desde la educación de las emociones se logra promover y realizar una labor preventiva. Este es el pilar fundamental, tanto de la educación emocional, como de la orientación; por medio de la prevención lo que se busca es que las personas puedan tener un crecimiento y desarrollo saludables, de modo que logren un bienestar emocional, personal y social. (Calderón, et al, 2014, p.5)

Por ello la importancia de trabajar en grupo, de socializar y compartir, pues desde lo que evidenciamos en el aula eso les permite no solo reconocer sus emociones, sino reconocer a sus compañeros, compartir y trabajar colaborativamente.

El trabajo grupal en el aula es clave para desarrollar habilidades sociales en los estudiantes, lo que contribuye significativamente a su bienestar emocional “las habilidades sociales son un factor relevante para el desarrollo y bienestar emocional” (Calderón et al, 2012). La interacción con los demás fortalece la autoestima, la autoimagen y la autopercepción, aspectos que mejoran el desempeño de las niñas y niños tanto en la escuela como en su vida diaria.

Además, “las habilidades sociales ejercen una influencia positiva en el bienestar emocional, ya que, al relacionarse de forma satisfactoria con otras personas, se mejora la calidad de vida y el bienestar integral” (Álvarez et al., 2011, citado en Calderón et al., 2012). En el caso de las y los estudiantes del CER Josefa Romero, al principio tenían dificultades para trabajar en equipo debido a la costumbre de un aprendizaje más individualizado. No obstante, con el tiempo, se observó una mejora en sus relaciones sociales. “Hemos sentido por parte de las y los estudiantes respeto, atenta escucha, participación activa e incluso trabajo colaborativo, además hubo un avance significativo en cuanto al trabajo entre pares, alguien puso que se sentía feliz

porque se había relacionado con compañeros con los que nunca había hablado” (Diario de campo #2, Valentina Martínez). El hecho de reconocer a quienes habitan día a día el mismo espacio, pero con quienes generalmente no comparten les hace sentir alegría, debido a que, descubrieron a personalidades y sujetos que desconocían.

Las relaciones entre pares son fundamentales para consolidar el concepto de diferencia, ya que el comportamiento del otro nos enfrenta con lo distinto. En este contexto, la discapacidad se convierte no solo en una parte de la diferencia, sino también en un punto de reflexión sobre las miradas de apoyo y conmiseración que generan vulnerabilidad. Según Maldonado (2021), “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 cómo la sociedad, incluidas las dinámicas escolares, tienden a ver a ciertos cuerpos como dependientes o menos capaces, lo que afecta las relaciones entre estudiantes. Un ejemplo de esto es David, quien enfrenta serios desafíos en su aprendizaje y en su relación con los demás “David no logró escribir las palabras, siempre me toca ayudarlo porque él no sabe leer, aunque la maestra casi no deja porque él se porta mal” (Diario de campo #2 Sara y entrevista a Salomé). Las dificultades de David generan frustración tanto en sus compañeros como en algunas maestras y maestros quienes interpretan su falta de comprensión y comportamiento como un asunto problemático. Esta percepción ha llevado a la resistencia en ofrecerle apoyo, creando un ambiente donde la diferencia, en lugar de ser vista como parte de la diversidad humana, es marginada. Por lo tanto, la discapacidad no solo destaca la vulnerabilidad, sino también la necesidad de transformar las actitudes hacia el respeto y la inclusión, quizás el comportamiento de David se debe a su falta de comprensión en los temas y en las actividades.

A pesar de que muchas niñas y niños de esos tres grados no se relacionaban mucho, notamos que en general en el CER Josefa Romero, “las y los estudiantes se sienten parte de una gran familia en la escuela, lo que les brinda una sensación de pertenencia y seguridad, y les genera orgullo por su cultura y tradiciones, como las labores del campo. No obstante, Catalina menciona que, aunque se siente segura en la escuela y le gusta jugar y ver películas, también disfruta de regresar a casa” (Diario de campo Sara Cardona y entrevista a estudiante Catalina), estos comentarios reflejan que las niñas y niños de esta escuela valoran estar ahí, les gusta y siempre hacen todo lo posible por asistir, aunque ello implique caminar por horas para llegar al bus escolar, ellos se sienten parte de algo y eso sin duda suscita diferentes emociones que los

mueve y los compromete, evidentemente, esto da cuenta que “los primeros vínculos emocionales se establecen en el seno de la familia. La escuela supondrá, el segundo agente educativo para el desarrollo emocional de los menores” (Heras Sevilla, Cepa, et al, 2016, p. 2), tarea que ha cumplido el CER Josefa Romero, pues las niñas y niños así lo manifiestan en sus acciones y conversaciones.

Uno de los fines de la educación es educar para la vida, formar ciudadanos que puedan convivir en sociedad, por ello, dentro de esta hay una serie de competencias ciudadanas que se pretenden desarrollar, por lo que en nuestras visitas al CER Josefa Romero procuramos llevar temas sobre la diversidad, el respeto, y las emociones, gracias a ello notamos un cambio positivo en el pensamiento de las y los estudiantes, lo que se vio reflejado en una de las actividades finales donde se presentó un cortometraje que tenía como protagonista un niño con discapacidad motora, he aquí una de las respuestas que dieron “yo le diría al que está diciendo que no lo compare y no le digas cosas porque todos no somos iguales”, la mayoría de comentarios fueron muy similares al anterior pero “en lo que sí difirieron es que algunos si conocen personas con discapacidad mientras que otros no, sin embargo, siempre se dirigieron al tema con respeto y felicitaron la actitud de María al acoger a su compañero”(Entrevista Catalina y Diario de campo #3 Valentina Martínez), puede ser que no todos conozcan personas con discapacidad porque en algunas áreas del campo la discapacidad no se reconoce o no se le enfatiza tanto como en otros espacios, sin embargo el hecho de que todos utilicen palabras de respeto demuestran que “todas las acciones que se realicen en los diversos niveles educativos promoverán una educación inclusiva, que reconozca la diversidad” (MEN, 2018, pág.15-16), las y los estudiantes de la escuela al desconocer la discapacidad como tal, podían considerarla en las y los compañeros a los que se les dificulta más la aprehensión de conceptos y procesos, aunque reconocían que todos eran distintos.

Consideramos muy importantes los temas de respeto, diversidad, empatía, solidaridad y entendemos lo relacionados que están con la educación emocional y la importancia que tiene esta en el ámbito educativo, debido a que es la “capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos”(Rodríguez, et al, 2022, p.9), es por ello, que como ya lo hemos mencionamos, percibimos la importancia de incluirlas dentro de nuestras planeaciones, y aunque al principio solo las nombraban como algo mecánico o como situaciones que vivían diariamente, como se ve reflejado a continuación: “las emociones son la tristeza, la felicidad, pero no sé más”, “las emociones son cosas juegan con la mamá, cuando uno se siente

aburrido, Me siento triste cuando me quedo sola en casa, cuando mis hermanos pelean, las emociones son cuando mis hermanas juegan conmigo” (Entrevista Andrés y Salomé) al cabo de una o dos sesiones las fueron reconociendo y le dieron nombre a aquello que pasaba por su cuerpo y se expresaba de alguna manera fisiológica, nosotras también aprendimos con ellos, tal vez si teníamos claro el concepto pero no dimensionábamos lo importancia de desarrollar la conciencia emocional “esta competencia emocional es el primer paso de la educación emocional, y se basa principalmente en tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de otras personas para poder tener responsabilidad ante las emociones que se experimentan” (Calderón et al, 2012), a medida de que las y los estudiantes fueron siendo conscientes de lo que sentían, y de lo que experimentaban en su cuerpo también fueron desarrollando valores como la empatía y el respeto mutuo; por ejemplo con el trabajo en clase pues desde el inicio identificamos estudiantes que se demoraban un poco más para entregar los ejercicios, para copiar o dibujar y algunos de sus compañeros se reían de eso, sin importarles cómo sentía el otro, pese a ello, en el transcurso de las clases y gracias al trabajo que realizamos de las emociones, destinamos algunos espacios para hablar sobre esta situación y enfatizamos en la importancia de preguntarnos y tener en cuenta nuestras emociones pero así mismo tener en cuenta las del otro, esto se reflejó en las dinámicas y relaciones de clase, donde los que terminaban primero se ofrecían para ayudar a los otros o se compartían materiales para terminar los ejercicios a tiempo.

Cuando la escuela se presenta como un lugar seguro y agradable, se potencia la motivación de las y los estudiantes para participar, encontrando felicidad en actividades cotidianas como “hacer tareas, jugar, y ya. Cuando me ponen una nota Feliz porque ya me gané” (Entrevista Catalina). Esta disposición hacia el aprendizaje se relaciona directamente con la influencia de las emociones en la conducta, ya que, como señalan Smirnov, Leontiev y otros (1960), “las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” (citado en Ibáñez, 2002, p.31). Así, un ambiente escolar positivo, no solo incrementa la participación activa de los estudiantes, sino que también regula su comportamiento, fomentando un compromiso más profundo con su educación y promoviendo un aprendizaje más significativo, pues fueron varias las personas que manifestaron el juego como un componente de la alegría en la escuela y a quienes les motivaba tener buenas calificaciones cuando se esforzaban.

Desde que llegamos a dar clase a los grados de tercero, cuarto y quinto, las niñas y niños mencionaron que estaban cansados de escribir, ya que lo hacían todos los días en todas las materias. Por eso, en nuestras planeaciones tratamos de llevar diferentes actividades que no solo involucran escritura, sino también lectura, dibujo, música, y así evitar saturarlos o desmotivarlos en las clases. Por ello una estudiante menciona “cuando ustedes vienen a dar clase casi no nos ponen tareas y la maestra Andreina sí y qué pereza [...] pero ustedes nos ponen a hacer más actividades y a veces también nos ponen a escribir y normal y no mucho, también menciona que a veces es bueno trabajar, trabajar en grupo y sola porque como por ejemplo usted me pone a copiar una pregunta y uno la responde con ellos ahí, y ellos lo copian, entonces a veces me siento bien, a veces mal” (Entrevista Catalina)”. Esto destaca la importancia de la regulación emocional en el desarrollo de habilidades que permiten a las niñas y niños aprender eficazmente en la escuela; es decir, que, aunque Catalina sienta aburrimiento por las tareas que le deja la maestra, se espera que su capacidad para regular sus emociones le permita continuar realizando las tareas. “En este sentido, las emociones participarán tanto en el proceso de aprendizaje como en el rendimiento académico” (Shunk, 2008, como se citó en Gordillo, et al, 2015, p.3), además, la situación que menciona Catalina es normal en la medida en que se reconoce que la interacción social le permite a los niños y adultos aprender a regular sus emociones para que éstas no interfieran el desarrollo de actividades o compromisos, por ello nuestras prácticas de enseñanza se basaron siempre en la interacción con el otro y con el entorno.

Las entrevistas reflejan la importancia de abordar la diversidad en el aula, el aula es en sí misma un escenario de la diversidad, dentro de este espacio se pueden observar diferentes rasgos físicos y de la personalidad, lo que se manifiesta en los comportamientos y actitudes de las y los estudiantes; esa diversidad crea diferentes opiniones y percepciones de los sujetos que habitan el aula, aquí por ejemplo, se pueden observar algunas percepciones, además de algunas acciones que realizan los estudiantes al aceptar o no la diferencia: “un niño diferente, necio, puede ser que juegue en el salón”, además de las características físicas también se observa como aíslan a algunos compañeros y compañeras por factores cognitivos y comportamentales “Ja, pero uno por ahí que Yani no me ayuda, ni Luisa tampoco” , “Si me dijeran que tengo que cambiar algo o se burlaran de mí me sentiría mal” (Entrevista a Catalina y David) estas opiniones dejan en evidencia que mayoritariamente lo que se muestra como comportamientos fuera de la norma pueden ser vistos negativamente, incluso transforma la manera en cómo las niñas y niños se

perciben dentro de los procesos escolares o las formas en cómo se relacionan, también en algunos momentos se evidencia la falta de apoyo entre compañeras compañeros lo que afecta el sentido de pertenencia. Esto refuerza la necesidad de crear una cultura inclusiva en la que las y los estudiantes se sientan acompañados y aceptados, también se refleja la vulnerabilidad ante la exclusión, lo que da cuenta del respeto por las diferencias, por ende, hablar de diversidad es una posibilidad para que las y los estudiantes se sientan valorados y seguros en el aula, pues

No es solo incluir a todos los educandos, es fomentar el enfoque educativo de la diversidad humana que incentiva al docente a propiciar el respeto y valoración por la identidad de la persona, su origen y aptitudes, es velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia. (Rodríguez, et al, 2022, p. 4)

Las prácticas de educación inclusiva, no solo implica la participación de todos los educandos, sino que también hacen necesario promover un enfoque que valore la diversidad humana. En estos tres grados inicialmente se observó que se dirigían unos a otros de forma despectiva y con apodos, al transcurrir las visitas se evidenció una mayor sensibilidad hacia las diferencias, y una mayor empatía, ya que, mucho se preguntaban ¿cómo me sentiría yo sí me pasara tal situación?

La forma en que los seres humanos nos sorprendemos cambia según nuestros propios lenguajes del amor, ya sea desde la carencia o la abundancia, y también según nuestro relacionamiento inter e intrapersonal. En la interacción con otros y en distintos contextos, “la regulación emocional es la habilidad de manejar las emociones de manera eficaz y equilibrada, para el bien propio y común de la sociedad. En ella el estudiante aprende a tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento” (Rodríguez, et al, 2022, p. 9). Ante situaciones que consideramos injustas, es común experimentar inconformidad, así mismo lo expresan las y los estudiantes cuando relatan cómo la desigualdad los afecta “nos daban cuadernos, cosas gratis acá, yo no tenía colores, entonces a los de este salón (señala el salón de preescolar, primero y segundo), a ellos les dieron colores, plastilina, yo solamente decía “ay no” y a los demás tercero, cuarto y quinto, yo estaba en tercero nos dieron fue una regla, un lápiz, un borrador, ah no, no nos dieron lápiz, eh un sacapuntas, una regla y unos cuadernos y ya” (Entrevista Carlos). Esta experiencia refleja cómo, ante percepciones de desigualdad, las emociones como la frustración e inconformidad se hacen evidentes, pudo ser que en el momento en que les dieron las cosas Carlos no expresó nada, pero es algo que nombra y recuerda incluso con la emoción que sintió en el momento.

Las entrevistas revelan cómo la falta de regulación emocional impacta la interacción social entre las y los estudiantes. Luis al decir “Marcos me enoja, porque jode mucho y me estresa”, expresa frustración ante comportamientos perturbadores, mientras que Carlos describe una situación en la que “Marcos cerraba y cerraba el libro y no, no podíamos hacer nada” (Entrevista a Luis y Carlos), mostrando cómo esas actitudes afectan el trabajo en equipo. Estas reacciones reflejan la importancia de la regulación emocional en la convivencia diaria, ya que “los procesos de regulación emocional son de gran importancia en la interacción social, ya que permiten utilizar las emociones como herramientas de contacto social” (Gordillo et al., 2015, p. 10). Es decir, que la conciencia emocional nos permite regular nuestras emociones no solo para evitar roces o problemas con el otro, sino que, en este caso, permite a las y los estudiantes cumplir con sus deberes dejando de lado dichas provocaciones.

En muchas ocasiones coinciden los nombres de las personas a las que las y los estudiantes consideran diferentes dentro de su contexto escolar y muchas de las situaciones se deben a la forma en cómo se relacionan esos sujetos, entre tanto la agresividad como mecanismo de consecución de sus propios deseos,” Juan cuando quiere oponerse a hacer una actividad responde con rebeldía y pelea con sus compañeros” (Entrevistas), por tanto podemos considerar que “las emociones también cuentan con un importante potencial para la manipulación, en muchas ocasiones, en las situaciones sociales” (Meng, 2018, citado de Herrera, y Buitrago, . 2019, p. 13). Como lo evidenciamos con Juan, debido a los comportamientos observados en el salón, resaltamos la gestión emocional en el entorno escolar y personal con las y los estudiantes, en especial con Juan a quien lo invitamos y destinamos algunos espacios para hablar con él, respirar o abrazarnos, pese a ello él respondía en algunas ocasiones interesado y en otras era completamente indiferente.

Algo que evidenciamos y tratamos de llevar a cabo en nuestra práctica es que, la forma en la que nos expresamos de los otros, es la manera en cómo los concebimos, por ello, “las palabras que se usan no son casuales, su significado está relacionado con la mirada del otro que cada uno promulga”(García, 2020, p.78), pudimos evidenciar cómo se perciben estos estudiantes por medio de una de las actividades que realizamos, aquí tenemos varias opiniones: “todos mis compañeros son iguales menos Marcos, porque él es alto”, “mi compañero diferente es, David, yo le ayudo a David y a Salomé porque él no tiene tanto conocimiento y Salomé es mi compañera Yo le explico a David y él lo hace (...) este cuento es igual a Marcos, porque él es necio, a

Brandon lo sientan en una esquina, a Marcos también” (Entrevista a Andres y Luis), en estas dos entrevistas se puede observar que lo que hace que estos estudiantes se perciban diferentes, tiene que ver con características físicas y comportamentales, sin embargo, la forma de expresarse se hace con respeto, lo que da cuenta de una percepción respetuosa de ese “otro”, ya que, no se utilizan palabras despectivas o en tono de burla. La aceptación de la diversidad y el reconocimiento de ella es lo que busca la educación inclusiva, que las y los estudiantes entiendan que “la diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferente (afortunadamente...)” (Maset, 2015, p.3), al finalizar las prácticas quedó en evidencia que esto se logró, las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero empezaron a aceptar y valorar lo que hacía diferente a sus compañeras y compañeros, e incluso a ellos mismos.

Día a día en las situaciones de la cotidianidad que surgen en los distintos contextos por los que habitan los sujetos, se dan sentires difíciles de nombrar desde lo corporal y lo emocional, es por ello que sentimos la necesidad de llevar planeaciones donde las niñas y niños de los grados tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero reconocieran cuales son las emociones primarias y secundarias que podemos sentir, lo anterior nos resultó importante, debido a que, “las emociones juegan un papel crucial en el desarrollo de los niños, ya que influyen en su capacidad para aprender, relacionarse con otros y regular su propio comportamiento” (García, y Martínez 2023), sus emociones influyen en su vida diaria y el hecho de que puedan nombrarlas da cuenta de sus comprensiones individuales frente a la situaciones que transitan diariamente, inicialmente no tenían claro que eran, pero después de dos clases poniéndolas como tema central las fueron reconociendo; aquí el ejemplo de dos entrevistas: la primera: “´para dar ejemplo de emociones, está la emoción de la tristeza, de estar bravo, de estar triste, de estar feliz, de tener miedo, asco, y la segunda, rabia, alegría, enojo, tristeza. Casi no siento emociones, cuando juego fútbol me siento feliz y cuando juega argentina” (Entrevista a Carlos y a Luis). Lo descrito anteriormente da cuenta que los y las estudiantes de estos grados alcanzaron una comprensión del tema y no solo empezaron a nombrar las emociones, sino que además la relacionaban con situaciones de su cotidianidad.

Uno de los estudiantes con presunción de discapacidad en el CER Josefa Romero es David del grado tercero él “presenta dificultades notables a la hora de incorporar un tema, se le dificulta permanecer atento y se distrae con cualquier ruido o movimiento, también le cuesta

comprender instrucciones y en algunas ocasiones no realiza de forma adecuada lo que se le está pidiendo dentro de las actividades, con él hemos tratado de llevar actividades un poco más sencillas, y se le van explicando paso a paso, una de las mayores barreras de David es la falta de motivación con la mayoría de tareas escolares “suele aburrirse mucho en las clases, siempre hacia comentarios como: “ay no que pereza maestra, estoy muy aburrido”, también presenta dificultades atencionales, y una enorme dificultad de quedarse quieto, para salirse de la monotonía suele molestar mucho a los demás y burlarse de ellos” (Diario de campo 2 y 1 Valentina Martínez), con las adaptaciones que estuvimos realizando pudo participar en las actividades si bien, no ha tenido la mayor motivación ha estado implicado en ellas, y ha logrado los objetivos propuestos, lo que nos permitió incluirlo realmente y no solo hacer un proceso integrativo. Como maestras en formación nos comprometimos en la adaptación de las actividades, para que pudiera alcanzar los objetivos, y también participará con sus demás compañeros en condiciones equitativas, “la educación inclusiva está en manos del docente, actor destacado en el proceso, ya que es quien posibilita mediante currículos flexibles adaptaciones para el desarrollo de acciones colaborativas, en la que el estudiante se siente inmerso y comprometido” (Escobar et al, 2020, p.5); al ser conscientes de nuestro papel tanto en su educación como en su participación consideramos pertinente llevarle actividades de regulación emocional, ya que, “en ella el estudiante aprende a tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento”(Rodríguez et al, 2022, p. 9). Además, esto le permite tener una mejor interacción dentro del aula tanto con los procesos educativos como los procesos interpersonales, por todo lo descrito anteriormente es evidente que David es un estudiante con dificultades en la atención sostenida, el seguimiento de instrucciones y la memoria a largo plazo, por ello, tuvimos que hacer ciertas adaptaciones curriculares que permitieron un mayor interés por su parte.

Aunque las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del CER Josefa Romero no tenían una comprensión clara sobre la definición de emociones, lograban asociarlas con situaciones y elementos de su vida cotidiana, lo que, nos permitió abordar el tema de manera efectiva, logrando así que este fuera comprendido e interiorizado significativamente, sin embargo, lo poco que han abordado este tema con su directora de grupo dejó en evidencia dificultades en el comportamiento de la mayoría de las y los estudiantes y en sus relaciones interpersonales.

Finalmente, se identificó que algunos estudiantes con dificultades de comportamiento simplemente necesitaban sentirse importantes en el entorno del aula. Al realizar ajustes en las planificaciones escolares, se notó un cambio favorable en su conducta, lo que contribuyó a mejorar el clima escolar y por supuesto favoreció el aprendizaje; con esto podemos dar cuenta que las emociones asociadas bien reacciona al relacionamiento o al involucramiento en las actividades académicas favorece la participación de todas y todos los estudiantes.

### **Barreras y Facilitadores De La Escuela Rural.**

En este apartado hablaremos acerca de los desafíos de accesibilidad que enfrenta toda la comunidad educativa del CER Josefa Romero, los cuales están estrechamente relacionados con la ubicación geográfica y las condiciones específicas de este territorio. También mencionaremos temas como el transporte y desplazamiento, y cómo estos afectan directamente la asistencia y permanencia de las y los estudiantes. Y, señalaremos las condiciones de infraestructura de la escuela, la cual, aunque presenta algunos avances, sigue enfrentando barreras significativas que determinan el proceso educativo. Por último, presentaremos las estrategias que el centro educativo ha implementado para garantizar que las y los estudiantes accedan a la educación.

El contexto rural presenta muchos desafíos, uno de los más grandes es la dispersión por ubicación geográfica, la cual incide dentro los procesos educativos de las y los estudiantes,

La mayoría de las niñas y niños del campo no tienen acceso a la educación, lo que implica que el proceso de formación simbólica es más lento, o diferente. Debido a la ubicación geográfica no es fácil llegar a las escuelas. (Carrero, 2016, citado en Garzó, 2018, p.12)

Esta dificultad no es ajena a la vereda Las Cruces en el municipio de Dabeiba, ya que, pudimos evidenciar que las y los estudiantes debían recorrer largos trayectos para poder llegar y estar presente de la institución, además, muchos de estos estudiantes faltan de forma recurrente a clases, lo que hace que el proceso educativo no sea continuo; algo a resaltar es que, “la mayoría de las y los estudiantes viven lejos del centro educativo, por lo que el colegio tiene un bus que los transporta, pero muchos no llegan a las puertas de sus casas, por lo lejos que están, y deben caminar el resto del camino, por eso casi siempre llegan solos, y las familias no están presentes en la institución” (Diario #1, investigadora Valentina Martínez), en la visita fue evidente la falta de compañía de las familias a estas niñas y niños dentro de esta institución, y las dificultades a las

que se deben enfrentar diariamente para poder darle continuidad a su proceso educativo, sobre todo en los aspectos que tienen que ver con el desplazamiento.

Uno de los aspectos más importantes de evidenciar y detallar en las escuelas rurales, es la infraestructura y las vías de acceso a estas, debido a que, “las barreras para el acceso, el avance y el aprendizaje siguen siendo altas, y afectan de manera desproporcionada a las poblaciones más desfavorecidas” (UNESCO, 2020, p.31), estas barreras pueden hacer más difícil la estancia y permanencia de las y los estudiantes dentro de estos espacios, sobre todo, aquellos estudiantes que presentan una condición de discapacidad. Específicamente en la institución, encontramos aspectos favorables sobre la infraestructura; “un aspecto a rescatar de la infraestructura es que cuenta con una rampa, en la que la movilidad para personas con discapacidad motora podría facilitarse, además posee buena disposición de materiales y recursos, tales como televisores y libros” (Diario de campo #1 Valentina Martínez), a pesar de que dentro de la institución no evidenciamos estudiantes con discapacidad motora, lo anterior da cuenta de que se está pensando de manera inclusiva, y refleja que están preparados para recibir a este tipo de estudiantes, también, pudimos observar que, estos avances se han logrado gracias a los esfuerzos de las maestras y los maestros, quienes se ven muy comprometidos por las condiciones en las que deben educar a sus estudiantes.

Las y los estudiantes del CER Josefa Romero enfrentan grandes desafíos de accesibilidad, especialmente debido a la distancia entre sus hogares y la escuela. Cabe resaltar que este es el centro educativo más cerca de sus viviendas, sin embargo, aunque cuenta con ruta de transporte muchos deben bajarse en un lugar estratégico y luego caminar por varias horas para llegar a casa, esto afecta tanto su asistencia como su proceso académico pues, en algunas ocasiones las familias prefieren que se queden en casa para que estén más seguros. Además, la quebrada Las Cruces, en épocas de lluvia, se convierte en una barrera, impidiendo el paso por lo que en algunas ocasiones no se puede dar clase. A pesar de estos obstáculos, es importante destacar que el centro educativo, aunque es pequeño, su infraestructura cuenta con una rampa que facilita el acceso a personas con discapacidad motora, lo cual demuestra un esfuerzo hacia la educación inclusiva y la adaptación a las particularidades de todos sus estudiantes.

Por tal motivo, al hablar de educación rural una de las dificultades más recurrentes es el traslado de la casa hacia la escuela, pues es un asunto que incide directamente en la asistencia y permanencia de las y los estudiantes, “la educación rural se constituye como una experiencia

pedagógica arraigada en acontecimientos cotidianos, que interpelan densamente la vida de maestros y frecuentemente los empujan a producir nuevas perspectivas del quehacer pedagógico” (Bernal Ospina, 2019, p.24), evidencia de ello, es lo que logramos reconocer cuando “la quebrada Las cruces a veces, en épocas de mucha lluvia, se convierte en un barrera y no permite la llegada de las y los estudiantes y de las y los maestros al establecimiento educativo, por lo que se cancela la clase”. (Diario de campo # 1, Sara Cardona) lo que evidenciamos en nuestras visitas es que las maestras y maestros de la ruralidad deben pensarse el acto pedagógico desde las circunstancias de la cotidianidad, que incluyen los eventos naturales, pues estos alteran o modifican las dinámicas escolares.

De manera general en el contexto colombiano, la educación rural se ha visto afectada por el abandono político, lo cual ha generado diferentes condiciones en las realidades que se viven en las escuelas, por ejemplo “en términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación”(Mora, y Garzón, 2018, p.10) Esta idea coge fuerza en la medida en que nos acercamos a el CER Josefa Romero donde “la institución cuenta con pequeñas escaleras que pueden ser peligrosas debido a que no tienen un pasamanos, y las y los estudiantes podrían resbalarse con más facilidad y como consecuencia pueden haber muchos más accidentes” (Diario de campo Valentina Martínez). Lo anterior es solo una muestra de los desafíos y problemáticas que se presentan las instituciones educativas rurales en términos de accesibilidad e infraestructura, y que claramente afectan los procesos educativos.

Cuando se menciona la palabra “educación rural” muchas personas la asocian a precariedad, dificultades y desafíos muy grandes, debido a que, en muchas zonas de Colombia es lo que se encuentra “en nuestro recorrido por la ruralidad colombiana, hallamos escuelas con instalaciones semiderruidas y carentes de servicios públicos necesarios: agua potable, baterías sanitarias en buen estado, vivienda del maestro en condiciones mínimas de bienestar” (Echavarría et al, 2019, p.13), si bien nosotras no encontramos una escuela gigante y dotada de los mejores productos tecnológicos, si pudimos observar una escuela con una buena infraestructura, y con elementos que posibilitan proporcionar una educación de calidad, sin embargo hay algunas cuestiones que se pueden ir mejorando. He aquí una pequeña descripción de la escuela “sus instalaciones cuentan con dos salones, en uno se encuentran los niños de preescolar, primero y segundo y en el otro los niños de tercero, cuarto y quinto de primaria. Ah y si te preguntas por bachillerato, están en el centro del colegio, en una sala improvisada que los acoge y les permite

## **De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en la Escuela Rural**

atender sus clases, cuenta con una cancha que no está específicamente dentro de la escuela sino a un lado, este espacio está designado para a la recreación de la comunidad educativa, pero te recomiendo llevar gorra o algo que te permita disfrutar sin terminar con la cara colorada, pues esta cancha es un espacio abierto y no cuenta con un techo que cubra del sol o las lluvias” (Diario de campo # 1 Estefanía David), si bien en el CER Josefa Romero no se encuentran todos los salones los maestros y maestras desarrollan estrategias que permiten que los estudiantes puedan recibir sus clases, y estén protegidos del sol u otro imprevisto del clima, además le proporcionan a las y los estudiantes un servicio alimentario y un espacio dotado de buenos materiales. En esta institución se puede evidenciar la lucha que han tenido algunas maestras y maestros por tener un espacio en buen estado.

### **La "Moneda" Escolar Como Peso De Sentido.**

La categoría de economía busca resaltar aspectos que tienen que ver con recursos de tipo económico y administrativo para las garantías de manera integral en los procesos educativos y las condiciones infraestructurales o la asignación de recursos didácticos. Primero se presentan las brechas en relación con la educación urbana y así mismo se exponen condiciones de infraestructura, estrategias de enseñanza- aprendizaje y tareas de las maestras y maestros para la proyección escolar.

La educación rural en Colombia presenta una brecha muy grande frente a la educación urbana, muchas veces esta es abandonada y no se le brinda a las instituciones los recursos necesarios para que puedan subsistir o puedan brindar este derecho en las mejores condiciones posibles, lo que refleja una gran contradicción, debido a que, “la educación es concebida como la vía para la lucha contra la pobreza rural y el desarrollo rural, no obstante, muestra el estado de abandono en que se encuentran los contextos rurales en estos países” (Rojas, et al, 2019 p.404); la situación anterior no es ajena al centro educativo Josefa Romero, ya que, “en una conversación con el director, me comentó que los recursos que llegan a la institución no son muchos y que, aunque pidieron un poco más de ayuda a la alcaldía municipal, no se han respondido sus peticiones, por lo que, deben sostener y suplir las necesidades con el poco apoyo financiero con el que cuentan actualmente” (Diario de campo #1 Valentina Martínez), algo que pudimos evidenciar y hablar con las maestras y maestros de este centro educativo, es la lucha constante que han tenido para poder obtener recursos y brindar condiciones óptimas a sus estudiantes, por

medio de la búsqueda de apoyo financiero a través de proyectos y convocatorias, sin embargo, muchas veces esto no es suficiente, porque se necesita un mayor apoyo por parte de las entidades del estado, en este caso la alcaldía, para lograr mayores cambios en la institución; puesto que “la educación rural es un derecho que, como tal, demanda mayor atención por parte de la sociedad, el Estado y sus instituciones” (Ospina, 2019, p.13), sin embargo, en escuelas como estas se evidencia el poco apoyo que estas entidades proporcionan voluntariamente para el sostenimiento de estas.

Por lo anterior, aunque la política colombiana representa una amplia gama de colores, no necesariamente es garante en todas las realidades, ya que se disponen normativas que en el caso de lo rural son poco posibles y que implican incluso la distribución y administración de los recursos en las escuelas rurales, tal y como lo observamos en nuestra práctica “dentro de la escuela se cuenta con un espacio para el restaurante escolar, lugar en el que cocinan dos madres de familia que lo hacen de forma voluntaria, a cambio de su alimentación y la de sus hijos/as, además, hay una persona de la comunidad que se encarga de la puerta, en la cocina que es donde se prepara el servicio de alimentación, la persona encargada es familiar algunos estudiantes y su pago equivale a la recolecta del valor simbólico que se le cobra a las y los estudiantes que reciben el beneficio de alimentación” (Diario #1, investigadora Valentina Martínez y Sara Cardona), las situaciones expuestas con respecto a los programas de alimentación de las y los estudiantes dan cuenta que “la educación rural, como proceso y como práctica pedagógica, desde el punto de rectores y maestros se procura ajustarse a los lineamientos normativos de la política educativa vigente en Colombia [...], no obstante, las circunstancias sociales, culturales y económicas de algunos territorios rurales colombianos desbordan incluso la organización que allí se propone, no sólo en términos de niveles, ciclos y grados, sino también en cuestión de horarios, tiempo de permanencia de los niños y las niñas en la escuela, número de horas que estudian, apoyo de los padres a labores escolares” (Echavarría, et al, 2019, p.15-16). Es importante mencionar que un proceso educativo no solo depende de las disposiciones académicas e infraestructurales, la alimentación juega un papel fundamental en las y los estudiantes y por eso representa una preocupación, porque desde lo observado en la institución visitada, no solo existen dificultades para hacer llegar los alimentos, pero de alguna manera los directivos, las y los maestros y familias garantizan que día a día las y los estudiantes coman algo.

Por la poca atención recibida en las instituciones rurales, las maestras y maestros suelen tener un papel muy activo, debido a que, deben velar por el bienestar de sus estudiantes y la escuela en general, aquí la/ el maestro debe reinventar sus prácticas pedagógicas, con el fin de proporcionar una educación que pueda suplir las necesidades de sus estudiantes, en pocas palabras, “la educación rural se constituye como una experiencia pedagógica arraigada en acontecimientos cotidianos, que interpelan densamente la vida de maestros y frecuentemente los empujan a producir nuevas perspectivas del quehacer pedagógico” (Echavarría, 2019, p.24), un ejemplo de lo anterior es la directora del grupo al que estuvimos acompañando (tercero, cuarto y quinto), inicialmente cuando ella llegó a la institución habían muchos déficits, sin embargo, “me contó que se propuso buscar convocatorias de proyectos que le permitieran ganar recursos para la escuela, de esa manera redactaron uno y lo enviaron a la gobernación, salieron beneficiados y gracias a ello pudieron mejorar la infraestructura del colegio y dotarlo de materiales (esto fue un proceso de años), la maestra en muchas ocasiones tuvo que aportar dinero de su sueldo para que esto se pudiera dar, por ello, actualmente aunque, la institución, es pequeña cuenta con una buena infraestructura, con un número considerable de estudiantes y, además, posee una buena dotación de materiales, desde libros hasta televisores, a día de hoy la maestra Andreina sigue liderando procesos de recolección de fondos para mejorar la educación de las y los estudiantes, ella colabora con el restaurante estudiantil para que a las niñas y niños no les falte el alimento; algo a resaltar es que la tienda que las niñas y niños manejan, fue idea de ella y se hace con el fin de recoger fondos y ahorrar hasta fin de año, con lo que recolectan compran útiles escolares y otros implementos que necesiten” (Diario de campo #2 Valentina Martínez), gracias a eso, las y los estudiantes pueden contar con recursos (materiales, mejor infraestructura, servicio alimentario) que les permiten tener una educación digna sin embargo, a pesar de los logros que se han conseguido se evidencia que aún faltan mejoras por realizar a la institución, por lo que, se siguen buscando ayudas a través de proyectos y convocatorias, gracias a que, la maestra Andreina ha sido clave en estas búsquedas la alcaldía le otorgó una mención especial por su gran labor y dedicación, y su entrega por la educación de la vereda.

Algo a resaltar es que la escuela dentro del contexto rural se puede convertir en un punto de convergencia de muchos actores, lo que la incluye como aportante a las condiciones económicas de las familias cercanas, en este caso nos dimos cuenta que estas familias “tienen pequeños negocios como tienda, panadería, venta de diferentes productos, etc., que les aportan en

el sustento familiar” (Diario de campo # 1, Sara Cardona), por lo tanto, en este contexto también se podría reconocer la escuela dentro de la comunidad como una institución importante para movilizar el comercio, en tanto allí no hay amplias posibilidades, pues “se han configurado a partir de sus condicionantes naturales, el nivel de desarrollo económico alcanzado, los recursos humanos disponibles y factores histórico-culturales” (López, 2006, p.6); de esta manera,, la escuela trasciende su lugar de aprendizaje o estudio, para ser relevante dentro de un contexto más amplio y esto se ve reflejado dentro de esta institución.

Finalmente, nos dimos cuenta de que la escuela rural tiene incidencia en el crecimiento económico de la comunidad, por ello uno de los propósitos de la educación rural es aprender para el contexto, es decir aprender a hacer, dentro de la educación

Se amplía la consideración de la mitigación de la pobreza y más bien se orienta hacia una visión de lo regional, con un manejo del concepto de sostenibilidad, no solo de recursos naturales, sino también económica, social y cultural, e incorpora el concepto de empoderamiento de las comunidades campesinas. (Pérez y Farah,2002, como se citó en Flórez, D, 2012, p. 12)

Aquí resulta relevante la adquisición de aprendizajes significativos que se da entre una relación de procesos curriculares y contextuales, por ejemplo, en los grados tercero, cuarto y quinto de la institución, pudimos presenciar cómo se enseñan procesos matemáticos a través de procesos de compra y venta, que incluyen el manejo del dinero “en el aula se evidencian valores como la responsabilidad y la honestidad, las niñas y niños tienen una tienda dentro del salón que manejan ellos mismos, se reparten funciones (cada día le corresponde a un niño o niña diferente), y se ve una buena relación entre ellos al hacerlo, y también hacen lo mismo con los deberes del salón” (Diario de campo #2 Valentina Martínez), en esta tienda todas las niñas y niños querían participar y colaborar, “sentirse útiles”, es una actividad que reflejó la importancia de saberse las tablas de multiplicar y como estas tienen una influencia en la vida diaria, además, se pudo observar el interés que genera aprender estos temas por medio de un método no tradicional.

Es importante concluir que, la educación rural en Colombia enfrenta retos importantes debido a las circunstancias socioeconómicas y culturales que dificultan la implementación de políticas educativas. Un hallazgo relevante es la necesidad de adaptación por parte de los maestros, quienes, como la maestra Andreina, deben reinventar sus prácticas y gestionar recursos para garantizar el bienestar estudiantil, incluyendo la alimentación. Otro punto clave es el papel de la escuela como motor de desarrollo económico en las comunidades rurales, apoyando pequeños comercios familiares. Finalmente, el aprendizaje contextualizado, como el uso de

tiendas escolares, resalta la importancia de métodos educativos prácticos para conectar lo académico con la vida cotidiana.

### **Experiencias y Memorias De Lo No Urbano.**

En esta categoría de análisis se describen las situaciones de la ruralidad que enmarcan un aspecto crucial del contexto y que influyen en las realidades escolares, con un orden determinado en el cual se presentan: dinámicas y discursos del conflicto en la ruralidad, retos que poseen las y los estudiantes para asistir a la escuela y la relación de la comunidad con la escuela.

En Colombia, el conflicto armado ha dejado una huella profunda en las zonas rurales, transformando las dinámicas sociales y debilitando las estructuras comunitarias y la confianza que tienen las personas para habitar el territorio, bien ya se ha dicho que “la presencia del conflicto, de los actores armados, de la cultura de guerra, es una realidad en muchas regiones rurales colombianas. Esto ha traído como consecuencia un debilitamiento de estructuras organizativas tradicionales y una disminuida presencia de la sociedad civil” (López, 2006, p.9), esto no es lejano a lo que pasa con las y los estudiantes de la institución, pues ellos manifiestan las huellas que les ha dejado el conflicto “las niñas y los niños si o si acuden siempre con el uniforme como un escudo protector ante posibles amenazas, pues Dabeiba, que ha enfrentado muchos conflictos y que tuvo que pasar por muchas situaciones para hoy vivir en paz” (Diario de campo #2 y 3 Estefanía David); con esto, es claro que la escuela que ha estado en contextos de conflicto tiene unos retos de aportar a la restauración del tejido social y la confianza de las y los estudiantes que puede tomar mucho tiempo.

Por lo tanto, dentro de muchas zonas rurales el acceso a la educación es algo complejo y no solo por un factor sino por una diversidad de ellos

Se trata de una modalidad de educación que acarrea desafíos muy particulares concernientes con las condiciones pedagógicas y de calidad con que se oferta este derecho a las comunidades y con las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas que enfrentan los niños y las niñas para beneficiarse de esta aparente oportunidad. (Echavarría y Vanegas, et al, 2019, p.5)

La vereda Las Cruces del municipio de Dabeiba no está exenta de estas dificultades “las niñas y niños de este territorio demuestran una fortaleza increíble al enfrentar sus propios desafíos, desde dificultades familiares hasta problemas comunitarios, como el hecho de que cuenta con poco acompañamiento familiar porque sus familias están ocupadas trabajando y la escuela queda muy lejos de todo, incluso hay dificultades de acceso porque la vía no es del todo

segura, algunos mencionaron que tenían algunos problemas en casa porque tenían muchas responsabilidades y les era difícil cumplir con todo a la vez” (Diario de campo #2 Estefanía David). Uno de los desafíos que más enfrentan la mayoría las y los estudiantes son las largas distancias que deben recorrer todos los días para poder asistir a la institución educativa, además de las pésimas condiciones que presenta la vía A pesar de las dificultades mencionadas como los discursos del conflicto y los caminos tan tortuosos, es notorio que las y los estudiantes tienen deseos de asistir a la institución educativa porque pese a todo, buscan la manera de estar puntuales cada día.

Por fortuna, en las distintas visitas pudimos evidenciar que el tejido y la construcción social del territorio llevan a los sujetos de esa comunidad a apropiarse de cada espacio y de ciertas prácticas que los hacen tener sentido de pertenencia y familiaridad con los otros, personas, y lo otro, su entorno. “Su conexión con el campo, las actividades y labores, su relacionamiento con la fauna y flora y las relaciones interpersonales que estructuran vínculos y proporcionan espacios de seguridad en la ruralidad hacen parte del disfrute de la vida en el campo” (Diario de campo #2 y #3 Estefanía David y Sara Cardona). Es por eso que se refleja

La organización social tradicional basada en un estrecho relacionamiento personal, producto de un conocimiento mutuo entre los miembros de una comunidad local, la vigencia de una solidaridad primaria, y la cohesión frente a los peligros externos. La importancia de las tradiciones es transmitida por la cultura oral y la identificación frente a un oficio común, como es el oficio agrícola. (López, 2006, p.8)

Las familias del campo se vuelven casi que familias gigantes, porque la solidaridad es muy grande.

El acercamiento a la ruralidad alejada del contexto urbano nos permitió evidenciar que el uniforme representa un escudo protector y un distintivo de reconocimiento ante los actores del conflicto, pues la comunidad que se teje alrededor del contexto escolar, incluso en las distancias combatidas en mula son muy significativas, se convierten en una red de apoyo y un vínculo por todo lo que implica la relación bidireccional entre la escuela y la comunidad.

### **Conclusiones: Construcciones Conceptuales en el Ir y Venir de la Escuela Rural.**

Nuestro trabajo de investigación tuvo como objetivo principal reconocer relaciones entre las emociones de maestras y estudiantes y la educación inclusiva en los grados de tercero, cuarto y quinto del Centro de Educación Rural Josefa Romero. Tras realizar un análisis de los hallazgos se pudo concluir que los procesos académicos, interpersonales, y sociales tienen una influencia sobre que sienten y cómo se perciben las y los estudiantes de estos tres cursos; además, de como se relacionan en los procesos de educación inclusiva.

En primer lugar, al estar dentro de un contexto rural, analizamos los diferentes factores que pueden influir dentro de los procesos académicos de las y los estudiantes, entre ellos la permanencia. Aquí se evidenció que la familiaridad que refleja la comunidad del entorno rural es todo un tejido social que se fortalece en la medida en que se dan procesos bidireccionales, es decir, la escuela aporta al entorno social y el entorno social aporta en la escuela, tanto económico como en las relaciones interpersonales, lo que representa un espacio seguro para las y los estudiantes, además se convierte en un lugar que les permite aprender a “hacer”.

Por otro parte, en cuanto a la educación en la vereda las cruces del municipio de Dabeiba observamos poco apoyo de las entidades estatales, lo que trae como consecuencia la ausencia de profesionales que brinden un apoyo especializado a las y los estudiantes, esto deriva en una alta desmotivación no solo para las y los estudiantes sino para sus familias; evidenciamos además, prácticas de enseñanza basadas principalmente en las cartillas y el trabajo individualizado, lo que repercute en las emociones que sienten las y los estudiantes al realizar actividades escolares. Las emociones que las actividades académicas les generan a las y los estudiantes de estos 3 cursos tienen repercusiones en el clima del aula, sus notas y relaciones interpersonales, tanto entre pares como con la directora del curso.

Finalmente, evidenciamos que las maestras y los maestros de esta escuela, tienen un interés por aprender sobre educación inclusiva, además se puede observar en la infraestructura del CER Josefa Romero aspectos que dan cuenta de ello, como una rampa pensada para PcD motora, aunque en la actualidad ningún estudiante de los que asiste presenta esta condición.

### **Recomendaciones: Caminantes del Hacer Pedagógico y Transformadores Sociales**

La implementación de estrategias inclusivas en el aula requiere del acompañamiento y asesoramiento de los profesionales pertinentes para que orienten a las y los maestros en su práctica; asegurando que se remitan los casos de estudiantes con alertas educativas y comportamentales a las entidades correspondientes. En este proceso, es crucial que las prácticas de enseñanza de las y los maestros se centren en el reconocimiento y acompañamiento necesario a las y los estudiantes que lo requieran, integrando enfoques que permitan su bienestar y eviten la frustración en su aprendizaje. Para generar un ambiente inclusivo, es importante promover el trabajo colaborativo entre las y los estudiantes, aclarando que el apoyo entre pares no implica hacer el trabajo del otro, sino brindar un acompañamiento constructivo que beneficia a ambos. También, es fundamental brindar una retroalimentación detallada a aquellos estudiantes que presentan desafíos en el aula, resaltando más los avances que las dificultades presentes, permitiendo que se valoren los logros individuales, por pequeños que sean.

Es importante resaltar que el uso de enfoques evaluativos cualitativos enriquece el proceso de aprendizaje y motiva a las y los estudiantes a seguir aprendiendo. A su vez, se debe aprovechar el entorno y establecer relaciones con entidades locales y municipales que permitan la participación en proyectos que fomenten la manipulación de materiales concretos en el aula, estimulando la creatividad y el aprendizaje práctico. Es importante, además, dar espacio a las actividades que promuevan competencias ciudadanas como el respeto, la diversidad, la empatía y la solidaridad, las cuales contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales en el aula, y a fomentar el trabajo en equipo.

Se recomienda fortalecer actividades que involucren el cuerpo, la respiración, el manejo corporal, la meditación, entre otras, facilitan la regulación emocional. Cabe resaltar que en el ejercicio de las y los maestros es esencial escuchar a las y los estudiantes que manifiestan comportamientos agresivos, para entender el trasfondo de sus acciones. Darles responsabilidades a las y los estudiantes más enérgicos les permite canalizar su energía de manera positiva, aumentando su sentido de utilidad y pertenencia. Así mismo, reorganizar el aula de vez en cuando puede influir positivamente en la motivación de estudiantes. Las actividades lúdicas y recreativas, como juegos, dramatizaciones y expresiones artísticas, pueden ser una vía para que las y los estudiantes comprendan y expresen sus emociones. Por último, destinar un espacio en el

aula para actividades que actúen como catalizadores emocionales, como la respiración o la escritura acerca de lo que sienten, puede ser una estrategia eficaz para que las y los estudiantes gestionen y expresen sus sentimientos de forma constructiva y no destructiva.

## **Referencias Bibliográficas**

Agudelo, L. (2014). *Geografía de la ruralidad en Antioquia, Colombia: Una propuesta de clasificación basada en ámbitos territoriales*. XVII coloquio de Geografía rural (p. 155 – 169).

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Editorial Paidós, Praxis Educativa (5).

Arnaiz, P., De Haro, R. & Azorín, C.M. (2018). *Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.

Arias, D. H., y Alarcón, J. R. (2020). *La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación.

Arán Sánchez, A. (2021) *La inclusión educativa en una escuela normal rural: estudio de caso*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva.

Arango, M. L. C., & Rodríguez, M. F. G. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79-89.

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*. Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica, 2, 79-109.

Bolívar, J. (2020). *Realidades inmersivas para la educación rural: experiencias de docentes y estudiantes en el modelo Escuela Nueva*.

Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (29), 19-27.

Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto sol*, 23(1), 1-20.

Carreño, N. Y. B., Montiel, M. C. V. (2022). *Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana*. Newman Business Review.

Chavarro, Bermúdez, L. J., Capella, Peris, C., Chiva, Bartoll, O., y Pallarés, Piquer, M. (2021). *Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano*. Revista lasallista de investigación.

Castaño, C. y Quecedo, R. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39; tomado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Calderón, González, Salazar y Washburn (2014). *El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado*. Actualidades investigativas en Educación, 14(1), 157-179.

Calderón Rodríguez, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: Manual de educación emocional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA).

Crisol Moya, E. (2019). *Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones*. Profesorado, Revista Currículum y Formación del Profesorado.

Díaz, Laura et al . *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación educ. médica, Ciudad de México , v. 2, n. 7, p. 162-167, sept. 2013 . Disponible en

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso).

Duarte, J. et al (2019). *Emociones políticas en niños y niñas*. Editorial Universidad de Antioquia.

Dirección General de Desarrollo Sostenible del Medio Rural. (2012). *Manual de Buenas Prácticas en Desarrollo Rural y Discapacidad*.

Egido, M. P. (2009). *El reconocimiento de la discapacidad: estudio sobre la función de las emociones en las relaciones de discriminación y exclusión. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV*. Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (p. 193).

Escobar, M. (2023). *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La escuela rural como destino*. Revista de Educación rural.

Echavarría, C. V., Vanegas García, J. H., González Meléndez, L., & Bernal Ospina, J. S. (2019). *La educación rural “no es un concepto urbano”*. Revista de la Universidad de la Salle, 2019(79), 15-40.

Escobar Guerra, L., Hernández Arteaga, I., & Uribe Londoño, H. (2020). *Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural*. Delectus, 3(2), 47-57. Recuperado de: <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>.

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, S. P. C., Alba, C. P. C., & Bautista, A. D. P. G. (2019). *Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja*. Educación y Ciencia, (22), 203-219.

Guerra, Hernández, y Uribe, (2020). *Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural*. Delectus, 3(2), 47-57. Recuperado el 3 de noviembre de 2023 en

<https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>.

García, A., & Martínez, M. (2023). “*El impacto de la regulación emocional en el desarrollo infantil*”. Journal of Child Development and Education, 15 (2), 45-59.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional, porqué es más importante que el coeficiente intelectual*. Le Libros, tomado de. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Gordillo, Mestas, Salvador, Pérez, Arana y López (2015). *Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años*. Acta de investigación psicológica, 5(1), 1846-1859.

Gil, M. (2016). *La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*.

Henao-Arias, JF. Vanegas-García JH. Marín-Rodríguez, AE. (2017). *La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación*. Educación y Educadores, 20(3), 451-465.

Herrera Torres, L, y Buitrago Bonilla, R E. (2015). *Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado*. Praxis y Saber, 6 (12).

Heras, Cepa, & Lara. (2016). *Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 1(1), 67.

Herrera, L. y Buitrago, R. (2019). *Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones*. Praxis & Saber - Vol. 10. Núm. 24 - Septiembre-Diciembre 2019, - Pág. 9 – 22.

Ibañez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. Estudios pedagógicos N°28, p. 33-45.

Jiménez, A. B. (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.

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos.

Lemas, K.Y., y Arteaga, M. (2022), *Educación inclusiva en contextos rurales afrochocoanos. Una mirada a la discapacidad desde las representaciones sociales*. Revista línea imaginaria 13 (6).

López Cruz, M., (2008). *Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Informe No. 79. *Características y retos de la educación rural en Colombia*.

López, L. R. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. Revista Colombiana de educación, (51). Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/rce/article/view/7687>

Lozano Flórez, D. (2012). *Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural*. Revista de la Universidad de la Salle, 2012(57), 117-136.

Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., y Sotelo Castillo, M. A. (2019). *Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación*. Actualidades Investigativas En Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Latinoamericana, 22(34), 265-290.

Marchesi, Á., y Hernández, L. (2019). *Cinco dimensiones claves para avanzar en Inclusión Educativa en Latinoamérica*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2019, 13(2), 45-56.

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>.

Maldonado, J. (2021). *Capítulo III, La condición precaria del sujeto con discapacidad. Clacso (Ed.). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad?. Exploraciones, configuraciones y potencialidades*, p.101- 126.

Ministerio de educación Nacional. (2010); *Manual de implementación escuela nueva*, p. 1-10.

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.

Núñez, C. (2016). *El arte de emocionarte explora tus emociones*. Grupo editorial Penguin Random House.

Nussbaum, M. (2012). *Emociones, mente y cuerpo*. Revista de Filosofía N° 46 p 591-598. Tomado el 16-11-2023 de: [https://institucional.us.es/revistas/themata/46/art\\_56.pdf](https://institucional.us.es/revistas/themata/46/art_56.pdf).

Peñata Doria, S. y Carrascal Torres, 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.

Perdomo A, S. (2021). *Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con discapacidad del sistema educativo formal*. Tesis doctoral, universidad surcolombiana.

Pérez, J. A. (2010). *Historial rural de Colombia*. Derecho y Realidad, 8(15)

Quesada Garcia, M., y Huete García A., (2017). *Las personas con discapacidad residentes en el Medio Rural: situación y propuestas de acción*.

Rodríguez Mora, M. A., & Garzón Roa, N. M. (2018). *Una mirada a la educación rural e inclusión del 2013 a 2017*. Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

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>.

Ribadeneira Cuñez, F. M. (2020). *Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural*. Conrado, 16(72), 242-247.

Rodriguez (2022). *Educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes*. Revista Educare.

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.*

Sarmiento Rojas, J. A., & Deza, R. (2016). *Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales: recomendaciones para su fortalecimiento.*

Skliar, C. (2014). *La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad.* Revista de Investigaciones UCM, 14(24), 150-159.

Segura Gutiérrez, J., & Torres, H. (2020). *Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal.* Plumilla Educativa, 25(1), 71–97. Recuperado el 4 de noviembre del 2023 en <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>.

Universidad pedagógica experimental (2022). *Educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes.* Revista Educare; tomado el 04-11-2023 de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1665/1638>.

Unesco (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción.* Capítulo 1. Introducción. Pp. 3-26 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.

UNESCO (2020). *Capítulo II Leyes y políticas.* Unesco (ed) *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*, p. 29-69 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>