

# Escuela en Ruralidad: una Mirada a la Inclusión en la Educación

Yaneth Clementina Vargas Cruz <sup>1</sup>   
Sonia Lucía Romero Alfonso <sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Institución Educativa José Antonio Páez

yaneth.vargas01@uptc.edu.co

<sup>2</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

**Como citar:** Vargas, Y., & Romero S. (2021). Escuela en Ruralidad: una Mirada a la Inclusión en la Educación. *Educación Y Ciencia*, (25), e12313. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>

## Resumen

El artículo expone los resultados de un rastreo documental sobre investigaciones relacionadas con procesos de inclusión en la educación rural. Se observan tendencias que emergen frente a la temática con matices de, según Michel Foucault, genealogía. Con base en los referentes investigativos, se analizaron las implicaciones sobre la evolución de la inclusión educativa en contextos rurales de diferentes latitudes, para resaltar prácticas y discursos particulares. La pretensión de este texto es que sea referente para procesos investigativos sobre las problemáticas que marcan la educación inclusiva en Colombia.

**Palabras clave:** escuela, educación inclusiva, docente.



Recibido: 08/01/2021 | Revisado: 14/01/2021  
Aprobado: 25/05/2021 | Publicado: 30/09/2021

## School in Rurality: Review About Inclusion in Education

### Abstract

The article presents the results of a review paper about research related to inclusion processes in rural education. There are trends, according to Michel Foucault, genealogy. Based on the research references, we analyzed the implications on the evolution of educational inclusion in rural contexts of different countries to highlight practices and particular discourses. This text can be a reference for research processes on the problems that mark inclusive education in Colombia.

**Keywords:** school, inclusive education, teacher.

### Introducción

Este texto presenta los resultados de un rastreo documental que pretendió determinar el estado del arte respecto a la educación inclusiva en el contexto rural, las prácticas y los discursos que moviliza. Se trabajó de acuerdo a los planteamientos de la investigación documental como perspectiva metodológica se acudió a la genealogía.

El extenso se divide en dos partes: 1) sobre la inclusión en la escuela rural, presenta las construcciones teóricas que se observan según diferentes investigaciones a propósito de la inclusión en la escuela rural; trabajos que se concentran además del componente teórico, en el campo político y normativo. 2) Prácticas y experiencias sobre inclusión en el contexto rural, muestra los esfuerzos de sistematización realizados por diferentes docentes, a partir de los cuales se señalan los alcances, limitaciones o transformaciones que revelan a sujetos constituidos de manera particular.

### Aproximación Metodológica

La investigación documental según Tancara (1993) se entiende como:

una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. De este modo, no debe entenderse ni agotarse la investigación documental como la simple búsqueda de documentos relativos a un tema (p. 93).

Dicho proceso ofrece una mirada amplia sobre cada archivo para evidenciar fenómenos a estudiar, además de ser una metodología flexible en cuanto a la forma de tratamiento y procesamiento de los datos. Al respecto, Baena (1985) indica que se trata de un ejercicio de selección y recopilación de información hallada en diferentes bases de datos, con carácter bibliográfico.

Ávila (2006) presenta cuatro etapas para el desarrollo de este tipo de investigación.



La primera es de planeación para exponer las fuentes que se van a emplear al compilar la información. La segunda es de recolección de información, aquí se construyen las matrices o tablas que dan cuenta de los documentos revisados que sirven en el desarrollo de los objetivos del proyecto. La tercera es de organización, análisis e interpretación, esta etapa busca darle sentido a la información recolectada al hacer uso de diferentes instrumentos de análisis como fichas temáticas, reseñas y fichas de catalogación. También se hace uso de diferentes software de análisis que facilitan y optimizan la documentación en la investigación, como Zotero y Atlas Ti. La cuarta y última etapa presenta los resultados y da cuenta de los hallazgos obtenidos durante la etapa anterior.

Para la tercera etapa se resalta el lugar de la genealogía como perspectiva metodológica que da las pautas teóricas para el proceso de análisis y movilización de las categorías dentro del corpus documental, ya que según Romero y Villasmil (2018), la genealogía hace preguntas al pasado para reconocer el presente recurriendo a la tradición, creando vínculos, y trazando nexos y proximidades. En tal sentido, se procura el preguntarse por la constitución misma del saber que da lugar a las teorías. A fin de profundizar, Deleuze y Foucault (1972) plantean que:

una teoría es exactamente como una caja de herramientas ... es preciso que sirva, que funcione, y que funcione para otros, no para uno mismo. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por el propio teórico, que deja entonces de ser teórico, es que la teoría no vale nada, o que aún no llegó su momento... Es curioso que un autor que pasa por un puro intelectual, Proust, quien lo haya dicho tan claramente: tratad mi libro como un par de lentes dirigidos hacia el exterior, y bien, si no os sirven, tomad otros, encontrad vosotros mismos vuestro aparato que es necesariamente un aparato de combate. Negrillas nuestras (p. 108).

Se admite así hacer uso de herramientas teóricas y metodológicas para rastrear aquellas preguntas del presente que buscan ser respondidas según el pasado, en función de este trabajo dichas herramientas teórico- metodológicas serían los discurso y enunciados analizados desde el corpus documental. Según Espinel y Pulido (2017), esta idea se entiende como una forma de hacer historia a partir de aquellos elementos no necesariamente sistematizados, pues allí se develan discursos y prácticas que han constituido a los sujetos. Igualmente, Ospina (2004) indica que se trata de observar, no solo el tipo de sujeto que se construye en el aula sino en un contexto escolar, teniendo presente que este proviene de un tipo de realidad contextual e institucional. Para el presente trabajo nos concentraremos en observar el contexto rural.

En relación con esto, el criterio de búsqueda documental fueron las palabras clave escuela, ruralidad e inclusión. De modo que se prioriza el estudio de artículos en revistas especializadas, tesis de maestría y doctorado, y textos teóricos publicados entre 2006 y 2020. Se tuvieron en cuenta documentos producto de investigaciones

que se centraron en los procesos de inclusión en la educación rural.

## Exposición de la Perspectiva

### *Sobre la Inclusión en la Escuela Rural*

En esta parte se exponen los diferentes trabajos que realizan reflexiones sobre el carácter de la educación rural y la inclusión en la escuela. Se observa como eje el análisis e interés en las políticas educativas, pues los trabajos expuestos no solo se interesan por la inclusión de los niños y niñas en términos de sus discapacidades, sino que además como lo indica Segura y Torres (2020), al contexto poblacional del cual se está hablando, es decir, la ruralidad. Cabe pensar asimismo los procesos de inclusión social de los habitantes del campo y comunidades indígenas.

Segura y Torres (2020) analizan el carácter transformador de la educación rural colombiana. Destacan que las políticas implementadas son de corte neoliberal y no han sido acertadas con la educación rural en los últimos diez años. Estas han llevado al aumento de las desigualdades sociales entre el sector urbano y rural y desintegran las formas de pluralidad, cooperación y solidaridad social de las comunidades.

Las políticas aplicadas en Colombia permiten que niños y jóvenes con discapacidad ingresen al sistema educativo oficial sin restricción, sin embargo su permanencia y promoción se afectan notablemente al no contar ni con apoyo especializado ni con la flexibilización curricular necesaria. En el contexto rural, los niños con discapacidad van a la escuela para abrir su panorama en la comprensión del mundo, esta es la ocasión para relacionarse con otros, ya que fuera del entorno escolar sus interacciones privilegian el contacto con la familia (Yazzo & Rodríguez, 2014).

En este proceso el maestro cumple un papel fundamental, pues es quien procura el cumplimiento del derecho a la educación del niño, analiza las situaciones que afronta y le ofrece espacios para interacciones solidarias y permanentes como una contribución a su proceso educativo inclusivo. Al respecto, Saavedra *et al.* (2017) mencionan que en la educación infantil es necesario comprender la diversidad como parte del enriquecimiento cultural y considerar que la familia y la escuela establecen alianzas para hacerse notar como instituciones donde los niños y niñas entran en contacto con la cultura circundante y, de manera relevante, comienzan la construcción de su propia identidad.

En este proceso, los rasgos de la cultura cobran relevancia, en tanto, Salas (2018) indica que los saberes culturales provocan una reflexión sobre los procesos educativos rurales en Costa Rica. Expone cómo se habla de una inclusión de “cultura trasfronteriza” alrededor de la frontera con Nicaragua, lo cual implica retos en términos de políticas educativas nacionales, pues instan a una educación intercultural que, a su vez, reconoce las experiencias binacionales de este territorio con el fin de contribuir a la interacción, cooperación e intercambio entre ambos países vecinos.



Esta perspectiva también se evidencia en el trabajo de Flores (2017), quien presenta en su libro *investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva*, el resultado de un estudio realizado conjuntamente con varios participantes de América Latina y España en relación a la educación inclusiva. El autor muestra la inclusión como un evento en ocasiones pasajero en los procesos educativos, especialmente en el marco de la ruralidad. Por ello, propone una escuela que no se piense exclusivamente dentro de los parámetros de la “normalidad” de los sujetos, sino que plantee y lleve a cabo como principio esencial el respeto a la individualidad y la participación activa en el colectivo que se conforma, sin importar sus condiciones sociales y culturales. Esto hace necesario trazar y poner en marcha una atención educativa que involucre a todos los estudiantes y movilice proyectos que susciten la participación igualitaria de cada niño y niña, al concebir la escuela como un espacio cultural, sociopolítica y geográficamente enriquecido para vivir los encuentros, aprender y enseñar.

En ese marco, Flores (2017) expone que la realización de procesos de educación inclusiva en espacios rurales es de mayor provecho tanto para los estudiantes como para los maestros, ya que este contexto promete algunas ventajas como la asistencia de pocos estudiantes, la posibilidad de flexibilizar los recursos educativos, la riqueza del medio físico, entre otros elementos de carácter transformador que dejan al descubierto variadas experiencias dentro y fuera del aula.

Resulta relevante destacar el estudio de Villarán y Guerrero (2008), quienes, a propósito del territorio andino, frente a la relación entre educación e inclusión enumeran cuatro retos que esta afronta.

El primero, acceso a la educación, ha tenido una mayor visibilidad en las acciones de los gobiernos y ha supuesto en general avances destacados en la extensión de la cobertura en educación inicial y en secundaria, además de la práctica universalización de la primaria. El segundo, acceso equitativo a condiciones materiales básicas para el aprendizaje, ha estado presente a través de programas de atención integral, que han venido aportando alimentación, salud, vínculos comunitarios y familiares e incentivos económicos a los niños más pobres, en especial a la primera infancia. El tercero, acceso a logros educativos de calidad, está más relacionado al currículo y presenta mayores dificultades: rendimientos escolares bajos, especialmente en zonas rurales; brechas educativas que reflejan desigualdades sociales; deficiencias y limitaciones en las capacidades pedagógicas de los docentes, que se traducen en malos desempeños aun contando con currículos innovadores. Finalmente, el cuarto, la inclusión educativa como reflejo de la inclusión social y cultural de todos los grupos sociales, es el que presenta mayores problemas y desafíos: problemas de convivencia, integración y cohesión social en las instituciones escolares, de ciudadanía y de no reconocimiento del otro como sujeto con iguales derechos. Si bien este problema es expresión de un contexto social

inequitativo, surge la pregunta por las posibilidades y responsabilidades que la educación, escuelas y educadores podemos y debemos asumir. (p. 218)

Dichos preceptos originan el análisis de las experiencias de inclusión o exclusión en los procesos educativos, por ello autores como Solanilla y Arrazola (2020) los retoman para su estudio con los integrantes de un Colegio Rural Agrupado en España. Resaltan la necesidad de cuidar las particularidades de las escuelas según las políticas educativas.

Justamente, Tirado (2007), en relación con la políticas educativas que afectan la ruralidad, aborda conceptos orientados a los procesos de la inclusión de niños y niñas desde la calidad educativa, la participación de la comunidad y la representación de la cultura local como componentes que promueven la comprensión de las relaciones de poder que competen a la ruralidad, dando lugar a identificar de forma concreta las dificultades en las prácticas docentes y facilitan el seguimiento al desarrollo de políticas educativas respecto de la educación inclusiva.

Tirado (2007), en su investigación analiza el Proyecto Educativo en Áreas Rurales resaltando la de observar las necesidades específicas de las poblaciones a partir del reconocimiento de la comunidad, su cultura, y sus formas de educación. Adicionalmente analiza la participación especial del Banco Mundial y del Ministerio de Educación de Perú; rastrea aquellos epítomes que se involucran directamente con los procesos curriculares de inclusión cultural a propósito de los saberes Quechua; y anota como resultado la poca viabilidad de un proyecto educativo en el área rural, pues cuesta incorporar la cultura local, la participación de la comunidad y, por supuesto, la perspectiva de calidad educativa.

Se suman los estudios realizados por Chávez *et al.* (2019), Traver *et al.* (2018) y Dieste *et al.* (2019), quienes, a partir de la dimensión de territorio, buscan abrir la posibilidad de un sistema escolar inclusivo, específicamente con poblaciones migrantes de ámbitos rurales donde es característico que niños y niñas no cuenten con cobijo gubernamental y se les dificulte el paso a la escolaridad debido a sus condiciones socio-económicas. Y es que, a propósito de Perú, Alvarado (2010) comenta que uno de los factores que dificultan la escolaridad de niños y niñas con discapacidad es el mercado laboral, situaciones de extrema pobreza en la ruralidad y brechas de género en el contexto educativo, lo cual impide la continuidad de los niños en los sistemas educativos, en este caso en el peruano (Moreno *et al.*, 2015).

Otros estudios como el de Arredondo (2005) y Núñez *et al.* (2020) involucran los atributos culturales en los procesos educativos inclusivos de Chile. Se analizan los procesos de reforma educacional que apuestan, en gran medida, por la tecnología como una posibilidad de progreso y desarrollo en las instituciones educativas. Sin embargo, en el marco de la ruralidad tal experiencia se ha convertido en un reto, debido a que la infraestructura escolar no cuenta con laboratorios o espacios



apropiados para llevar a cabo la vinculación tecnológica. Al parecer, en la última década llevar la tecnología se convirtió en una necesidad primaria para los procesos de implementación de políticas públicas en la ruralidad. En relación a ello Díaz (2017) menciona la puesta en marcha de políticas públicas en función de la comunicación e inclusión digital en el contexto argentino, además, evidencia las dificultades que han tenido los docentes debido a los contextos geográficos rurales y la negativa por parte de las comunidades rurales a la entrada de este tipo de proyectos educativos, ya que el mundo del internet y las computadoras han modificado significativamente las prácticas cotidianas de la juventud rural, asunto que afecta, incluso la producción de alimentos dentro de la misma comunidad.

Por otro lado, Angulló y Paña (2018) muestran los procesos de pedagogía activa en la ruralidad francesa de los años treinta del siglo XX. Modelo que luego se adopta en España para movilizar escuelas con talante crítico y en busca de la inclusión cultural, al conservar las raíces tradicionales de la comunidad. Para su estudio, los autores se centran en una escuela valenciana que en su proceso escolar promueve la agricultura. En forma similar, Doval (2015) se concentra en un centro rural de educación infantil y primaria en España. Toma como recurso diferentes actividades relacionadas con la narrativa y contempla la participación activa de aquellos estudiantes que no han sido involucrados en procesos inclusivos, ni tenidos en cuenta en función de sus discapacidades; una situación común en las escuelas rurales. Además, evidencia el bajo interés por parte de la comunidad, los maestros y la institución en activar los procesos educativos individuales para los niños y niñas con discapacidades. Especialmente, porque se les exige adoptar y poner en marcha las políticas educativas, su obligatoriedad y regulación.

Sumado a lo anterior, la investigación de García *et al.* (2020) revela cómo en muchas instituciones rurales la comunidad hace resistencia a aquellos procesos occidentalizados en la educación. Este trabajo se realiza en México y destaca la firmeza de las comunidades indígenas en sus pretensiones por defender su cultura y sus territorios. Lo que da como resultado diversos desafíos, retos y conflictos específicos para el Estado para comprender y desarrollar ofertas educativas acordes con las condiciones culturales de estas comunidades; como alternativa se propusieron talleres de agricultura ecológica.

### *Prácticas y Experiencias sobre Inclusión en el Contexto Rural*

A continuación se mencionan diferentes documentos referidos a proyectos en el aula, la escuela, e incluso en la comunidad. Yazzo y Rodríguez (2014) indican que el lugar del maestro en los procesos de inclusión en la ruralidad, es el de ser intercesor entre la escuela y la comunidad teniendo en cuenta el contexto y el sujeto político que participa en este proceso, puesto que reflexiona y crea espacios de análisis sobre las condiciones del lugar y cómo al ser docente se es también garante del derecho a la educación de los niños y niñas.

Por su parte, Sabella (2017) reconoce las limitantes que han tenido los programas gubernamentales al ofrecer educación a los niños con discapacidad y analiza los procesos del Ministerio de Educación en el Salvador; país donde se ha establecido la inclusión como parte integral de la educación. El trabajo pretende conocer las actitudes sobre la inclusión en la comunidades educativas de ocho instituciones rurales. Dentro de los hallazgos se señala que, a propósito de la filosofía de inclusión, los docentes de las instituciones creen que los niños con discapacidad se educarían mejor en escuelas especializadas, debido a que la formación profesoral no es específica en estos temas y, por el contexto geográfico, no hay cobijo gubernamental para designar suficientes docentes ni dotación de los centros escolares. Lo anterior se constituye en una barrera entre la escuela y la comunidad.

Por esta misma línea Ruiz y Ruiz (2017) y Betaller *et al.* (2019) realizan estudios con el objetivo de analizar la percepción que tienen los estudiantes en las instituciones educativas públicas y los maestros que trabajan en Colegios Rurales Agrupados en España, instituciones con alto nivel de estudiantes con discapacidad. Los autores analizan a 111 docentes quienes dijeron sentirse mal preparados para enfrentar las situaciones y particularidades de la educación inclusiva en el contexto rural.

Otro trabajo relacionado es el de Olivier *et al.* (2016). En esta investigación se ejecuta un ejercicio de análisis que apunta a la percepción por parte de los maestros sobre sus procesos de enseñanza a estudiantes con discapacidad. Los autores entrevistan a estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural Mactumactzá docentes en formación quienes afirman no contar con argumentos o prácticas para afrontar los requerimientos de la educación inclusiva, especialmente en el contexto rural. De forma similar, en Boyacá, Colombia, Alba y García (2015) comparan los procesos de inclusión dados en términos de políticas educativas en la población rural de Boyacá con el currículo que ofrece el programa de educación infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, observando las limitaciones políticas que han vivido los estudiantes del programa al pretender estudiar y materializar la educación inclusiva.

De otro lado, Charry (2019) indaga a propósito de las comunidades andinas en el Perú. Da testimonio sobre la lentitud del proceso de educación inclusiva, particularmente en la ruralidad, y destaca que Perú no tiene políticas educativas en función de la inclusión, ni de infraestructuras físicas y virtuales para la ejecución de los proyectos educativos de los maestros. Esta situación impide que los estudiantes tengan continuidad entre la primaria y el bachillerato.

En relación con lo anterior, Auces (2000), con su trabajo en una escuela integradora rural del Estado de San Luis Potosí, México, expone procesos de inclusión a partir de las narrativas de los alumnos, padres de familia y docentes que se involucraron en la investigación. Pone al descubierto un panorama desolador, ya que los actores escolares no necesariamente se han integrado como equipo en función





de la educación inclusiva. Se muestran propuestas para explorar espacios de diálogo abierto entre la escuela y la comunidad, como una forma creativa de relacionar los procesos educativos con los sucesos sociales del entorno.

Como resultado de indagaciones sobre práctica pedagógica, en Colombia, Correa *et al.* (2015) captan las perspectivas de grupos de maestros sobre el programa *De Cero a Siempre*<sup>1</sup>, específicamente respecto a la propuesta de ambientes de aprendizaje que se plantea para la primera infancia. Los autores observan que los maestros perciben el programa como un oportunidad para mejorar las condiciones nutricionales y de cuidado de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad. Igualmente, Cifuentes (2016) estudia las formas de discriminación y exclusión que se dan en el medio escolar de La Palma, Cundinamarca, a partir de la observación de 35 estudiantes. Se muestra cómo se han normalizado algunas prácticas para los padres, maestros y estudiantes, como asignar sobrenombres, rechazar al otro por enemistades y usar palabras de manera inadecuada; eventos que ocasionan reflexiones, especialmente, sobre la práctica docente y la manera cómo se promueven los conceptos diversidad, inclusión y equidad en los niños y jóvenes.

Rodríguez y Limontal (2018) averiguan sobre cómo se enfrenta el proceso de inclusión educativa en Cuba; una preocupación reciente en este país. Se destaca el papel del maestro, sus prácticas y la necesidad de formación en cuanto al currículo, contenidos pedagógicos, didácticos y psicológicos, pues por el momento no se evidencia la necesaria fundamentación para la materialización de métodos y clases que asuman las necesidades de los niños con discapacidad.

Por su parte, Molina (2011), a través de procesos de creación artística libre en un contexto de educación rural con estudiantes entre siete y doce años (experiencia arteterapéutica grupal), consigue que los niños y niñas con discapacidad comprendan y reflexionen sobre las diferencias interpersonales que se dan en la relación con otros, promoviendo procesos de autodescubrimiento entre los niños y niñas. Sánchez *et al.* (2019) realizan sus indagaciones con 430 profesionales de la educación pertenecientes a diferentes centros educativos de primaria en España. Los autores realizan un análisis descriptivo y comparativo de las dificultades y fortalezas que se presentan al desarrollar procesos educativos inclusivos en contextos rurales públicos o privados. Establecen como variable el grado de discapacidad del estudiante, el cual sobresale como elemento fundamental en los maestros para hacer contribuciones y apoyar los procesos de aprendizaje, desde el conocimiento de las necesidades particulares de los estudiantes. Por otro lado, Maldonado *et al.* (2012) tienen en cuenta la ruptura política debido a los procesos inclusivos en un contexto rural en la ciudad de Armenia, Colombia. Sus análisis indican que gracias a la comunidad se han abierto espacios de integración con la población que presenta algún tipo de discapacidad, con el objetivo

---

1 Lanzado desde el año 2001, como una estrategia que busca implementar políticas y planes que protejan y garanticen la atención integral a la primera infancia, especialmente en condición de vulnerabilidad.

de formular una educación funcional para todos, lo cual promueve la educación inclusiva comunitaria como un hecho importante y necesario en la población.

Es así que, Maldonado *et al.* (2012) abordan el proceso de inclusión de una niña invidente en la escuela; describen las vivencias de ella y coordinación entre el equipo de profesionales, la familia y el docente; documentan los diferentes recursos que apoyan los procesos de aprendizaje en el aula como talleres específicos, senderismo, pintura, literatura, entre otros. Los autores califican la experiencia como sumamente exitosa para la estudiante.

También, Echeverría (2009) y Cajal y Rodríguez (2020) mencionan dos experiencias que tienen como propósito, además de los procesos de inclusión, el desarrollo de las diferentes identidades personales a partir del trabajo con estudiantes autistas. Se estableció la enseñanza de la ética como estrategia para promover el respeto por la naturaleza, los seres vivos y la noción de cuidado para con los demás y con el medio ambiente.

Poujol (2004) se interesa en una comunidad especialmente estigmatizada en el sector rural del Estado de Morelos en México. Se destaca el papel del docente como clave en la interacción con sus alumnos; los límites entre la inclusión y la exclusión se cruzan con facilidad, debido al alto nivel de vulnerabilidad social en el cual se encuentran los niños y niñas. Por otro lado, Quadros (2008) analiza el perfil de los docentes de primaria en el paso entre la escuela urbana y la escuela rural. Detalla la composición curricular de cursos de formación de maestros y expone la amplia brecha que existe entre lo aprendido durante los estudios y la práctica en el aula.

Gradaille *et al.* (2015) presenta los resultados de la investigación realizada con estudiantes de seis a doce años de educación primaria. Su objetivo fue exponer diferentes realidades sociales y pedagógicas. También observa las limitantes para el desarrollo integral de las infancias de acuerdo al componente lúdico informativo, el cual comprende el aprendizaje a través del juego reforzando las habilidades comunicativas de los niños. Gradaille *et al.* (2015) se refiere específicamente al concepto de ocio, relacionado con la potencia creativa en los niños y niñas.

Ruiz (2011) expone una situación muy sensible como resultado de un estudio realizado en Costa Rica. A propósito del diagnóstico que se les hace a los estudiantes para declararlos con discapacidad y en necesidad de procesos de inclusión educativa, aclara que en este país no se ha establecido una norma técnica ni protocolaria para tal proceso de análisis en las instituciones educativas, por este motivo, las entrevistas a niños de colegios tal vez arrojan diagnósticos erróneos sobre el síndrome de Asperger. Por ello, el autor analiza los expedientes y encuentra registros de conducta y valoración psicológica que en muchas ocasiones llevaron a una determinación equivocada, situación que aleja al país de lograr una educación inclusiva y dista de una intervención oportuna y pertinente para los estudiantes y familias que la solicitan.



Dentro de los encargados que contribuyen a la comprensión adecuada de los estudiantes con discapacidad está el psicopedagogo, de este profesional y sus funciones hablan Lorente y Salez (2017) quienes realizan una investigación en un Centro Rural Agrupado, con el fin de reconocer el grado de incidencia del profesional dentro del centro en beneficio de los procesos de inclusión. Se evidencia un claro enfoque hacia el ámbito clínico, lo cual, en ocasiones, deja de lado la visión pedagógica y didáctica de los procesos educativos que suceden en la escuela.

Ibáñez (2010) dirige sus pesquisas a poblaciones rurales del sur de Chile. Hace seguimiento del lenguaje y de la constitución de realidades que tienen los niños en las comunidades Mapuche; quiere aportar con su trabajo a la idea de diversidad en la educación, en especial a la inclusión realizada por los profesores en la comunidad.

Por su parte, Rachel (2011), en el contexto rural de Salamanca, España, señala que las prácticas educativas resultan de los movimientos de renovación pedagógica, los cuales han impulsado cambios en los centros urbanos y los pequeños pueblos. Esto da como resultado prácticas educativas contextualizadas en la población que rompen con la brecha existente entre la escuela primaria rural y la escuela secundaria urbana; tránsito que contribuye favorablemente a los estudiantes en su proceso educativo de inclusión.

Finalmente, Guzmán y Fierro (2017) desarrollan una intervención con 3251 niños en etapa escolar, en más de 14 provincias de Bolivia, con el objetivo de observar y aportar a la integración familiar a partir de actividades placenteras, refuerzo académico y mejoramiento de aprendizaje. Esto representó un aporte a las áreas de lengua, literatura y matemáticas. Los autores evidencian que logran cambiar las perspectivas sobre educación en todas las comunidades rurales, hallar puntos de encuentro con los estudiantes de inclusión y favorecer la mejora de la calidad en la educación de los niños y niñas.

## Conclusiones

A manera de conclusión se indica que el corpus documental brinda un panorama amplio con relación al estado de la educación inclusiva en el contexto rural, en la medida que se detectan investigaciones desarrolladas en países como México, Perú, España, Colombia, Chile y Argentina, dando como resultado dos perspectivas. Por una parte, se abordan las políticas educativas de los países mencionados y sus apuestas por una educación inclusiva contextualizada, sin embargo, se evidenció que algunas situaciones han impedido que los procesos se lleven a cabo de forma concreta en las escuelas rurales. La infraestructura de la institución educativa, la formación de los docentes y la falta de recursos materiales, se convierten en obstáculos para su realización plena, ya que en la mayoría de instituciones con escuelas focalizadas en la ruralidad se cuenta con poco personal docente y administrativo, que además no está especializado para atender las necesidades educativas que requieren los niños de

inclusión y sus familias.

Otro elemento es que al analizar la inclusión desde las políticas educativas, es preciso pensar en todas las poblaciones y no dedicarse exclusivamente a aquellos que presenten discapacidades específicas. Además, los procesos culturales necesitan tomarse como eje de la inclusión. Es decir, la inclusión no solo se moviliza en favor de poblaciones con discapacidad, es indispensable construir currículos que reconozcan la diversidad y ofrezcan procesos alternativos para la enseñanza y el aprendizaje. También, es importante comprender y destacar el contexto rural en que se desarrollan algunos procesos, pues la inclusión requiere de valoración y apropiación para que el maestro despliegue su creatividad e interacción con cada uno de sus estudiantes y familias que conforman la comunidad educativa.

En segundo momento, sobresalen las experiencias de investigación en las cuales han ocurrido procesos que transforman la vida escolar y las maneras en que se abren espacios para la educación inclusiva. Ante esto, es evidente la ausencia de políticas educativas que impulsen procesos para la ejecución, circulación y multiplicación de prácticas renovadas, lideradas por maestros que expresan un compromiso claro y constante en el renacer de la misión de la escuela; que se interesen en una formación sensible a la construcción de ciudadanía, la apropiación del sentido de la comunidad educativa y aquellos objetivos que materializan una atención oportuna y pertinente frente a las necesidades educativas.

Las experiencias e investigaciones citadas son significativas para todos aquellos maestros que incursionen en procesos de inclusión, maestros que asumen su compromiso con la educación inclusiva en la escuela rural.

## Referencias

- Alba, J., & García, A. (2014). *Inclusión educativa de la población rural en el departamento de Boyacá-Colombia a través de la virtualidad en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD* [Ponencia]. Foro Virtual Educa, Lima. <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4040>
- Alvarado, B. (2010). Cuando pobreza y género confluyen en el contexto educativo rural andino. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (5), 563-574. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i5.3800>
- Angulló, M., & Paía, A. (2018). Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: La escuela agrícola comarcal valenciana “La Serranía”. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 299-334. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.7.2018.18742>
- Arredondo, M. (2005). Conclusiones del estudio exploratorio en torno a los alcances culturales derivados de la introducción de tecnologías de información en escuelas rurales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Informa-*



- ción*, 6(1), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021059006>
- Auces, M. (2000). La inclusión educativa en el medio rural. Un estudio de caso desde la narrativa de los sujetos [Tesis Doctoral no Publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed.net. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/index.htm>
- Baena, G. (1985). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. Mexicanos Unidos.
- Betaller, M., Angulo, A., & Gimeno, M. (2019). Investigació-Acció en la transformació d'un centre cap a la inclusió. *Ambits de psicopedagogia i orientació*, (50), 116-138. <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366204>
- Cajal, C., & Rodríguez, J. (2020). Un colegio, un pueblo, una Comunidad Educativa. *Participación educativa*, 7(10), 107-121. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:999700b8-a320-4484-bb37-9c797eb1018c/pe-n10-art07-ceip-ramon-cajal.pdf>
- Charry, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/400>
- Chávez, A., Villalobos, A., & Fuentes, L. (2019). Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales. Análisis desde el enfoque territorial del desarrollo. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 279-295. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300279>
- Cifuentes, J. (2016). Inclusión e identidad desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela. *Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 78-97. <https://doi.org/10.18359/reds.1450>
- Correa, R., Hurtado, A., Perea, K., Sandoval, S., & Tejada, L. (2015). *Lo rural y lo urbano de camino a la inclusión escolar* [Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2376/TE-18200.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deleuze, G., & Foucault, M. (1972). *Los intelectuales y el poder. Estrategias de poder. Obras esenciales* (Vol. II). Paidós.
- Díaz, R. (2017, octubre). *Juventudes y políticas públicas de inclusión digital en Argentina: Nuevas prácticas de comunicación y socialización en una provincia de frontera* [Ponencia]. II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/70620>
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco, A. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas

- Rurales de Zaragoza. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Doval, M. (2015). *Una mirada crítica sobre la participación en la escuela a través de Fotovoz: Estudio de caso* [Tesis Doctoral, Universidade de Vigo]. <http://hdl.handle.net/11093/743>
- Echeverría, M. (2009). Experiencias interdisciplinares en una escuela rural. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (4), 66-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233949>
- Espinel, Ó., & Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- Flores, R. (2017). *Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva*. Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. <https://www.eumed.net/libros/1704/introduccion.html>
- García, M., Remesal, A., Rapanta, C., & Macagno, F. (2020). Aprender a convivir en una Europa multicultural creando contextos de interacción dialógica argumentativa basada en el desarrollo de la inclusión, la tolerancia y la empatía. En T. Lleixá, Z. Bozu, & A. Aneas (coords.). *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 55-60). Universidad de Barcelona. [http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2020/06/IRE-UB\\_2020\\_2022\\_CAST\\_web.pdf](http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2020/06/IRE-UB_2020_2022_CAST_web.pdf)
- Gradaille, R., Caballo, B., & Noreño, J. (2015). La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: Problemáticas específicas y alternativas pedagógicas y de ocio en las escuelas, familias y comunidades. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández, & C. Guzmán (coords.), *Pedagogía social: acción social y desarrollo* (pp. 603-611). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7600457>
- Guzmán, V., & Fierro, W. F. (2017). Acompañamiento pedagógico a niños de comunidades rurales. En M. Tolozano, & R. Arteaga (coords.), *Memorias del III Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 119-131). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210730>
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 275-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100015>
- Lorente, E., & Salez, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049234>
- Maldonado, M., Ortiz, M., & Giraldo, E. (2012). La escuela como contexto vital, la



- nueva ruralidad: Un pretexto para incluir-nos. *Sophia: Educación*, (8), 179-194. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/23>
- Molina, F. (2011). Otoño, invierno y primavera: Tres trimestres para una experiencia de inclusión con arteterapia grupal en una escuela rural. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 51-69. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2011.v6.37084](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37084)
- Moreno, J., Molina, M., Pérez, E., & Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107-114. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Núñez, C., Peña, M., Niculcar, B., & González, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista colombiana de educación*, 1(79), 371-392. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Olivier, N., Mendoza, M., & Préz, N. (2016). *El desarrollo de competencias docentes para la inclusión*. En J. Costejon (coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (p. 1054-1066). Asociación Científica de Psicología y Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=699890>
- Ospina, H. (2004). Mitos y falacias sobre la investigación. *Cuestiones de Filosofía*, (6), 67-83.
- Poujol, G. (2004). Objetividad y subjetividad en la configuración de la eticidad de un grupo de profesoras. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 34(4), 69-105. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/view/602/600](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/602/600)
- Quadros, C. (2008). Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural: Brasil, final do século XIX. *História da Educação*, 12(24), 121-153. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29247>
- Rachel, T. (2011). El maestro rural como agente de cultura alternativa durante la transición española: El caso de la provincia de Salamanca. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (17), 133-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770778>
- Rodríguez, M., & Limontal, J. (2018). La Inclusión Educativa: Una Alternativa en las Escuelas Primarias Rurales en Cuba. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 6(2), 38-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7405711>
- Romero, N., & Villasmil, E. (2018). La Genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública. *Encuentro*, 6(7), 91 -113 [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20180315060259/05\\_ROMERO\\_VILLASMIL\\_LaGenealogiacomoMetodoHistorico.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20180315060259/05_ROMERO_VILLASMIL_LaGenealogiacomoMetodoHistorico.pdf)

- Ruiz, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 15 (Extra), 39-53. <http://hdl.handle.net/11181/3491>
- Ruiz, N., & Ruiz, J. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(4), 215-240. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Saavedra, R., García, S., Sanhueza, S., & Arellano, J. (2017). Inclusive and intercultural education in rural and urban areas of difficult access. *Technology and society*, 10(1), 1-13.
- Sabella, T. (2017). La actitud docente hacia la inclusión educativa en el sector rural de El Salvador. *ECA: Estudios centroamericanos*, (751), 481-493. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Salas, E. (2018). Repensando la educación rural en una zona transfronteriza entre Costa Rica y Nicaragua: El caso de la Región Huetar Norte (RHN). *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 324-342. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.18>
- Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive and comparative of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v11i1.653>
- Segura, J., & Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>
- Solanilla, E., & Arrazola, M. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: Un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Tancara, C. (1993). La Investigación Documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S0040-9151993000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S0040-9151993000100008&script=sci_arttext)
- Tirado, C. (2007). Participación, cultura local y calidad educativa en áreas rurales del Perú. *Educación*, 16 (30), 53-76. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1805>
- Traver, J., Sales, A., Moliner, M., Sanahuja, A., & Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 53, 99-116. <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339>
- Villarán, V., & Guerrero, L. (2008). Educación e inclusión en la Región Andina. *Revista colombiana de educación*, (54), 218-240. <https://doi.org/10.17227/01203916.54r>





ce218.240

Yazzo, M., & Rodríguez, L.. (2014). *Educación inclusiva y el contexto rural: retos, realidades y movilizaciones [Artículo]*, 1671, 1-10. Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología. <https://docplayer.es/94936535-Educacion-inclusiva-y-el-contexto-rural-retos-realidades-y-movilizaciones.html>