



EXPERIENCIAS SOBRE PROCESOS DE INCLUSIÓN EN ESCUELA NUEVA

EXPERIENCES ON INCLUSION PROCESSES IN ESCUELA NUEVA

*Liliana Inés Ávila Garzón¹
Jiovanny Rosas Cardozo²*

Recepción: 09/01/2021
Aceptación: 22/06/2021
Artículo de investigación

Resumen

El presente artículo presenta los resultados de una investigación adelantada en el marco de la Maestría en Educación de la UPTC, cuyo objetivo principal es describir e interpretar los saberes que construyen los maestros de Escuela Nueva desde su experiencia en procesos de inclusión. La investigación se realiza a partir de un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, en el cual los participantes son tres docentes pertenecientes a las sedes rurales del Colegio “Sergio Camargo”, del municipio de Iza, en el Departamento de Boyacá, y las cuales operan con el modelo de Escuela Nueva, en donde se atiende a niños con diversas manifestaciones de discapacidad. Se recopiló información mediante entrevista semiestructurada y grupo focal. Se concluye que la aplicación de la metodología Escuela Nueva es pertinentes para procesos de inclusión, no obstante, desde la experiencia en el aula, los constructos de inclusión se asocian las diferentes capacidades, en las

- 1 Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. liliana.avila@uptc.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-8772-4420>
- 2 Estudiante de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente, Institución Educativa Técnica Sergio Camargo de Iza. Jiovanny.rosas@uptc.edu.co



cuales se contempla los ritmos de aprendizaje, en medio de la diversidad; de esta forma la igualdad y equidad se contempla en las oportunidades de acceso a una educación adecuada, que permitan comprenderlas como personas capaces de transformar su entorno y realidad, para contribuir a la sociedad en sus diferentes dinámicas. Se precisa que se requiere el acompañamiento permanente de personas especializadas y recursos didácticos para la tarea desafiante de educación inclusiva.

Palabras clave Inclusión, Escuela Nueva, saberes construidos, experiencia docente, ruralidad.

Abstract

This article presents the results of an investigation carried out within the framework of the Master of Education at the UPTC, whose main objective is to describe and interpret the knowledge that Escuela Nueva teachers construct from their experience in inclusion processes. The research is carried out from a descriptive qualitative approach, in which the participants are three teachers who belong to the rural headquarters of the “Sergio Camargo” School, in the municipality of Iza, in the Department of Boyacá, and which operate with the Escuela Nueva model, where children with various manifestations of disability are cared for. Information was collected through a semi-structured interview and a focus group. It is concluded that the application of the Escuela Nueva methodology is relevant for inclusion processes, however, from the experience in the classroom, the inclusion constructs are associated with the different capacities, in which the learning rhythms are contemplated, in the middle of the diversity; In this way, equality and equity are contemplated in the opportunities of access to adequate education, which allow understanding them as people capable of transforming their environment and reality, to contribute to society in its different dynamics. It is specified that the permanent accompaniment of specialized people and didactic resources is required for the challenging task of inclusive education.

Keywords: Inclusion, New School, constructed knowledge, teaching experience, rurality.



Introducción

La inclusión: una problemática que requiere ser atendida en la educación rural

Comprender los procesos y experiencias sobre la inclusión en la educación rural colombiana, como lo señala el Ministerio de Educación Nacional ,MEN (2017) ,por medio del Decreto 1421 de 2017, es una asignatura pendiente. Los estudiantes que asisten a escuelas alejadas del casco urbano de los municipios, no cuentan con las ventajas de aquellos que van a las sedes urbana; menos cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Para Soto (2003), la inclusión se entiende como la posibilidad de que todos los miembros de una sociedad puedan participar y acceder a las oportunidades de crecimiento, realización y desarrollo en condiciones de igualdad, sin miramiento de cultura, raza, género, edad, religión o condición del individuo. Y para Hernández (2015), la discapacidad es la limitación que tiene una persona para realizar actividades dentro de lo que se considera “normal” para un individuo, producto de algún tipo de deficiencia física o cognitiva. Discapacidad e inclusión son compromisos pendientes del Estado con la educación rural.

En la ruralidad se asume la educación como múltiples grupos étnicos que preexisten en las lejanías y a los cuales se asocian términos como “indígena y campesino”, que han sido vistos como sinónimos de inferioridad, de marginalidad y pobreza” (Carrero & González, 2016, p. 81), razón por la cual los docentes enfrentan desafíos en relación con el apoyo institucional permanente y con escasos recursos. Lo anterior, implica que los profesores que trabajan en áreas rurales no cuentan con suficiente capacitación para el manejo pedagógico de los estudiantes en condición de discapacidad; su soporte es la experiencia. En este sentido se resalta que la educación rural es vista con desdén por la sociedad y el Estado; naturalizan su abandono y soslayan la responsabilidad que les compete a ambas.

A lo anterior se suma el modelo educativo de Escuela Nueva, implementado en el campo colombiano en la década del setenta; modelo multigrado que opera en las zonas rurales de Colombia con el fin de llevar cobertura y calidad educativa a una población que por su ubicación geográfica, se encuentra muy dispersa (MEN, 2010). En dicho modelo un



solo docente se hace cargo del proceso de aprendizaje en todos los grados de básica primaria. La Escuela Nueva o multigrado en Colombia necesita de una constante reflexión crítica que ponga sobre la mesa las enormes desventajas que tiene en comparación con los modelos tradicionales de enseñanza; pero, sobre todo, la necesidad de comprensiones situadas acerca de los procesos, saberes y experiencias de maestros y maestras en torno a la “inclusión educativa” en las ruralidades. En ella son más evidentes las carencias generalizadas de todo orden, pero, en especial, la marginación de que son objeto los niños con algún tipo de discapacidad (Barrios, Orrego, Ramírez, & Serna, 2015, p. 8).

La situación que padecen las escuelas rurales, junto a sus estudiantes y docentes, se acentúa cuando en el interior de éstas se cuenta con población estudiantil con algún tipo de discapacidad o condición especial. Ya que, aunado a las problemáticas descritas, emerge la incapacidad de los docentes y la falta de apoyo institucional para garantizar un trabajo adecuado con los niños en situación de discapacidad.

Este es el motivo que conlleva las reflexiones presentadas a continuación, a partir de la pregunta: ¿De qué manera las experiencias y constructos sobre educación inclusiva, de los docentes que trabajan el Modelo Escuela Nueva, pueden generar cambio conceptual frente a la igualdad, la equidad y la inclusión?

Una Aproximación al concepto de inclusión educativa

El concepto de inclusión requiere de las comprensiones teóricas necesarias para contextualizarlo en la escuela campesina colombiana. En la sociedad global, los indicadores de desigualdad y exclusión son preocupantes (Echeita, & Duk, 2008, p. 3). En mayor o menor medida todos los continentes presentan cifras de inequidad y uno de estos renglones lo ocupa el acceso a la educación. Para Sotelsek (2007) América Latina, a pesar de reportar mejoras en los últimos 50 años, aún tiene pendiente la tarea de mejorar su educación y sus niveles de inclusión. Colombia se encuentra en dicho territorio y no es la excepción. Desde este escenario, se requiere ampliar las comprensiones sobre esta categoría, desde reflexiones teóricas y epistemológicas sobre el tema de la inclusión.



A pesar de que el concepto de educación inclusiva cumple 30 años, desde su aparición en la Conferencia Mundial de Jomtien en 1990, llamada Educación para Todos (Paya, 2010, p. 126) y de que se han conseguido avances importantes que garantizan la educación a estudiantes en condición de discapacidad, es necesario e imperativo abarcar, en la medida de lo posible, la mayor parte de las escuelas rurales de Colombia.

El quehacer pedagógico se origina y se perfecciona con la experiencia de los maestros; por ello, es necesario conocer los saberes, que a partir de tal experiencia ellos construyen y, desde allí generar los modelos pertinentes y adecuados en cada contexto, en particular; sobre todo, en las escuelas multigrado (Escuela Nueva) del campo colombiano, que atienden niños con discapacidad. Lo anterior, tendrá sentido y efecto práctico en la medida en que los docentes reciban el apoyo de sus instituciones, del Estado, de los demás maestros, de la comunidad y de las familias; en últimas, de la sociedad, en general: en este sentido, el actor pedagógico más importante es el maestro. Para Calvo (2013) se requieren tres elementos que lo respalden: un cambio conceptual frente a la igualdad, la equidad y la inclusión; el reconocimiento de la importancia del educador en el proceso, y un programa de formación pedagógica para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de inclusión.

Lo anterior, permite explicar la complejidad del concepto de inclusión en un contexto particular, como es el que se toca en esta investigación: Escuela Nueva, experiencia docente y sector rural. La complejidad radica en que el trabajo docente es de orden cognitivo; es decir, humano. Se considera que los factores de tipo social son los determinantes en el desarrollo de un individuo y llegó a demostrar que la influencia de la sociedad es la fuente que da origen a los procesos psicológicos superiores (García), (2002). Esta tesis de Vygotsky (1986) soporta teóricamente, muy bien, el presente trabajo, ya que los estudiantes, con algún tipo de discapacidad en el sector rural colombiano, están en constante relación con unas dinámicas sociales que apuntalan, permanentemente, una concepción errada respecto de la discapacidad y, en esa medida, las elaboraciones psicológicas en los niños se vuelven un elemento desfavorable. Contra esos dos factores, el educador debe luchar para contrarrestar sus efectos negativos. Estratégicamente debe ir moldeando cognitivamente, el concepto socialmente equívoco frente a su discapacidad y reemplazarlo por uno que lo redefine como un individuo capaz de transformar su entorno y su propia realidad.



El sector rural colombiano aún se encuentra en condiciones de marginalidad, en comparación con las ciudades intermedias y grandes del país. Los indicadores de pobreza y de ausencia del Estado así lo indican, Tenjo y Jaimés (2018). Basta con visitar algunas escuelas del campo para cerciorarse de las condiciones en las que trabajan los docentes y en las que reciben educación los niños de las veredas municipales de Colombia.

En cuanto al trabajo de Skliar, Abad (2014) retoma y expone las formas en que él analiza la diversidad: (i) Analiza y explica la forma como los individuos en la sociedad y guiados por los estereotipos impuestos por esta, estigmatizan a aquellos que no están dentro de los parámetros de dichos estereotipos. Obviamente, calificándolos, de forma negativa. (ii) El otro, como un sujeto con una marca cultural, (iii) El otro como alguien por tolerar. Expone la manera como los individuos respetan y soportan a los demás, así sus ideas, opiniones y características produzcan repugnancia; una aceptación hipócrita de la diferencia.

Por su parte Larrosa (2009) presenta todo un tratado en el que revisa la importancia de la experiencia desde una mirada teórica y práctica. Explica, epistemológicamente, la experiencia como *eso que me pasa*, descomponiendo conceptualmente cada uno de los términos de esta expresión, para aclarar que la experiencia consta de tres componentes: exterioridad-alteridad-alienación; reflexividad-subjetividad-transformación, y pasaje-pasión. Con su teoría, Larrosa (2009) entrega a los investigadores e interesados una revelación sobre el origen, el proceso y los efectos de la experiencia; conjunto teórico que es pertinente para el abordaje y el desarrollo de esta investigación, puntualmente, en lo que se refiere a los maestros rurales como constructores de saberes desde su experiencia, como educadores de niños campesinos con algún tipo de discapacidad.

Un estado del arte sobre la investigación sobre inclusión educativa

Las investigaciones sobre inclusión educativa, en el contexto de la Escuela Nueva, en la cual se construyen saberes empíricos a partir de la experiencia del docente, son numerosas. Para el desarrollo del presente trabajo se indagaron estudios realizados en Colombia, América Latina, El Caribe y España. En el transcurso de los treinta años de evolución del concepto de Educación Inclusiva, el conocimiento acumulado sobre este tema es muy extenso. En este sentido los estudios al respecto alcanzan



cierto nivel de uniformidad en su estructura. El trabajo está delimitado dentro de los conceptos: inclusión educativa, Escuela Nueva, experiencia docente y sector rural. A continuación, se comentan los trabajos más pertinentes:

Una mirada universal

Dentro de las investigaciones de orden mundial, relacionadas con el tema de investigación, el Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018) en España, ha elaborado el trabajo: “Las mujeres y niñas con discapacidad en el ámbito rural en España,” a través del cual entrega conocimiento sobre la situación de las mujeres con discapacidad en el sector rural español. En ese mismo país, Quezada y Huete (2017) presentan un informe, intitulado: “Las personas con discapacidad residentes en el Medio Rural: situación y propuestas de acción”, realizado en sectores rurales de España. Su objetivo fue analizar la realidad de las personas discapacitadas que habitan los campos más alejados de este país, utilizando la información recogida por el gobierno en un censo poblacional. Los resultados obtenidos se resumen en: población rural envejecida, baja presencia estatal, deficientes comunicaciones, alto grado de aislamiento, sobrecarga familiar, que ocasiona la deserción escolar, poco empleo para personal discapacitado, y una educación con falta de personal e instituciones de apoyo. Como se aprecia, en Europa existen lugares con problemáticas muy similares a las de Colombia en lo concerniente a la inclusión, lo que invita a que se reflexione sobre este aspecto en el ámbito mundial.

También en la Península Española, Huete (2017) elabora un estudio llamado: “Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España”. En dicho trabajo: “se presenta la trayectoria evolutiva que han seguido las iniciativas de inclusión educativa puestas en marcha, en España, desde la década de los años setenta, del siglo XX. Se analizan las propuestas normativas y las fuentes de datos empíricos disponibles, con el objetivo de conocer cómo se ha desenvuelto el proceso de inclusión educativa y qué alcance han tenido las iniciativas implantadas a tenor de lo que indican las cifras sobre niveles educativos de la población con discapacidad, tasas de matriculación y de segregación, entre otras”. Este trabajo permite hacer un análisis comparativo en cuanto a esas “luces y sombras” que también en Colombia no dejan ver con claridad el proceso de inclusión en la educación.



Otro de los trabajos realizados en España, lo presenta Vázquez (2008). Centra su atención en las escuelas rurales: “un lugar en ninguna parte”. Las ciudades invisibles del mundo educativo, haciendo énfasis en la deuda de los Estados con la educación rural en donde la población es diversa. En este trabajo se exponen una serie de reflexiones sobre las escuelas rurales, planteadas desde la experiencia personal y profesional de la autora. Se reclama que las escuelas rurales dejen de estar en el olvido o sean infravaloradas para ser reconocidas como escuelas de verdad.

En un interesante artículo de Ocampo y Cid (2012), como: consecuencia de una investigación que se lleva a cabo en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, cuyo objetivo es conocer cómo la formación y la experiencia docente influyen en el desarrollo de actitudes favorables para una práctica docente inclusiva con respecto a los hijos de inmigrantes. Así, tras una sucinta referencia teórica a las actitudes, formación y experiencias docentes en la que se intenta delimitar conceptos y plantear posibles enfoques y modelos de educación multicultural, que están en la base de la actitud intercultural del maestro/a, se exponen los puntos más relevantes de la investigación realizada: formulación de objetivos, hipótesis, variables, cuestionario que se emplea, muestra a la que se aplica y, tras el correspondiente análisis de los resultados obtenidos, se plantean cuatro conclusiones que nos conducen a una propuesta para mejorar los actuales procesos de enseñanza y orientación en nuestros centros”. Este trabajo de referencia, para nuestra investigación resulta de gran interés, debido a que toca un tema que, si bien no está totalmente relacionado con la discapacidad, brinda una mirada acerca de las actitudes docentes frente a la diferencia cultural y la diversidad escolar.

En la misma dirección, González, Martín, Poy, y Jenaro. (2016) elaboran un trabajo titulado “Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar”, en el cual afirman que todo sistema educativo debe tener como prioridad la atención y respuesta a las diferentes necesidades de sus alumnos, para potenciar sus capacidades y facilitar la adquisición de los aprendizajes establecidos para cada etapa educativa. Numerosos estudios consideran al profesorado una pieza clave en este proceso, lo que nos lleva a reflexionar sobre el grado en que los docentes se encuentran preparados para asumir este reto.

Pasando a América del Norte, con el trabajo académico de Moliner (2008) llamado “Condiciones, procesos y circunstancias que permiten



avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense”, se puede constatar que, a pesar de los avances de sociedades como la canadiense, allí también sigue habiendo desajustes relacionados con la inclusión educativa. Sin embargo, estas son sociedades que reaccionan muy rápido ante las circunstancias que afectan o aquejan a su población, razón por la cual se referencia este trabajo, que sirve como guía para entender el objetivo y los resultados de las políticas estatales al respecto.

En dicha investigación se afirma que: “Casi 14 años después de la Declaración de Salamanca parece que el panorama internacional ha cambiado más bien poco, a pesar de que el enfoque inclusivo es respaldado por las grandes organizaciones (UNESCO, UNICEF, ONU) que orientan los criterios y las políticas educativas internacionales. Y es que en este contexto se dieron y se siguen dando una serie de condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión, con un fuerte apoyo y liderazgo político y administrativo a todos los niveles. El interés por el estudio de estas condiciones se refleja en la literatura de los últimos años sobre elementos críticos o factores de éxito que contribuyen a hacer realidad la inclusión”. En realidad, los autores, buenos conocedores de la situación y de los procesos vividos en los últimos años, llegan a establecer hasta 14 condiciones: acceso a la instrucción pública, acceso a los fondos públicos, acceso y confidencialidad de los informes, colaboración, educación comprensiva, evaluación continua, enseñanza en la clase ordinaria, intervención y educación precoz, puesta en marcha del servicio de adaptación escolar, personal cualificado, planes de transición, procedimiento de demanda, programas individualizados, unicidad del alumno. Todas estas condiciones se reseñan en la normativa, es decir, están reflejadas en la política educativa.

La inclusión en América Latina: un contexto general

En el contexto latinoamericano, con el fin de hacer un análisis comparativo y teniendo en cuenta las marcadas diferencias entre el sistema de gobierno socialista y el capitalista, se analizó el trabajo de Mesa (2016): “El sistema Educativo cubano y su carácter inclusivo”. En el mundo educativo es bien sabido que la calidad de la educación en Cuba goza de muy buena reputación. Esta investigación se propuso, por un lado, caracterizar el sistema educativo de la isla y, por otro, “lograr



el desarrollo psíquico adecuado y la preparación escolar y laboral de los niños, adolescentes y jóvenes que presenten discapacidades”. La metodología utilizada fue descriptiva, cualitativa, hermenéutica y analítica-interpretativa. Los resultados manifiestan un nivel de inclusión superior al 90% ratificando, así, el concepto positivo que se tiene de la pedagogía y de la responsabilidad del Estado cubano con los más vulnerables.

En Centro América, por medio de un estudio de caso con metodología etnográfica y desde la perspectiva histórico-cultural, Naranjo (2018) formula una investigación, utilizando como fuente directa a una niña que padece sordera y que estudia en una escuela rural mexicana. El objetivo del estudio fue determinar qué factores permiten o interponen barreras para que la pequeña lleve a cabo su proceso de aprendizaje. Los resultados expresan que fue la llegada de una nueva directora a la institución educativa, y su compromiso con los procesos de inclusión, lo que permitió que la estudiante cursara su proceso escolar sin mayores inconvenientes.

En este país, a través de la investigación de Zúñiga (2016), llamada: “Crear escuelas inclusivas, la experiencia en las escuelas rurales unitarias”, se hace un estudio, cuyo propósito es establecer si las instituciones educativas rurales de México que operan bajo el modelo de *Escuela Unitaria*, conocida en Colombia como *Escuela nueva*, aplican pertinentemente las directrices normativas que garanticen la inclusión de estudiantes discapacitados. Los resultados fueron satisfactorios debido a la alta participación de las familias y de los habitantes del pueblo, aunque para los niños discapacitados sigue siendo la ubicación geográfica y la distancia hasta el centro educativo el mayor inconveniente. Esta es una característica que comparten muchas escuelas del campo en Colombia.

También en México, y con respecto al modelo educativo de Escuela Nueva, se encuentra el trabajo de Barrios et al. (2015), con el título de: “La inclusión en Escuela Nueva”. El objetivo principal de este estudio fue; “Conocer cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque Escuela Nueva, favorece o no la inclusión en el Centro Educativo Rural “Morelia” del municipio de Concordia”. La investigación abordó temas próximos a los que contiene la presente investigación, aunque con elementos diferenciadores (saberes docentes y experiencias para la inclusión). Es un referente de suma importancia, y el cual revela el interés de la academia por ahondar en un tema de vital importancia para



la garantía de los derechos de los estudiantes rurales en condición de discapacidad.

Otro trabajo de investigación mexicano, teniendo en cuenta que en los territorios rurales no sólo habitan campesinos, sino otro tipo de comunidades, como es el caso de los pueblos indígenas en casi todo el territorio latinoamericano, es el trabajo de investigación de Victoria (2017): “Las representaciones sociales de profesores y profesoras sobre la inclusión de niños y niñas indígenas y con discapacidad en dos escuelas de educación primaria de Oaxaca, México”, se estudia la realidad de los docentes, en un contexto marcado por la estigmatización y por los imaginarios colectivos que les aplican rótulos a los individuos o a determinadas colectividades que no comparten costumbres y modos de vida diferentes. En los espacios ciudadanos, la discapacidad ya viene siendo vista como una condición diferente, pero con derechos. En el caso de la misma discapacidad, en el campo y sobre todo en las personas indígenas, es observada como un defecto que otorga autoridad para discriminarlo. El estudio concluye que, en México, de 68 comunidades indígenas: “la mayoría se encuentra en desigualdad educativa” y con mayor énfasis en la población discapacitada. Otra característica que comparte Colombia en este campo.

En el sur del continente americano, se hace un estudio sobre discapacidad e inclusión con una comunidad indígena del Perú. Este trabajo es autoría de Scolapio (2018) y se titula “Las barreras que enfrentan las personas indígenas con discapacidades en una comunidad rural de Paucartambo, Perú”. Como objetivo central está el identificar aquellas barreras que impiden que la población indígena discapacitada pueda ser registrada en las bases de datos del Estado peruano, lo que les dificulta acceder a los servicios institucionales en este país, razón por la cual se vulneran sus derechos, incluida la educación; se llegó a la conclusión de que las condiciones de los indígenas de la Comunidad Rural de Paucartambo son muy difíciles e injusta. La incompetencia institucional, les cierra las puertas a los indígenas discapacitados; se promueve así, la discriminación, la marginación y la pobreza de esta comunidad. Debido a la *cosmovisión andina* de la población, esta se avergüenza de su condición y el Estado, como la sociedad aprovechando dicha particularidad cultural, dan la espalda a la compleja y difícil realidad de estas personas.

Siguiendo en la parte sur de América, con su trabajo: “Conocimiento de los directivos de las escuelas rurales y marginales sobre inclusión



e integración educativa”, Boerr (2016) expone el fenómeno de desconocimiento de la realidad de sus satélites rurales, por parte de las directivas institucionales argentinas en lo relacionado con el tema de inclusión. La investigación busca comprender el porqué de las decisiones de los directivos frente a los derechos de las personas discapacitadas y como estos interpretan los conceptos de *integración e inclusión*. Se utilizó un enfoque cualitativo, con un estudio exploratorio descriptivo.

También en la zona austral de Argentina, se realiza el trabajo académico de Medina (2017) por medio del cual se hizo una indagación sobre, si existe relación entre discapacidad, sector rural y comunidades indígenas mapuches. Lo anterior, en busca de acabar con aquellos estereotipos frente a la discapacidad y que la relacionan con incapacidad; así como desvelar falsas creencias relacionadas con la discapacidad. Se realizó una intervención directa y se obtuvo una mejor comprensión del contexto de los niños mapuches con discapacidad, producto de lo cual nació una capacitación que se denominó: “Inclusión, cuerpo y pedagogía” en la cual no solo participaron los pequeños y el docente, sino toda la comunidad.

En esta misma región del continente, en el trabajo de Villanueva (2019): bajo el título “Intervención educativa en niños con discapacidad motriz: Estudio de caso en una familia del área rural”, se describe la forma en que se llevó a cabo la intervención con una niña estudiante, en un sector rural de Bolivia, quien tiene una discapacidad motriz, producto de una hidrocefalia. El resultado de la investigación fue satisfactorio, ya que la pequeña continúa con sus estudios sin mayores inconvenientes. A casos similares deben enfrentarse, a diario, los docentes de las escuelas rurales colombianas y, por medio de su experiencia, construir pedagogías que garanticen la inclusión a los niños campesinos.

Por el mismo sector suramericano y para estudiar el impacto de la política pública que regula la discapacidad y la educación inclusiva, se puede recurrir a la investigación de Tigrero (2018), llevada a cabo en el Ecuador y llamada: “Incidencia de las políticas públicas en materia de discapacidad, sobre la calidad de vida de las personas que pertenecen a este grupo de atención prioritaria de la Parroquia rural de Colonche, provincia de Santa Elena año 2016” y cuyo objetivo fue “Establecer la incidencia de las políticas públicas sobre la calidad de vida de las personas de la parroquia rural Colonche, que padecen alguna discapacidad”; en este trabajo se identifican rasgos comunes en varios países de América Latina, que desnudan un panorama en el que las normas están escritas, pero su



incidencia no llega, de forma efectiva, a quienes manifiesta proteger; en este caso, a la población discapacitada de los sectores rurales.

También en la región andina del continente, con el trabajo: “Hacia una educación rural inclusiva,” llevado a cabo por Charry (2019), se hace descripción detallada de las características principales de la educación rural en Perú, y del papel que juega el Estado para proteger los derechos de inclusión educativa de las personas discapacitadas en la comunidad andina de Astobamba y Huarautambo. Como resultado, se concluyó: **“que la educación inclusiva aún es irreal en el campo”**; no hay una infraestructura adecuada, se carece de conectividad, hay una fuerte influencia evangélica que impide impartir una educación laica, propiciadora de un pensamiento crítico e independiente: la presencia del Estado es escasa o nula. Las coincidencias son varias si se comparan con muchas de las que caracterizan las escuelas rurales colombianas y el papel del Estado al respecto.

Además de los trabajos anteriores y de forma institucional, la OEA (2003), en su documento: “Educar en la Diversidad” realiza un estudio en los países del MERCOSUR (Brasil, Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay), con el fin de promover reformas dirigidas a avanzar en cuanto la calidad y la equidad educativa. Esto significa, brindar las oportunidades para que poblaciones como la discapacitada pueda acceder a los servicios educativos sin ningún tipo de barrera discriminatoria y que contemplen la diversidad, como eje de su acción formativa y de enseñanza-aprendizaje. Este es un estudio muy interesante porque se presenta como ejemplo de integración regional internacional para fomentar la inclusión, como política estatal de desarrollo, a través de la educación. Con metodología descriptiva, realizando estudios de caso en cada uno de los países, y por medio de la interpretación hermenéutica, se brinda a los docentes la oportunidad y las herramientas para que fortalezcan su formación, como generadores de cambio desde su trabajo en las aulas.

Dentro del compendio de investigaciones sobre experiencias de docentes latinoamericanos con educación inclusiva, está la de Ávila (2018): “Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México”, en la cual se hace un análisis comparativo, con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, sobre las experiencias de educadores de tres países latinoamericanos, con distintos referentes históricos y culturales, incluso de distinta lengua, pero que comparten la identidad latinoamericana. Como resultado, se indica que la escuela



rural es un espacio propicio para aprender, aprovechando la naturaleza del estudiante, su cultura y su identidad nacional. Aun siendo países americanos que comparten características históricas, los procesos de aprendizaje y las condiciones rurales son totalmente distintas.

En el renglón de inclusión, se encuentra un trabajo, Intitulado: “Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos”. En este Núñez, Peña, González, y Ascorra, (2020), por una parte, se identifican con esta investigación por utilizar el mismo método. Se trata de un programa que subvenciona ayudas a los niños y las niñas especiales de escuelas rurales en Chile, y cuyo objetivo es consolidar las prácticas inclusivas en escuelas rurales por medio de ayudas económicas, lo cual es bastante cuestionable; de hecho, en los resultados del trabajo se manifiesta esta posición. Una de las conclusiones más importantes, como también curiosas, es la migración de niños que estudian en escuelas adscritas al (PIE) en zonas urbanas, a zonas rurales, contrario a lo que generalmente sucede en Colombia.

Continuando con investigaciones referentes a la inclusión, está la de Moreno (2013), en la cual se hace un análisis del discurso de los padres de familia y de los maestros, en tres escuelas rurales indígenas especiales de México, seleccionadas por registro estadístico de mayor número de niños con alguna discapacidad. El estudio se centra en los factores que manifiestan la integración, inclusión o exclusión de estos niños con respecto a los demás del grupo. Las discapacidades estudiadas fueron: intelectual, visual, auditiva y motriz. Se aplicó una metodología hermenéutica, basada en la teoría de Foucault; Se interpreto sus textos y se les puso en diálogo con los hallazgos del trabajo. Los resultados identificaron mayores elementos de análisis que los previstos.

Volviendo a América del Sur, Unicef (2001) presenta los resultados de grupos de discusión sobre educación, bajo el título: “Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular”. Hace aproximadamente una década, muchos colectivos y organizaciones de todo tipo, empezaron una cruzada; exigieron los derechos de la población discapacitada; entre ellos, el derecho a la no discriminación y poder recibir enseñanza en las escuelas regulares. Al respecto, Unicef expresa en estas memorias: “Hemos querido promover una mayor conciencia sobre la urgencia de que el sistema educativo acoja y ofrezca una educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, sin discriminaciones de ningún tipo.



Nuestra intención es contribuir a hacer efectivo el derecho de los alumnos y alumnas, con discapacidad, a participar y educarse con igualdad de oportunidades en el sistema regular de educación. El horizonte para la sociedad chilena debería ser que todas las escuelas reciban en sus aulas a los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.”

Por su parte, en Uruguay, Santos (2011) elabora su trabajo: “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”, el cual: “recoge los resultados de reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado en Uruguay, durante 2009 y 2010, realizadas con docentes de escuelas rurales”. Estos resultados han generado una propuesta teórica que concibe, más allá de la especificidad social de la escuela rural, la existencia de aulas multigrado, como determinantes de una configuración didáctica particular que descansa sobre las posibilidades de circulación de saberes. Esta circulación implica generar estrategias didácticas que permitan en ocasiones, romper con la estructura graduada, para considerar al grupo, con estructura multigrado, como una unidad. Las características de estos grupos derivan en una serie de prácticas que se presentan como una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico. La organización de los contenidos se constituye en la escena fundante de lo didáctico, en aulas y grupos multigrado; desencadenan mecanismos de circulación de saberes en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje.

En torno al papel de los docentes y su experiencia en América Latina, Fanfani (2011) en su libro: “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente” presenta un análisis de la preponderancia que merece el trabajo de los educadores latinoamericanos. En el documento, plantea que: “La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos, que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes.” Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones. Los docentes, importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes, y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas, para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional.



Siguiendo con la experiencia docente, Vera, Osses, y Schiefelbein. (2012) proponen un trabajo intitulado: “Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa”. Los autores expresan como: “las creencias, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han convertido, en el último tiempo, en un tema de gran preocupación, debido a la creciente evidencia que señala que las creencias tienen un fuerte impacto en el quehacer pedagógico de los profesores. Pese a esto, se ha demostrado que las investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado, preferentemente, en el sistema educativo de zonas urbanas, en niveles de enseñanza básica, media, y educación superior, en desmedro de lo que ocurre en la educación que se desarrolla en las zonas rurales de nuestro país, sector que históricamente ha mostrado los resultados educativos más bajos. Se concluye la necesidad de investigar las creencias que sustentan los profesores rurales respecto del proceso educativo, dada su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes”.

Sobre este mismo tema, Mellado y Chaucono (2015) indagan con su trabajo: “Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto Mapuche”, para tratar de: “develar las creencias pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación que subyacen a las prácticas del aula en una escuela rural mapuche, región de la Araucanía, Chile.” A partir de los resultados aplicados en la prueba, se visualiza que coexisten, en el pensamiento del equipo docente, contradicciones sobre creencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde enfoques educativos conductistas y constructivistas. Sin embargo, al contemplar las prácticas de aula predomina un enfoque conductista con actividades descontextualizadas del mundo rural y mapuche, centradas en el profesorado, en la reproducción de información y dando énfasis a la evaluación sumativa como resultado de aprendizaje. A modo de conclusión, este caso refleja que predominan, en el aula, las creencias pedagógicas conductistas del profesorado por sobre aquellas representaciones asociadas al enfoque constructivista. La presente investigación recurre a este referente por coincidir, tanto en las creencias de los docentes como en su base teórica apoyada en el constructivismo desde los trabajos de Vygotsky (1982)

En cuanto diversidad en la educación, Taruselli (2017) en su trabajo: “Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en escuelas rurales del conurbano bonaerense” indica que: “En la actualidad –en contraposición al viejo modelo escolar que proponía homogeneizar a los



estudiantes—, nos encontramos con un paradigma que sostiene el valor de incorporar la diversidad cultural. No obstante, en la cotidianidad escolar conviven y se tensionan, de forma compleja, discursos y prácticas pertenecientes a ambos modelos.”

En este mismo sentido, se halla el artículo de Galván y Espinosa (2017) el cual lleva por título: “Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México.” El objetivo de este artículo es ofrecer una aproximación etnográfica a las dimensiones de la diversidad en un grupo multigrado y sus implicaciones para la enseñanza: la dimensión social, vinculada al territorio rural y su problemática; la dimensión emocional, sustentada en la sensibilidad y el tacto pedagógicos; y la dimensión pedagógica, referida a la organización del grupo y las actividades diferenciadas en el aula. El trabajo se basa en un estudio de caso, realizado en una escuela primaria unitaria o unidocente a la que asisten niños y niñas que abarcan todos los grados escolares, localizada en una región rural de México.

Colombia en términos de inclusión

Los trabajos de investigación sobre inclusión en Colombia han venido aumentando, debido a la actualidad y normatividad sobre el tema. Es el caso del trabajo: “La inclusión educativa de las personas con discapacidad

en Colombia”, de Hurtado y Agudelo (2014), quienes se interesan en analizar la relevancia que tiene, para las personas discapacitadas, el hecho de poderse educar y realizar académicamente. Se lleva a cabo, fundamentalmente, por medio del análisis documental de las normas que regulan la educación inclusiva en Colombia. Los resultados revelan que, estadísticamente, las personas discapacitadas alcanzan, en menor medida, sus objetivos de aprendizaje. Lo anterior manifiesta las desventajas de esta población frente a las demás y los altos grados de exclusión que todavía se dan en el país.

Forero y Rojas (2018) realizaron una compilación bajo el nombre: “Rastros, trazos y nodos. Red. Discapacidad. Educación”. En ella se busca transformar, por medio de la producción de conocimiento y de intercambios de éste a través de redes, las metodologías educativas y las estrategias pedagógicas, con el fin de robustecer un cuerpo teórico que les sirva a los docentes de fuente de consulta y de formación para el ejercicio de la enseñanza con un carácter de inclusión, diversidad,



igualdad y equidad. Por medio de actividades artísticas, los estudiantes discapacitados se toman los muros de las instituciones educativas y plasman mensajes alusivos a los derechos que les son vulnerados, y los discuten y comparten con sus compañeros, para crear así la conciencia del respeto por la diferencia.

Así mismo, la investigación intitulada: “Una mirada a la educación rural e inclusión del 2013 a 2017” es el trabajo de Rodríguez y Garzón (2018), en el cual se propone elaborar una explicación sobre los problemas de inequidad en la educación del campo colombiano, y ofrecer unas posibles soluciones. Con un enfoque cualitativo realizan un análisis filosófico y epistemológico de la problemática, con base en más de cincuenta textos que la documentan. Como parte del resultado, surge el concepto de *empatía*, el cual hace referencia a la relación entre los pequeños y el medio ambiente en el que crecen; a través de este, se determinan las necesidades particulares de cada persona y de la comunidad.

El trabajo de Pérez (2016): “Praxis inclusiva para la atención de necesidades educativas especiales en el sector rural de Bucaramanga” propone un procedimiento integral de atención e inclusión, por medio de una metodología descriptivo-analítica, con base en los tres modelos teóricos que estudian la discapacidad y las NEE en lo mundial. Los resultados obtenidos indican la necesidad de un cambio integral, en cada uno de los actores de las comunidades educativas, y hacen énfasis en la formación de los docentes para tal fin.

Dentro de las investigaciones regionales, Loaiza y Arango (2019) desentrañan las particularidades de una institución educativa del municipio de Argel, en el departamento de Antioquia, en Colombia. Con una investigación cualitativa, que utiliza el paradigma sociocrítico, por medio de la investigación acción, proponen políticas institucionales que garanticen la inclusión y la diversidad. El resultado obtenido registra que la diversidad es transversal a las cuatro áreas de la gestión educativa: directiva, administrativa, académica y comunitaria. Es importante anotar que, independientemente de la política educativa nacional, cuando existe voluntad por parte de las directivas de las instituciones educativas, es viable garantizar la inclusión.

En la región del eje cafetero, Orozco, Valladares y López. (2013) presentan un trabajo de investigación intitulado: “La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica



primaria en contextos educativos rurales”. Este estudio se abordó con el propósito de conocer las miradas que emergen desde la cotidianidad del quehacer pedagógico, confrontando la realidad que se vive en las aulas con la teoría. Se encontró una tendencia a mirar y percibir la diversidad en aspectos sociales, culturales, económicos, cognitivos reflejados en comportamientos y desempeño académico de los estudiantes. Se diseñó el déficit de los estudiantes, como obstáculo para conseguir los logros en los procesos académicos; Se conoció que el déficit está en las miradas y acciones del docente y de la institución, para reconocer las individualidades y las diferencias, con miras a potencializarlas y enriquecer los procesos pedagógicos.

Por su parte, y de manera general, González (2008) con su trabajo: “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar” plantea que: “Los centros escolares constituyen, en nuestros días, contextos caracterizados por la diversidad de su alumnado, reflejo, a su vez, de sociedades cada vez más diversas”. El cuerpo de estudiantes, es hoy, más heterogéneo que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad. La presencia de grupos minoritarios, con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con necesidades educativas especiales, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en los centros escolares. A la complejidad que representan las metas múltiples, con frecuencia, conflictivas de ellos, la realidad cambiante en la que están inmersos, las perspectivas diversas sobre los propósitos de la educación, se añaden los desafíos y oportunidades que conlleva el imperativo de ofrecer, a todos los alumnos, una educación adecuada y oportunidades para una vida digna.

Boyacá, poco interés por la inclusión

Un estudio muy interesante y que tuvo lugar el territorio boyacense es el trabajo de Guerrero (2017), intitulado: “Huellas rurales: Hacia una educación rural inclusiva”, llevado a cabo en la vereda El Tobar, del municipio de Tota. El objetivo propuesto fue el de: “Fortalecer los procesos de participación comunitaria de los niños y niñas campesinas, con discapacidad, por medio de la metodología investigación acción”. Se obtuvo, como resultado principal, una baja participación de los niños y niñas con discapacidad. Hubo diferentes grados de participación de la comunidad educativa y fue clara la manifestación de cómo se vulneran



los derechos de esta en los renglones económico, social y cultural. Es esta una pequeña radiografía de la mayoría de los municipios boyacenses en el tema de inclusión educativa.

Para finalizar este apartado, se puede resumir que la producción académica con respecto a las categorías de estudio de la presente investigación es prolífica. Por otra parte, todas las referencias en las cuales se fundamenta este estudio aportan y dan luces de guía al conceptualizar y contextualizar los elementos clave de este trabajo: experiencia docente, inclusión educativa, discapacidad, diversidad y diferencia. Además, dejan en claro que las problemáticas en torno a la inclusión educativa son universales, y si bien difieren en aspectos socioculturales, económicos y políticos, presentan unidad en torno a la educación como elemento común a todo individuo en cualquier lugar del mundo.

Aspectos metodológicos

El enfoque general de la investigación es de carácter cualitativo, en la medida en que analiza situaciones, comportamientos, aptitudes y actitudes de la población objeto de estudio. En ella, el investigador tiene la posibilidad de interactuar con las personas que le proporcionan información para, de esta manera, saber cómo interpretan la realidad (Quecedo & Castaño, 2002, p. 8). Se asume, como método, el estudio cualitativo de caso, consistente en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999, p. 11). La importancia de este método, en esta investigación, radica en la pertinencia de su estructura y la posibilidad de aplicarlo a los casos de tres docentes rurales, quienes laboran bajo el Modelo de Escuela Nueva. Se logran por medio de este, identificar los saberes que, desde su experiencia, ellos construyen en procesos de inclusión educativa.

Instrumentos de recolección de la información. Se aplica una entrevista semiestructurada y grupo focal, con el propósito de identificar, a partir de sus experiencias, los saberes que han construido sobre la educación inclusiva bajo el modelo Escuela Nueva. Se categoriza la información, de acuerdo con los patrones de respuestas, de la siguiente manera.



Tabla 1. Categorización de la información

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES DE RESPUESTA
Construcción de conceptos de inclusión	Diversidad	Diferentes capacidades
	Diferencias	Ritmos de aprendizaje
Construcción de saberes Modelo pedagógico Escuela Nueva	Estructura organizativa	Actores involucrados
	Formación de docentes	Capacitación
	Flexibilidad y adaptabilidad	Guías de trabajo y rincones de recursos CRIA Evaluación y promoción
	Ambiente de aprendizaje	Trabajo colaborativo

Fuente: Jiovany Rosas Cardozo

A continuación, se presenta las características de los participantes entrevistados que, de manera libre, expresan su transcurso en la tarea de maestros.

Tabla 2. Participantes de la investigación

Participante	Formación Académica	Años de experiencia docente Escuela Nueva	Sexo	Grados que orienta
Docente 1	Normalista, Licenciada	32 años	Femenino	De 1 a 5 primaria
Docente 2	Normalista, Licenciada	39 años	Femenino	De 1 a 5 primaria
Docente 3	Licenciada	13 años	Femenino	De 1 a 5 primaria

Fuente: Jiovany Rosas Cardozo

Resultados

Los resultados se expresan por categorías; son estas una guía convergente para distinguir las relaciones que se entretejen en los constructos, a partir de la experiencia de docentes participantes.



Tabla 3. Constructos de inclusión

Saberes construidos a través de la experiencia del concepto de inclusión
<p style="text-align: center;">Inclusión - Diversidad.</p> <p>Las tres docentes participantes relacionan el concepto de inclusión con la diversidad desde la óptica de las diferentes capacidades de aprendizaje de los estudiantes que llegan a las aulas, siendo estos estudiantes con distintas características e intereses que se atienden de acuerdo a las estrategias diseñadas a través del Plan individualizado de ajustes razonables PIAR y el Diseño Universal de Aprendizaje DUA, como herramientas para materializar la inclusión. Se trae un fragmento.</p> <p style="text-align: center;"><i>D1. La inclusión se establece desde la entrada a la escuela de un niño con diferentes capacidades para aprender, ya que posee unas características particulares, intereses y habilidades distintas a los demás y para ello el PIAR y DUA permiten llevar un proceso pormenorizado que responda a esta diversidad con el apoyo de entes interinstitucionales y psicorientación para lograr precisar estrategias para manejar esta situación.</i></p> <p>Diferentes capacidades: Se asume que las capacidades para aprender y comprender su entorno se generan de las condiciones especiales que se disponen de los procesos cognitivos que posee el niño o niña integrado a la inclusión. El proceso se lleva a cabo a partir de un diagnóstico facilitado por la ESE del municipio y el acompañamiento de psicorientación de la institución para interpretar en términos pedagógicos que requiere el estudiante para alcanzar los objetivos académicos.</p> <p>Otra opinión fue.</p> <p style="text-align: center;"><i>D3. Por inclusión educativa es la estrategia que diseñó el Ministerio de Educación nacional para poder vincular a los todos estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, en un contexto donde realmente puedan ellos aprovechar al máximo sus capacidades, intereses, habilidades y vocaciones, y que la escuela les facilite realmente un proceso de aprendizaje efectivo.</i></p>
Diversidad - Diferencias



En esta misma línea bajo la pregunta ¿Para usted qué es diversidad educativa? se manifiestan los conceptos ampliando el sentido del significado el cual está construido desde la interacción del docente con el estudiante en términos de las características de aprendizaje en la cual se relaciona estrechamente con el respeto a los ritmos de aprendizaje y que existe un nexo muy fuerte la facilitación de estar con otros, interrelacionarse socialmente apoya el proceso y los hace sentir con igualdad de condiciones en el aula. Se trae un fragmento de las entrevistas que apuntan todas a la misma perspectiva en el concepto.

D1. La diversidad educativa, la entiendo desde los diferentes comportamientos y situaciones socioafectivas y de aprendizaje y estas diferencias permiten comprender el grado o ritmo de aprendizaje de los niños.

Ritmos de aprendizaje: En relación a lo anterior, para el docente el ritmo de aprendizaje se refiere a la capacidad para aprender en medio de sus diferencias con los demás. Otra opinión al respecto fue:

D3. La diversidad educativa, digamos, que está es una estrategia dada desde el ámbito pedagógico en la medida en que existen múltiples estilos de aprendizaje y múltiples capacidades para comprender, por parte de los estudiantes y el docente debe tener la suficiente habilidad para llegar a cada uno de estos estudiantes y brindarles lo que necesitan en el marco del aprendizaje para que haya igualdad de oportunidades y no sean excluidos o discriminados por su condición especial.

Fuente: Jiovany Rosas Cardozo

Dadas las similitudes sobre la asociación de la inclusión con la diversidad y de igual manera, con las diferentes capacidades, se puede inferir que, a pesar de que direccionan los términos puntuales en las múltiples capacidades que se muestran en el aula por los estudiantes de inclusión, no encuentran la afinidad de “inclusión como respuesta a la diversidad” y también a la igualdad y equidad, tal y como lo expone UNESCO que aborda ampliamente este concepto, diciendo:

El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación, implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. Citado por (Moliner, 2013, p. 10)



Relacionando con cada uno de los casos de las docentes, se distingue que guarda corresponsabilidad con uno de ellos, ya que aporta en el testimonio que facilitó tres articulaciones: “estrategias,” haciendo alusión al: “**ámbito pedagógico**” que ofrece el sistema educativo colombiano en el modelo Escuela Nueva, el cual busca mejorar las condiciones de igualdad de oportunidades y, de esta manera, aprovechar sus capacidades de aprendizaje, mediante el respeto de sus ritmos de aprendizaje, con la adecuación de contenidos y actividades para lograr que no sean discriminados ni excluidos.

Tabla 4. Experiencias en el Modelo Escuela Nueva con la inclusión

Saberes construidos a través de la experiencia del concepto de inclusión
<p>Estructura organizativa – Actores involucrados</p> <p>Para las docentes el modelo escuela nueva tiene que ver con la escuela activa en la cual existen componentes que les permiten desarrollar una enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante y dirigido a los niños y niñas de la ruralidad, es así como nombran lo administrativo, el currículo, la capacitación o microcentros y lo comunitario que son fundamentales en la actuación del aula. Hacen énfasis en los actores educativos y el impacto que se generó desde la articulación de los actores. El primero de ellos el Ministerio de Educación Nacional con el decreto 1421 de 2017 en el establecimiento del Plan individual de ajustes razonables PIAR y el Diseño Universal de Aprendizaje para los cambios y transformaciones de las prácticas docentes en el marco de inclusión. El segundo las entidades interinstitucionales como la Alcaldía, que, aunque se esfuerzan por prestar servicios a las escuelas rurales, opinan que es insuficiente porque requieren de un acompañamiento continuo y permanente. El tercero la comunidad que se refiere a involucrar la familia en el proceso educativo especialmente cuando existen casos de inclusión, el cual requiere de un equipo que involucra a todos los actores, directivas, padres de familia, estudiante (comunidad educativa) y entes interinstitucionales. No obstante, el impacto de la escuela nueva en la inclusión debe ser más significativo sobre todo en personal con mayor capacitación sobre las discapacidades ya que no solo las estrategias que las docentes emplean no son suficientes para atender la inclusión. Se trae un fragmento de lo manifestado por docentes participantes.</p> <p><i>D3. El modelo Escuela Nueva a partir de su estructura en los componentes permite la integración de actores que apoyan la inclusión, pues a partir del decreto 1421 de 2017 se pueden concretar estrategias utilizando el PIAR y el DUA. Esto refuerza las estrategias pedagógicas que nosotros utilizamos en nuestra enseñanza, podemos ampliar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, podemos articular el currículo. Además, el apoyo de ESE, Alcaldía y psicorientadora de la institución. No obstante, se requiere más esfuerzo de todo este equipo para facilitar que todos los estudiantes puedan alcanzar el aprendizaje significativo.</i></p>
Formación de docentes – capacitación



Los testimonios de las docentes permiten reconocer que la capacitación es uno de los ejes principales para la réplica de la metodología de escuela nueva a través de talleres participativos y vivenciales que buscan lograr un cambio en práctica pedagógica y la actitud de los docentes. De este modo, hablan de su formación en el contexto de la inclusión que ha facilitado que lleven a las aulas las estrategias y herramientas que el modelo Escuela Nueva les proporciona conocimientos que están direccionados al manejo de la metodología para ofrecer a los niños de inclusión un escenario en el cual puedan desarrollar sus habilidades, capacidades y formas de aprender. Colocan el aspecto pedagógico y personal del docente como un sostén para que realmente se concrete la inclusión, los mecanismos esta ya delineados lo que realmente falta es darles vida a todos los componentes para de esta forma se proyecte, se materialice y pueda surtir efectos en la comunidad y la sociedad. Se trae un fragmento del diálogo en la entrevista y grupo focal.

De esta manera, se presentan fragmentos de algunas respuestas que evidencian este componente.

*D1. La formación en los temas relacionados con Escuela Nueva pues son varios el primero fue una capacitación por parte del Ministerio de Educación nacional, nos capacitaron allí, facilitaron material individual para trabajar con los niños y con la comunidad, luego la secretaria de educación también desarrollaron una capacitación en metodología del aprendizaje activo o centrado en alumno, la promoción flexible se tiene en cuenta en el avance del estudiante, que es un avance a su propio ritmo de aprendizaje, el trabajo con las guías y trabajo colaborativo. Sin embargo, la experiencia en el aula con los niños de inclusión se enriquece cada día, ya que **más que la apropiación de los componentes depende del docente, su disposición, su capacidad pedagógica para atender a diversas realidades de los niños de inclusión.***

Flexibilidad y adaptabilidad – Guías de trabajo y rincones de recursos CRIA



Las docentes en su testimonio resaltan los materiales didácticos que permiten brindar una orientación individualizada facilitando de este modo lograr que el estudiante progrese a su ritmo de aprendizaje y la flexibilización se muestra en la manera como se evalúa y se promociona, especificando que tiene su esencia en cuanto el tiempo en función de los eventos propios que tienen las familias y el involucramiento que los estudiantes tienen en estas contiendas de labor en el campo, para ello la planificación es reconocida como una de las más importantes porque le dan herramientas eficientes para abordar las estrategias que requieren los niños de inclusión a través del PIAR y el DUA, de echo esta flexibilización y adaptabilidad se precisa en este planeamiento que proporciona no solo un aprendizaje para docentes sino que les facilita tácticas para resolver situaciones de inclusión en el aula. Adicionalmente, se involucra la familia para el seguimiento y alcance de los logros académicos. Fragmento alusivo extraído de la entrevista y grupo focal.

D3. El modelo escuela nueva, es flexible, claro que sí, porque permite un movimiento en el currículo, donde el estudiante no está sujeto solamente a unos lineamientos ni a unos parámetros, sino que le facilita al docente direccionar el aprendizaje y que se de acuerdo a los intereses, capacidades del estudiante, centrándolo en sus habilidades y desempeños para poderlo desarrolla y llevarlo de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, obviamente todo esto flexibilizado mediante los PIAR y los DUA que son los que últimamente estamos desarrollando.

Guías de trabajo y rincones de recursos CRIA. En relación con la flexibilización y adaptabilidad se asocian las guías de trabajo las cuales constituyen uno de los ejes fundamentales para el trabajo bajo el modelo Escuela nueva. Las docentes en este aspecto reconocen que el desarrollo de las cartillas o guías son las que facilitan la realización de las actividades que con base en la realidad del contexto rural les permite ser agentes activos en la construcción de los saberes articulados con su contexto, al cual le encuentran sentido, porque se aproxima a su propia cotidianidad, cultural y las redes sociales que se tejen en la ruralidad. Adicionalmente, las docentes precisan que las experiencias con los centros de recursos de aprendizaje (CRA) son los rincones escolares indispensables en el aula de clase, donde se organizan y distribuyen los materiales, implementos, ayudas pedagógicas requeridos por las guías y elaborados por el docente, estudiantes y comunidad y otros adquiridos por donaciones para el desarrollo de cada asignatura del plan de estudios. Constituyéndose como una herramienta de interacción externa e interna de la escuela y para la utilización equilibrada de la teoría y la práctica. También, estos centros posibilitan escenarios propicios para la manipulación concreta de materiales y los estudiantes de inclusión son los líderes y de esta manera aprenden más y no perciben las diferencias, porque desarrollan habilidades sociales a través de la interrelación con sus compañeros y de esta manera estimulan las capacidades mediante el trabajo individual y colectivo a través de las guías de aprendizaje que son trabajadas tanto en la clase como un casa cuando tienen regular asistencia por las labores en el campo. Se trae un fragmento de diálogo.



D3. las guías, se utilizan en todo momento y estas son la base para hacer los PIAR y los DUA, las guías, son facilitan los procesos educativos y permiten la flexibilización, además los niños en escuela nueva o activa, ellos hacen una manipulación directa con el material real y elaborado existente en los rincones de aprendizaje, son muy enriquecedores no solo para estudiantes de inclusión sino también para todos los niños en general y padres de familia que participan en la creación de material.

Evaluación y promoción. Con respecto a la evaluación y promoción en el marco de la flexibilización y adaptabilidad las docentes puntualizan que se hace posible ya que se maneja también el multigrado para que los niños y niñas puedan descubrir el sentido de lo que aprenden y lo asocien con su contexto y así mismo que los tiempos no interfieren para lograr sus objetivos. Un efecto de la flexibilidad es precisamente que tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y les permite progresar y avanzar, apoyados por docentes y familia. En otras palabras, se respetan las labores que tienen con las familias y se les entregan las actividades para cuando se vuelva a la escuela el estudiante se nivele y alcance los logros propuestos por cada tema. Este sistema de evaluación se hace visible en la promoción y constituye una estrategia para que los estudiantes de inclusión alcancen a nivelarse y cumplir sus metas sin barreras de tiempo.

Las docentes exponen que los Planes individuales de ajustes razonables les permite guiar el aprendizaje de los niños y bajo estas estrategias que se construyen con la participación de otras docentes, psicorientadora posibilita en gran manera que tanto padres y maestros coadyuven en el proceso educativo de los niños con diferentes capacidades. Esta flexibilidad apoya la adaptabilidad de los currículos centrados en los estudiantes y evita que se experimente el fracaso, más bien se le brindan toda una gama de caminos para presentar las actividades, aclarar dudas y lograr los objetivos propuestos. Se trae un fragmento de opinión de docente.

D2. La evaluación y promoción es precisamente la flexibilización ya que permite la adaptación de estrategias para que el niño de inclusión cumpla, sea responsable y se le ofrezca oportunidades de igualdad y equidad con los otros niños en la normalidad. Aquí también es un apoyo el PIAR, porque ayuda a no improvisar y a nivelar los aprendizajes para ser evaluados.

Ambiente de aprendizaje – Trabajo colaborativo



La similitud en las respuestas de las docentes permite expresar que el ambiente de aprendizaje en el modelo Escuela Nueva facilita la participación mediante el trabajo colaborativo, el cual dinamiza los saberes y fortalece al estudiante en diferentes dimensiones, de esta manera se articulan todos los componentes en un solo fin lograr que los niños y niñas alcancen los logros a su propio ritmo de aprendizaje y en esta labor juega un papel esencial la integración, cooperación, lo social y los diversos actores que proporcionan el ambiente pedagógico centrado en los estudiantes.

Por lo tanto, las docentes reconocen en la experiencia del aula que la educación inclusiva busca ofrecer un ambiente pedagógico que va más allá de enseñar temas, significa más bien conjugar esfuerzos en pro de las satisfacer las necesidades de los niños y niñas con diversidad de capacidades para aprender.

Trabajo colaborativo. El ambiente de aprendizaje se promueve mediante el trabajo colaborativo en el cual ningún estudiante se deja aislado, sino que asume responsabilidades que hacen dinamizar el proceso de construcción de saberes y permite que los niños de inclusión interaccionen con los compañeros sin darse cuenta de sus diferencias. Adicionalmente, se sienten acogidos, protegidos y guiados al experimentar otros conocimientos que los compañeros comparten. Se trae un fragmento.

D2. Gracias al trabajo colaborativo de los estudiantes, no solo se enfoca en las orientaciones del docente, sino también las colaboraciones que se dan entre los estudiantes y las dinámicas de interacción apoyan el progreso de los estudiantes con discapacidad, comparten, disfrutan, avanzan en lo social, se sienten involucrados, muchas veces lideran las mesas y aprenden a desenvolverse con propiedad de acuerdo a su capacidad.

Fuente: Jiovany Rosas Cardozo

A partir de las experiencias de los maestros del Modelo de Escuela Nueva, se reconoce que existe una relación entre inclusión y dicho modelo. Por una parte, porque existe coherencia con la estructura de los componentes: currículo, comunidad educativa (estudiantes, maestros, directivas y padres de familia), entes interinstitucionales, los cuales apoyan a estudiantes de inclusión y a sus familias en busca de desarrollar estrategias mediante mecanismos y herramientas para poder garantizarles una educación en las escuelas rurales, en condiciones de flexibilidad, acceso, adaptación de toda una gama de recursos humanos, físicos y medios concretos que les ofrecen la oportunidad de utilizarlos en busca de consolidar una educación en la igualdad y equidad de oportunidades para todos.



De igual forma, plantean que se requiere más apoyo y ayuda por parte del gobierno, ya que son diferentes los casos de inclusión, y se requiere el soporte constante de una persona especializada, quien no solo atienda a los estudiantes, sino también a los padres de familia, actores fundamentales para el proceso educativo de sus hijos.

A manera de discusión y Conclusiones

La investigación sobre los procesos de inclusión educativa, mediante la revisión de estudios, permite visibilizar que, afortunadamente ha tenido un desarrollo significativo durante los últimos años tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Situación que permite inferir la importancia que la academia está brindando a las situaciones por las que atraviesan niños, niñas y adolescentes con condiciones especiales; Se encuentra que la mayoría de situaciones no se quedan en la simple descripción de las problemáticas que afrontan las poblaciones, sino que hacen propuestas para que los docentes y las instituciones asuman un papel activo, que permita una verdadera integración de los estudiantes y se apropien estrategias pedagógicas y didácticas para mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte de estudiantes como de docentes.

Los hallazgos encontrados sobre las experiencias de docentes que laboran en sedes rurales bajo el Modelo Escuela Nueva, con respecto a la inclusión, se manifiestan a través del reconocimiento de la educación inclusiva, como un proceso relacionado con la diversidad; las diferentes capacidades expresadas en ritmos de aprendizaje hacen que se posibilite que todos los niños y niñas puedan estudiar en medio de la ruralidad, desde la perspectiva de igualdad de oportunidades y equidad en el marco de la pedagogía, apoyada por el MEN.

En primer lugar, la construcción de los términos no solo se genera de definiciones emanadas de diferentes estudios y estamentos de rigor científico, sino que, a través de su experiencia, han ido materializando la metodología de la escuela activa, con base en sus cuatro componentes que permiten sea una educación pertinente y concreta. En este sentido, se aproximan profundamente a lo definido por la UNESCO (2016) cuando afirma sobre la educación inclusiva aquella que: “responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes” (p.148). Afirmación que considera, dentro de sus múltiples interpretaciones, que se trata de un



proceso educativo que implica tener en cuenta todas las capacidades del ser humano y en especial, las de los niños y niñas en condiciones de discapacidad, sea cual fuere, para brindarles un soporte a nivel participativo, incluyente, adecuado y responsable, que busca reducir toda barrera para tener derecho a la educación con igualdad de oportunidades.

Es así que, a partir de la práctica pedagógica enriquecida de variadas experiencias y reflexiones que han compartido las docentes durante el tiempo en las aulas y manejo de estudiantes de inclusión, se puede inferir que la construcción de las definiciones de inclusión y diversidad se contextualizan en la óptica de atender las diferentes capacidades que poseen los estudiantes para articular el currículo, la capacitación de docentes, la gestión administrativa y la vinculación de la comunidad que se adapta y flexibiliza, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje.

Este modelo de escuela nueva, aparte de ofrecer educación para los niños, niñas y adolescentes, cuyo enfoque está centrado en el estudiante, ha servido para que la inclusión se concrete, ya que la metodología permite que sea diferente a las prácticas tradicionales; es decir, conjuga una serie de componentes de posibilidades de que no haya exclusión, sino más bien el eje de todas las acciones son los estudiantes. Fanfani (2011) resalta que es: “un movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión” (p.196). Es decir, su flexibilidad y adaptabilidad facilita que las áreas fundamentales se articulen con las estrategias de los Planes individuales de ajustes razonables, PIAR y el Derecho Universal de Aprendizaje DUA, dos mecanismos instaurados en el Decreto 1421 de 2017, al servicio de la inclusión.

Los saberes de los docentes los construyen a partir de asociar la inclusión con la diversidad, desde la perspectiva de las diferentes capacidades, que no solo los dotan de experiencias vividas a diario sino que de su formación, capacitación y la práctica vivencial en el aula, propician la realización de actividades que facilitan la oportunidad para que los estudiantes progresen en sus habilidades que, desde luego son diferentes y tienen un punto de encuentro en el escenario social y académico. Filho (1964) connota uno de los principios de escuela nueva sobre el respeto a la personalidad del estudiante, la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y social (p.23). Esto significa que, como ser humano, es único e irreplicable, por ello, las diferentes capacidades no son un obstáculo para que reciba el mismo trato



que los demás, y para ellos, en términos de inclusión, se crean estrategias para aumentar y potencializar las dificultades que poseen para aprender al mismo ritmo de los demás.

De igual manera, los testimonios de las tres docentes permiten visualizar que la inclusión se relaciona con las diferencias desde la mirada del ritmo de aprendizaje. Es percibido como una característica del ser humano y en contexto educativo es comprendido, pues en el quehacer pedagógico se trata de enseñar a aplicar lo aprendido en su entorno, para resolver problemas, y crear todo un escenario para que desarrollen a plenitud todas las capacidades que poseen a su propio ritmo, porque en su formación es indispensable para su adaptación a la vida en comunidad. Según, Gómez (1994) las guías de aprendizaje facilitan un “aprendizaje por objetivos” (p.283). Por lo tanto, se debe respetar los ritmos de aprendizaje, basados en sus motivaciones e intereses, y que posibiliten el autoaprendizaje, o, en defecto, el trabajo colaborativo en el aula.

Por ello, la inclusión, para todos los docentes que trabajan en las escuelas rurales, es proceso en el cual se involucra a todos los estudiantes, sus familias y los actores del ámbito educativo. Ellos conlleva no discriminar por sus diferentes y diversas formas de pensar, ver el mundo y comprenderlo; de esta manera, el quehacer educativo, en la democracia, busca hacer partícipes a todos los niños, sin excluirlos por su condición ya sea económica, cultural, cognitiva, religiosa, entre otras, sino acompañarlos en su formación integral y hacer que utilicen todo los conocimientos para mejorar su vida, servirle a la comunidad y tener la capacidad de ser un miembro valioso en la familia y en la sociedad. Adicionalmente, brindarle una experiencia continua, relacionada con su contexto, para que de él tome conocimientos previos y construya, desde su perspectiva y saberes, una manera de desenvolverse socialmente con la capacidad de alcanzar objetivos para su vida.

En las voces de las docentes, se percibió que la estructura organizativa se relaciona con los actores involucrados, que se articulan para materializar la inclusión, desde el currículo que se adapta a cambios necesarios, como los Planes de ajustes razonables, en los cuales se trabaja con base en los Lineamientos y Derechos de Aprendizaje, para ser dotados de estrategias planificadas para aquellos niños y niñas de inclusión, y que son apoyados por psicororientadora, entes interinstitucionales, como la Entidad de Salud del Estado, que no solo está dirigido a docentes, sino también a padres de familia; es decir, el componente de la comunidad. De igual



manera, la capacitación a docentes, el gobierno escolar y las actividades complementarias, que son de gran ayuda para el quehacer del maestro en el aula.

Adicionalmente, los docentes expresan que existen necesidades y dificultades en todas las escuelas rurales para acceder a todos los recursos que demanda atender a los estudiantes de inclusión, no basta todavía con lo que se ha creado, como el PIAR y el DUA, sino que se requiere más dotación concreta, con respecto a los recursos, para proporcionar materiales específicos que apoyen las prácticas pedagógicas con niños y niñas de inclusión, para apoyar a padres y maestros y poder dar las garantías suficientes de brindar una educación de calidad.

Con respeto al constructo de escuela nueva, en el aporte a la inclusión, las docentes coinciden en que el componente de formación de docentes ha sido clave para capacitarlos en la metodología y los lineamientos que se plantean, ya que proporciona los conocimientos base para llegar al aula y materializar todas las acciones para que se haga posible la inclusión. Esta capacitación la reciben cuando se introducen en las zonas rurales y de ahí parten para sus escuelas e inician a laborar, pero más que ello, la experiencia en el aula es la que enriquece y permite el manejo, integrando los componentes, pero a la par con el tiempo, la disposición del docente y de la comunidad.

En este sentido, Santos (2011) resalta que, en las capacitaciones, se orienta al docente sobre el “papel de facilitador, aprendizaje colaborativo, adecuación curricular, elaboración de material didáctico para multigrado, evaluación y flexibilidad “(p.21). En otras palabras, en la capacitación de docentes se indican todos los principios, lineamientos y maneras de trabajar con la metodología; no obstante, tal y como lo esbozan las docentes, la experiencia en el aula es la que permite conocer e identificar, día a día, las necesidades de aprendizaje; y con apoyo de psicorientadora y entes interinstitucionales, se desarrollan estrategias a partir del PIAR y el DUA, lo que puede servir y aplicar en el aula para el desarrollo de las capacidades diferentes; la diversidad que implica la inclusión.

Para las docentes, la Escuela Nueva está dotada de la flexibilidad y adaptación a partir de las guías de trabajo, las cuales posibilitan que el estudiante realice actividades a su propio ritmo de aprendizaje y, también, atendiendo las condiciones del contexto rural, ya que muchos de los niños y niñas colaboran con las labores del campo y tienen periodos en los que



no pueden asistir a la escuela; por ello, la importancia de la vinculación de los padres de familia, ya que ellos pueden guiarlos desde casa y aprender a identificar como aprenden sus hijos y sobre el manejo de estas guías para que logren alcanzar los objetivos propuestos en las unidades y temas. En este sentido, Colber (1994) destaca que uno de los elementos de currículo en el modelo Escuela Nueva está en las “guías de trabajo para orientar el autoaprendizaje, los rincones o centros de aprendizaje” (p.14).

De este modo, se facilita la evaluación y coevaluación, porque las guías permiten visualizar si el estudiante adquirió el conocimiento, mediante la realización de las actividades que se observan cuando el estudiante llega nuevamente al aula; es ahí cuando se requiere de las estrategias y facilitar al estudiante alcanzar los logros para ser promocionado. De igual manera, el rincón de materiales es un apoyo para que los niños y niñas participen, y socialicen sus habilidades comunicativas y liderazgo, proporcionando un desarrollo simultáneo de las capacidades y ritmos de aprendizaje.

En las voces de las docentes también se reflexiona sobre como el enfoque inclusivo, a partir de los ambientes pedagógicos, facilita el trabajo colaborativo, y otros elementos como las salidas pedagógicas y el compromiso por parte de los padres de familia en el proceso escolar. A través de la experiencia los docentes resaltan que la socio afectividad, que se desarrolla en el trabajo colaborativo, es importante porque los niños diferentes no se sienten discriminados, más bien son acogidos, protegidos y guiados por sus compañeros haciendo que se promocionen los valores, el respeto y la solidaridad en pro de producir académicamente. En coherencia con lo anterior, según el MEN (2010) el trabajo colaborativo es un ambiente de aprendizaje que: “permite y promueve una comunicación, abierta y sincera, donde se escucha, entiende y respetan las ideas y las razones de los demás, a partir de una confrontación y del diálogo, en búsqueda de las mejores opciones para la solución de problemas o situaciones” (p.12). Por tal razón, en este escenario activo los niños y niñas de inclusión construyen nuevos saberes que fundamentalmente apoyan el desarrollo de su autonomía, responden a los logros y adquieren habilidades que facilitan progresar en sus diferentes capacidades, basadas en el ritmo de aprendizaje que poseen.

El reconocimiento de este ambiente pedagógico, por parte de las docentes, es similar y dan cuenta de que, a través de su experiencia, es efectivo para la educación inclusiva; lleva consigo aportes que se relacionan con toda la metodología de escuela activa para potenciar



y materializar los avances y progresos del estudiante. Además de lo anterior, manifiestan que las acciones realizadas para que el educando pueda adquirir las habilidades propicias para alcanzar los logros demanda una profunda reflexión, comprensión y adherencia de actores que puedan apoyar al docente en su quehacer pedagógico. De esta manera, se percibe que las docentes reconocen que la metodología es pertinente y adecuada para la inclusión ya que les facilita emprender nuevas formas para acoger la inclusión en las aulas rurales. Sin embargo, este modelo exige un acompañamiento y dotación con más fuerza; muchas veces sienten que las necesidades de infraestructura y recursos para materiales no son suficientes para esta tarea, que merece una especial atención, y de esta manera puedan contribuir a concretar acciones que resulten más efectivas en el logro de educar a niños y niñas de inclusión para la vida.

Finalmente, en respuesta a la pregunta ¿de qué manera las experiencias y constructos sobre educación inclusiva, de los docentes que trabajan el Modelo Escuela nueva, pueden generar cambio conceptual frente a la igualdad, la equidad y la inclusión?, se puede concluir que la metodología delineada en los componentes de la estructura organizativa permite compartir vivencias pedagógicas significativas, en las cuales converge la escuela rural como un escenario que genera espacios propicios para aprender, aprovechando la naturaleza del estudiante y su cultura, hacia el propósito de alcanzar la equidad, la igualdad y el respeto a la diversidad de los individuos por medio del acceso a la educación. No obstante, esta equidad e igualdad está en el marco de la práctica pedagógica ya que a partir del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR y Derechos Universales de Aprendizaje DUA, se ofrecen los mecanismos para crear estrategias centradas en el estudiante, pero para alcanzar la efectividad del impacto que debe generar todo el conjunto del modelo

Por ello, es indispensable que el Estado aporte en infraestructura, recursos didácticos; integre personas especializadas, y articule entes en busca de garantizar que los niños y niñas de inclusión, todos, puedan acceder a la educación en igualdad y equidad, adhiriendo a ello las familias y el reconocimiento de la importancia del docente para enfrentar el proceso de enseñanza, con la capacidad necesaria para desarrollar un trabajo integral, que haga posible ampliar las comprensiones. Tal como lo expresa Vigotsky (1982); existe una concepción errada respecto de la discapacidad, que no favorece la educación inclusiva; por ello, la construcción de definiciones sustraídas desde la experiencia de docentes enriquece, en gran medida, la forma como la sociedad los adhiera a



las diversas dinámicas en las que ha intentado entrar, mostrando sus diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, habilidades, intereses y vocaciones. Es así que se transforma su entorno y su realidad para ser una persona que no está ligada a la discriminación y exclusión, sino que contribuye a lograr las múltiples metas de la educación inclusiva, que implican humanizar las prácticas docentes, en una realidad cambiante que desafía las políticas, economías y la democracia para ofrecer, a todos los alumnos, una educación adecuada en el marco de la igualdad, equidad y oportunidades para una vida digna.

Referencias

- Abad, A. (2014). La diversidad, ¿obstáculo u oportunidad? *La Universidad de los niños EAFIT*, 64-67.
- Ávila, B. (2018). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad de la Salle*, 12(48), 121-158.
- Barrios, J., Orrego, N., Ramírez, D. y Serna, P. (2015). *La inclusión en escuela nueva*. (Trabajo de investigación). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Benbenaste, N., Luzzi, S. y Costa, G. (2007). Vigotsky: desde el materialismo histórico a la psicología. *Hologramática*, 3(7), 13-32.
- Boerr, C. (2016). Conocimiento de los directivos de las escuelas rurales y marginales sobre inclusión e integración educativa. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 5(11), 1-183.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(2), 1-22.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carrero, M. y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 19, 79-89.
- Charry, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246.



- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59-65.
- Colber (1994). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*. 17(1), 29-39.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. 2(27), 162-167.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 9(1), 51-67.
- Fanfani, E. (2011). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. 39.
- Filho (1964) la formación de docentes para la inclusión educativa, recuperado de Scielo
- Forero, M. y Rojas, O. (2018). *Rastros, trazos y nodos. Red. Discapacidad. Educación*. (Red distrital de referentes de discapacidad).
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigradoun. Estudio de caso en México. *Sinéctica*. (49), 1-19.
- García, M. (2002). La concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial. *Revista cubana de Psicología*, 19(2), 95-98.
- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 11-24.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 82-99.
- Guerrero, L. (2017). *Huellas Rurales: Hacia Una Educación Rural Inclusiva*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *CES Derecho*, 6(2), 47-59.



- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *PanoramaSocial*. (26), 93-108.
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia.
- Larrosa (2009). Experiencia (y alteridad) en educación.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca.
- Loaiza, A. y Arango, G. (2019). *Construcción de políticas institucionales para responder a los desafíos de la educación en y para la diversidad en la Institución Educativa rural Presbítero Mario Ángel del municipio de Argelia Antioquia*. (Trabajo de grado de Magister). Universidad Católica de Oriente, Rionegro Antioquia.
- Medina, S. (2017). Una experiencia de educación especial en el ámbito de escuelas rurales. *Revista de Educación Neuquina*, 2(2), 64-70.
- Mellado, M. y Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto Mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15(3), 1-20.
- Mesa, L. (2016). El sistema educativo cubano y su carácter inclusivo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 364-380.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017*: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 27—44. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661085/REICE_6_2_4.pdf?sequence=1
- Moliner, O. (2013). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje recuperado de Scielo



- Moreno, A. (2013). *Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, Pachuca de Soto Hidalgo.
- Naranjo, G. (2018). Trayectoria escolar de una alumna con sordera en una primaria rural mexicana: generando posibilidades de aprendizaje y desarrollo. *Horizontes*, 36(3), 9-23.
- Núñez, C., Peña, M., González, B. y Ascorra, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79).
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2018). *Las mujeres y niñas con discapacidad en el ámbito rural en España*.
- Ocampo, C. y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*. 30(1), 111-130.
- Organización de los Estados Americanos. (2003). *Educación en la Diversidad en los países del MERCOSUR. Material de formación docente*.
- Orozco, A., Valladares, A. y López, J. (2013). La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales. *Universidad de Manizales*.
- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Pérez, L. (2016). Praxis inclusiva para la atención de necesidades educativas especiales en el sector rural de Bucaramanga. *Revista de Investigación y Pedagogía. Maestría en Educación Uptc*, 7(15), 127-145.
- Quezada, M. y Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad residentes en el Medio Rural: situación y propuestas de acción. *Observatorio Estatal de la Discapacidad*, (1), 2-71.
- Quecedo & Castaño, (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
- Rodríguez, M. y Garzón, N. (2018). *Una mirada a la educación rural e inclusión del 2013 a 2017*. (Revisión documental). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá. Recuperado de



- Roque, M. y Domínguez, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Nova Scientia*. 4(8).
- Sánchez, L. (2009). Discapacidad, familia y escuela. *C/Recogidas*. (45), 1-8.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado*. 15(2)71-91.
- Scolapio, J. (2018). Las barreras que enfrentan las personas indígenas con discapacidades en una comunidad rural de Paucartambo, Perú. *Independent*
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educación & Sociedades* 23(79), 85-123.
- Skliar, C., Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sotelsek, D. (2007). Exclusión social y pobreza en América Latina. *Revista Española del Tercer Sector*, (5), 111-146.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 2-17.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taruselli, M. (2017). Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en escuelas rurales del conurbano bonaerense. *Papeles de trabajo*. (34), 92-106.
- Tenjo, G. y Jaimes, C. (2018). Ingresos y educación en el sector rural colombiano. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 209-233.
- Tigrero, V. (2018). *Incidencia de las políticas públicas en materia de discapacidad, sobre la calidad de vida de las personas que pertenecen a este grupo de atención prioritaria de la Parroquia rural de Colonche, provincia de Santa Elena*, año 2016. (Trabajo de titulación). Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad-Ecuador.
- UNESCO (2016) Una mirada a la escuela nueva sacado de: Scicielof
- UNICEF (2001). *Ciclo de debates: Desafíos de la Política Educacional. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina de área para Argentina, Chile y Uruguay*. Editado por: Marisol Santelices y Luz María Pérez.
- UPTC. (2020). *Maestría en Educación*. Líneas de Investigación del programa de Maestría en Educación en sus dos modalidades: Investigación y Profundización.



- Vázquez, R. (2008). Las escuelas rurales: un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11(1).
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 297-310. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art18.pdf>
- Verger, S. (2008). La calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela: la mirada de las familias. *Ediciones Universidad de Salamanca*, (26), 125-134.
- Victoria, G. (2017). Las representaciones sociales de profesores y profesoras sobre la inclusión de niños y niñas indígenas y con discapacidad en dos escuelas de educación primaria de Oaxaca, México. *Enfoques Educativos*, 14(2), 66-80.
- Vila, I. (2000). El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XX. *La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación*. (págs. 207-227). Universitat de Girona, Departament de Psicologia.
- Villanueva, M. (2019). *Intervención educativa en niños con discapacidad motriz: Estudio de caso en una familia del área rural*. (Trabajo final de grado). Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. Recuperado de
- Zúñiga, M. (2016). Crear escuelas inclusivas, la experiencia en las escuelas rurales unitarias. *Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria*, 513-520.

Como citar este artículo: Ávila-Garzón, L. y Rosas-Cardozo, J. (2021). Experiencias Sobre Procesos De Inclusión En Escuela Nueva. *Voces y Realidades Educativas*, (6) 125-164
