

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA
RURALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA**

IVONNE VALERIA DOMÍNGUEZ DELGADO

**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
BOGOTÁ, D.C.
MAYO, 2026**

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA
RURALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA**

Doctoranda:

IVONNE VALERIA DOMÍNGUEZ DELGADO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Doctora en Psicología

Director de tesis:

PHD. MELBA XIMENA FIGUEROA

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

BOGOTÁ, D.C.

MAYO, 2026

Dedicatoria

A Dios, por ser fuerza en el camino

A Nico y Celeste por ser fuente de inspiración y vida

A mi esposo Andrés por ser compañía y paciencia en el camino

Y a todos los que con su apoyo y compañía hicieron esto posible

Valeria

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad Santo Tomás por haber sido mi casa de formación académica y humana durante este proceso, brindándome las herramientas, los aprendizajes y los espacios necesarios para crecer profesional y personalmente. De manera especial, agradezco a la doctora Ximena Figueroa por su paciencia, dedicación y constante acompañamiento a lo largo de estos años, así como por su orientación y apoyo en cada etapa de la construcción de esta investigación. Asimismo, expreso mi profunda gratitud a la comunidad del corregimiento El Palmar, por abrirme las puertas de su territorio, permitirme compartir con ustedes, conocer sus dinámicas, sus experiencias y hacerme sentir parte de su comunidad; este fue, sin duda, un proceso profundamente significativo que guardaré siempre con enorme cariño y gratitud. Del mismo modo, agradezco a la Institución Educativa El Palmar por permitirme desarrollar este proceso investigativo y educativo, aportando valiosas experiencias para mi formación. Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, me apoyaron, motivaron y acompañaron en el camino hacia la obtención de este título académico y la realización de la presente tesis; cada aporte, palabra de aliento y gesto de apoyo hicieron posible culminar este importante logro.

Tabla de Contenido

Resumen	14
Abstract	16
1. Introducción	18
2. Justificación	23
3. Planteamiento del Problema	27
3.1. Pregunta de Investigación.....	31
4. Objetivos	32
4.1. Objetivo General.....	32
4.2. Objetivos Específicos.....	32
5. Estado del Arte	33
5.1. La Educación Inclusiva en la Escuela Rural.....	33
5.2. La Diversidad Funcional y el Conflicto Armado.....	37
5.3. La Teoría Sociocultural de Vygotsky en la Educación Inclusiva.....	42
5.4. Síntesis del estado del arte y vacío científico	45
6. Sistema Teórico	48
6.1. Educación Inclusiva	48
6.2. Teoría de Vygotsky: Elementos de Análisis.....	53
6.3. Defectología.....	57
6.4. ZDP en la Educación Inclusiva.....	60
6.5. Teoría de Vygotsky en Sociedad, Cultura y Contexto	63
6.6. Contexto Social de la Educación Inclusiva – Escuela Rural	68
6.7. Conflicto Armado.....	70

7. Dimensión Paradigmática y Epistémica	73
8. Metodología	75
8.1. Diseño de la Investigación	76
8.2. Perspectiva Metodológica y Analítica	78
8.3. Participantes	80
8.4. Técnicas para Recolectar la Información.....	83
8.4.1. Primer Objetivo.....	83
8.4.2. Segundo Objetivo.....	85
8.4.3. Tercer Objetivo	86
8.5. Plan de Acción	87
8.5.1. Fase 1. Construcción y Validación de Instrumentos	87
8.5.2. Fase 2. Contacto en el Contexto y Selección de Participantes	87
8.5.3. Fase 3. Aplicación de Instrumentos	88
8.5.4. Fase 4. Análisis de Resultados	89
8.5.5. Fase 5. Elaboración de Productos	93
8.6. Consideraciones Éticas	93
9. Resultados.....	98
9.1. Procesos de Inclusión en la Escuela Rural.....	98
9.1.1. Políticas de Inclusión en la Escuela Rural	98
9.1.2. Culturas de Inclusión en la Escuela Rural	146
9.1.3. Prácticas de Inclusión en la Escuela Rural	158
9.2. Elementos de Análisis de la Teoría Vygotskyana Relacionados con los Procesos de Inclusión en la Escuela Rural.....	173

9.2.1.	Educación Tradicional	173
9.2.2.	Psicología de la Educación	178
9.2.3.	Superación o Compensación de los Correspondientes Defectos	180
9.2.4.	Pedagogía Social.....	183
9.2.5.	Sordomudez	186
9.2.6.	Pedagogía de Sordos	191
9.2.7.	Ceguera	192
9.2.8.	Vida Social	195
9.2.9.	Memoria.....	197
9.2.10.	Atención.....	200
9.2.11.	Contacto con la Vida.....	202
9.2.12.	Psicología de la Ceguera.....	204
9.2.13.	Deficiencia Orgánica y Tendencias Psíquicas.....	206
9.2.14.	Voluntad	208
9.2.15.	Interacción Pensamiento-Sistemas Dinámicos	210
9.2.16.	Afecto e Intelecto.....	212
9.2.17.	Afecto-Intelecto y Etapas del Desarrollo.....	214
9.2.18.	Procesos Afectivos e Intelectuales	216
9.3.	Convergencias entre la Teoría Vygotskyana y los Principios de Inclusión Educativa	220
9.3.1.	Inclusión Educativa: Análisis por Dimensiones (Cultura, Política, Práctica).....	221
9.3.2.	Teoría Vygotskiana: Análisis entre Categorías.....	225
9.3.3.	Análisis de Coocurrencias: Matriz de Códigos.....	233
9.3.4.	Visualización de Convergencias - Análisis Tipo Sankey.....	242

10. Discusión	248
10.1. Primer Objetivo.....	248
10.2. Segundo Objetivo.....	264
10.3. Tercer Objetivo	271
10.3.1. Fundamentos Socioculturales de la Inclusión.....	272
10.3.2. Mediación y Zona de Desarrollo.....	273
10.3.3. Lenguaje y Conciencia como Instrumentos de Inclusión	275
10.3.4. Defectología, Supercompensación y Pedagogía Social	278
10.3.5. Articulación de Políticas, Culturas y Prácticas para la Inclusión	281
10.4. Convergencias.....	288
10.4.1. Reconocimiento del Valor de la Mediación	288
10.4.2. Participación del Estudiante en la Cultura Local	289
10.4.3. Familia como Mediador Complementario	289
10.4.4. Potencial de Supercompensación y Reorganización Funcional.....	290
10.5. Coocurrencias	290
10.6. Tensiones.....	295
10.6.1. Separación y Estigmatización.....	295
10.6.2. Falta de Mediación Especializada.....	298
10.6.3. Normatividad como Barrera	303
11. Conclusiones y recomendaciones.....	312
11.1. Sobre los Procesos de Inclusión: Políticas, Culturas y Prácticas (Primer Objetivo) ..	312
11.1.1. Recomendación para Primer Objetivo	319
11.2. Sobre la Teoría Vygotskiana en la Educación Inclusiva (Segundo Objetivo).....	320

11.2.1. Recomendación para Segundo Objetivo	327
11.3. Sobre la Convergencia entre la Teoría de Vygotsky y los procesos de Educación Inclusiva en la Escuela Rural (Tercer Objetivo)	328
11.3.1. Recomendación para Tercer Objetivo	338
11.4. Recomendación General Aplicable a los Tres Objetivos	340
12. Referencias Bibliográficas	343

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1 <i>Ruta Metodológica</i>	78
Tabla 2 <i>Descripción de los Participantes</i>	88
Tabla 3 <i>Elementos de Análisis de la Teoría de Vygotsky Relacionados con los Procesos de Educación Inclusiva</i>	91
Tabla 4 <i>Datos Generales de la Institución Educativa</i>	101
Tabla 5 <i>Perfil General Cuerpo Docente</i>	104
Tabla 6 <i>Ruta Institucional para el Ingreso de Estudiantes al Programa de Inclusión Educativa</i>	109
Tabla 7 <i>Relación de Estudiantes Diagnosticados Medicamente y Reportados a SIMAT</i>	123
Tabla 8 <i>Matriz de Coocurrencias</i>	234

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 <i>Proceso de la Educación Inclusiva</i>	90
Figura 2 <i>Ubicación Geográfica - Corregimiento El Palmar Leiva Nariño</i>	99
Figura 3 <i>Espacio de Aula Multigrado Durante Simulacro de Emergencia</i>	102
Figura 4 <i>Espacio Escolar para Tecnología e Informática, Dispuesto También para Reuniones de Docentes</i>	103
Figura 5 <i>Encuentro de Docentes</i>	104
Figura 6 <i>Reuniones de Padres de Familia en Aula Escolar</i>	105
Figura 7 <i>Actividades con Comunidad</i>	106
Figura 8 <i>Pasos de la Ruta de Atención para Atención de la Inclusión en la Institución Educativa</i>	108
Figura 9 <i>Nube de Palabras – Dimensión Políticas de Inclusión</i>	115
Figura 10 <i>Actividad de Siembra</i>	124
Figura 11 <i>Participación Estudiantil</i>	124
Figura 12 <i>Huerta Escolar</i>	146
Figura 13 <i>Nube de Palabras – Culturas de la Inclusión</i>	150
Figura 14 <i>Lazos de Amistad y Deporte</i>	151
Figura 15 <i>Procesos de Aprendizaje en la Inclusión</i>	158
Figura 16 <i>Actividades Exclusivas de Estudiantes de Inclusión</i>	160
Figura 17 <i>Estante de Libros, Cuadernos y Materiales Escolares</i>	161
Figura 18 <i>Uso de Recursos Audiovisuales en Apoyo a la Inclusión</i>	162
Figura 19 <i>Estudiantes Observado Video Educativo</i>	163

Figura 20 <i>Actividad Artística con Papel y Materiales Reciclables</i>	164
Figura 21 <i>Actividad de Lectura y Reconocimiento de Silabas</i>	164
Figura 22 <i>Nube de Palabras – Dimensión Prácticas de Inclusión</i>	165
Figura 23 <i>Nube de Palabras – Sub Categoría Educación Tradicional - Teoría de Vygotsky...</i>	174
Figura 24 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Psicología de la Educación, Teoría de Vygotsky</i>	179
Figura 25 <i>Condicionamiento por el Uso de Materiales Específicos</i>	180
Figura 26 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Superación o Compensación de los Defectos,</i> <i>Teoría de Vygotsky</i>	181
Figura 27 <i>Nube de Palabras - Subcategoría Pedagogía Social, Teoría de Vygotsky</i>	184
Figura 28 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Sordomudez, Teoría de Vygotsky</i>	188
Figura 29 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Pedagogía de los Sordos, Teoría de Vygotsky...</i>	191
Figura 30 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Ceguera, Teoría de Vygotsky</i>	193
Figura 31 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Vida Social, Teoría de Vygotsky</i>	196
Figura 32 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Memoria, Teoría de Vygotsky</i>	198
Figura 33 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Atención, Teoría de Vygotsky</i>	200
Figura 34 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Contacto con la Vida, Teoría de Vygotsky</i>	202
Figura 35 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Psicología de la Ceguera, Teoría de Vygotsky..</i>	204
Figura 36 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Deficiencia Orgánica y Tendencia Psíquicas,</i> <i>Teoría de Vygotsky</i>	207
Figura 37 <i>Nube de Palabras - Subcategoría Voluntad, Teoría de Vygotsky</i>	209
Figura 38 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Pensamientos y Sistemas Dinámicos, Teoría de</i> <i>Vygotsky</i>	211

Figura 39 <i>Nube De Palabras- Subcategoría Afecto Intelecto y Etapas del Desarrollo, Teoría de Vygotsky</i>	215
Figura 40 <i>Nube de Palabras – Subcategoría Procesos Afectivos e Intelectuales, Teoría de Vygotsky</i>	217
Figura 41 <i>Nube de Palabras - Subcategoría Convergencia entre Dimensiones de Inclusión, Teoría de Vygotsky</i>	221
Figura 42 <i>Nube de Palabras – Convergencia entre Dimensiones de la Teoría de Vygotsky</i>	226
Figura 43 <i>Coocurrencias entre Educación Tradicional y Pedagogía Social</i>	234
Figura 44 <i>Coocurrencias entre Superación o Compensación y Psicología de la Ceguera</i>	236
Figura 45 <i>Coocurrencias entre Memoria, Psicología de la Educación y Procesos Afectivos e Intelectuales</i>	237
Figura 46 <i>Coocurrencias entre Superación o Compensación y Sordomudez</i>	238
Figura 47 <i>Coocurrencias entre Educación Tradicional, Pedagogía Social y Superación y Procesos Afectivos</i>	240
Figura 48 <i>Análisis Sankey</i>	242

Resumen

La educación inclusiva constituye una necesidad básica en los sistemas educativos, especialmente en los países en vías de desarrollo y en los contextos rurales, donde las condiciones sociales, culturales y territoriales generan situaciones particulares y a veces adversas que deben ser analizadas desde distintas disciplinas. En este sentido, la psicología aporta elementos para comprender el desarrollo humano, los procesos de aprendizaje y la influencia de la cultura y la historia en la vida social, lo cual permite interpretar cómo las personas se desarrollan dentro de contextos específicos y cómo estas condiciones influyen en los procesos educativos.

La presente investigación se sitúa en la zona rural del departamento de Nariño, donde la escuela rural se convierte en un escenario para analizar las dinámicas de inclusión educativa. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan dificultades relacionadas con el acceso, la cobertura y la calidad del servicio educativo, problemáticas que han sido señaladas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas brechas se evidencian en indicadores como la cobertura escolar, los niveles de analfabetismo, el logro educativo y la asistencia escolar, los cuales muestran diferencias significativas entre las zonas rurales y urbanas. Estas condiciones afectan de manera directa los procesos de educación inclusiva, particularmente en lo relacionado con la atención a estudiantes con diversidad funcional.

Ante esta realidad, surge la necesidad de generar conocimiento que permita comprender las dinámicas de la educación inclusiva en los territorios rurales, considerando las particularidades del mismo. En este sentido, la escuela no solo cumple una función educativa, sino también social y comunitaria, al constituirse como un espacio de interacción y aprendizaje.

Para el desarrollo del análisis se retoma el concepto de diversidad funcional, reconociendo distintas formas de funcionamiento humano dentro de la sociedad y del entorno escolar. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva implica reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, promoviendo acciones que garanticen oportunidades educativas acordes con sus características y capacidades. En el marco normativo colombiano, esta perspectiva se encuentra respaldada por el Decreto 1421 de 2017, el cual establece la importancia de desarrollar prácticas educativas que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, la investigación se apoya en la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual permite comprender que el desarrollo humano y los procesos de aprendizaje están profundamente influenciados por los contextos sociales y culturales. Desde esta mirada, se evidencia que existen estructuras sociales que han sido construidas a partir de una idea de normalidad, lo que puede generar dificultades para la inclusión. Por ello, el análisis de la educación inclusiva en contextos rurales requiere considerar las condiciones culturales, sociales y educativas que influyen en el desarrollo de los estudiantes.

Finalmente, el estudio adopta una perspectiva interdisciplinar que integra aportes de la psicología, la pedagogía, la sociología y la historia, con el fin de comprender de manera más amplia la relación entre educación, cultura, sociedad e inclusión dentro de la escuela rural. Esta aproximación permite reflexionar sobre la construcción de entornos educativos que reconozcan y promuevan la diversidad.

Palabras clave: Psicología educativa, cultura, educación, diversidad funcional , rural, inclusión.

Abstract

Inclusive education constitutes a fundamental need within educational systems, especially in developing countries and in rural contexts, where social, cultural, and territorial conditions create particular and sometimes adverse situations that must be analyzed from different disciplinary perspectives. In this regard, psychology provides important elements for understanding human development, learning processes, and the influence of culture and history on social life. This perspective makes it possible to interpret how people develop within specific contexts and how these conditions influence educational processes.

This research is conducted in the rural area of the department of Nariño, where the rural school becomes a setting for analyzing the dynamics of inclusive education. In this context, educational institutions face difficulties related to access, coverage, and the quality of educational services—issues that have been identified by the Colombian Ministry of National Education. These gaps are reflected in indicators such as school coverage, literacy levels, educational attainment, and school attendance, all of which reveal significant differences between rural and urban areas. These conditions directly affect inclusive education processes, particularly in relation to the support provided to students with functional diversity.

Given this reality, there is a need to generate knowledge that allows for a better understanding of the dynamics of inclusive education in rural territories, taking into account their particular characteristics. In this sense, the school not only fulfills an educational role but also a social and community function, serving as a space for interaction and learning.

For the purpose of this analysis, the concept of functional diversity is considered, recognizing different forms of human functioning within society and the school environment. From this perspective, inclusive education involves recognizing and valuing student diversity while promoting actions that ensure educational opportunities consistent with their characteristics and abilities. Within the Colombian regulatory framework, this perspective is supported by Decree 1421 of 2017, which highlights the importance of developing educational practices that encourage the participation of all students.

Likewise, this research is supported by Vygotsky's sociocultural theory, which emphasizes that human development and learning processes are deeply influenced by social and cultural contexts. From this viewpoint, it becomes evident that many social structures have been built around an idea of normality, which can create barriers to inclusion. Therefore, analyzing inclusive education in rural contexts requires consideration of the cultural, social, and educational conditions that influence students' development.

Finally, the study adopts an interdisciplinary perspective that integrates contributions from psychology, pedagogy, sociology, and history in order to achieve a broader understanding of the relationship between education, culture, society, and inclusion within rural schools. This approach allows for reflection on the construction of educational environments that recognize and promote diversity.

Keywords: *Educational Psychology, Culture, Education, Functional Diversity, Rural, Inclusion*

1. Introducción

La educación inclusiva representa un desafío constante para los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo, en el contexto rural esta situación tiene características propias que requieren ser comprendidas desde diferentes perspectivas, entre ellas la psicología, disciplina que ha planteado preguntas sobre el desarrollo humano, el aprendizaje y la influencia de la cultura, la historia y los significados que circulan en la vida social, estas preguntas permiten analizar de qué manera las personas aprenden y se desarrollan dentro de contextos específicos, por esta razón se hace necesario revisar estos aportes teóricos para dar soporte a acciones educativas coherentes con las realidades de los territorios y para fortalecer una línea de investigación que permita comprender mejor las dinámicas de la educación rural.

Este trabajo de investigación se desarrolla en la zona rural del departamento de Nariño, dentro de este escenario aparece la escuela rural como un espacio central de análisis, la institución educativa ha enfrentado dificultades relacionadas con la baja cobertura y con una calidad del servicio que no responde a las necesidades sociales de la población, situación que ya había sido señalada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2001) al indicar que existen “problemas estructurales en la educación rural relacionados con acceso, cobertura y calidad” (Parr. 2), estas condiciones se convierten en un problema aún mayor cuando se analizan los procesos de educación inclusiva, ya que la cobertura educativa en zonas rurales alcanza cerca del 30 %, mientras que en las zonas urbanas llega aproximadamente al 65 % (MEN, 2001).

Estas diferencias se reflejan también en otros indicadores educativos y sociales, en los hogares rurales el analfabetismo alcanza el 22,1 % frente al 6,1 % registrado en los hogares urbanos, además el bajo logro educativo llega al 79,7 % en la población rural en contraste con el

34,1 % en la población urbana, también se observa una mayor inasistencia escolar con un 5,9 % en zonas rurales frente a un 2,6 % en zonas urbanas (MEN, 2020), estas cifras permiten reconocer una problemática persistente en la educación rural cuando se compara con la realidad urbana y dentro de esta situación también se encuentran los procesos de inclusión educativa, los cuales hacen parte de la educación y están reconocidos en el marco normativo colombiano (Decreto 1421/2017), procesos que además son acompañados desde la psicología educativa mediante la figura del docente orientador (Resolución 9317/2016).

Por eso, surge la necesidad de investigar esta realidad con el propósito de generar conocimiento sobre una problemática que existe, que ha sido reconocida y que permanece presente en muchos contextos rurales; también, resulta necesario tener en cuenta las condiciones propias de cada territorio y analizar de qué manera estas influyen en la prestación del servicio educativo, la escuela rural también se convierte en un espacio donde se generan oportunidades de interacción social y aprendizaje, como lo plantean Vargas y Romero (2021) cuando señalan que “en el contexto rural, los niños con discapacidad van a la escuela para abrir su panorama en la comprensión del mundo, esta es la ocasión para relacionarse con otros” (p.4), lo que da a entender que la escuela cumple una función social importante dentro de la ruralidad y que los procesos educativos se relacionan con dinámicas culturales y comunitarias que influyen en la manera como se desarrollan las prácticas educativas.

Los saberes culturales y las formas de vida propias de los territorios rurales influyen en la manera como se comprenden y se desarrollan los procesos educativos, lo cual genera reflexiones sobre la educación rural y su relación con la sociedad y la cultura (Salas, 2018), estas reflexiones permiten entender que la educación inclusiva no puede analizarse de forma aislada, porque se encuentra vinculada con los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla, de esta

manera se genera un espacio de análisis donde convergen educación, sociedad, cultura e inclusión dentro de un mismo escenario de estudio.

Para abordar este análisis también es necesario delimitar el concepto de inclusión dentro de la investigación, la inclusión puede abarcar diferentes dimensiones, por esta razón se retoma el concepto de diversidad funcional entendido como una categoría que permite comprender diferentes formas de funcionamiento humano dentro de la sociedad, Romañach y Lobato (2005) señalan que este concepto “define que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad” (p.4), además, permite agrupar distintas situaciones de diversidad presentes en el entorno escolar y facilita analizar la relación entre el sujeto y su entorno desde las capacidades y potencialidades que posee cada persona dentro del proceso educativo y social.

De igual forma, la educación inclusiva ha sido reconocida como una necesidad dentro del sistema educativo colombiano, el Decreto 1421 del MEN (2017) establece que la inclusión “implica pensar acciones que permitan que todos sean reconocidos y valorados positivamente desde su diversidad y sus capacidades, y por tanto se les ofrezca una educación de acuerdo con sus características individuales” (p.15), eso quiere decir que la diversidad funcional como un aspecto importante dentro de los procesos educativos inclusivos y plantea la necesidad de promover transformaciones en las instituciones educativas que involucren a toda la comunidad escolar en la construcción de una educación de calidad para todos (Belmonte, 2023), en este orden de ideas la inclusión se entiende también como una responsabilidad social y cultural que involucra tanto al estudiante como a su entorno familiar, comunitario y escolar.

Por otro lado, la educación inclusiva de estudiantes con diversidad funcional en contextos rurales requiere ser analizada desde una comprensión que integre dimensiones psicológicas,

sociales y culturales con una perspectiva educativa, esta mirada permite reconocer que la formación de las personas ocurre dentro de contextos sociales concretos, en este sentido la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1931) muestra datos importantes para comprender lo dicho, el autor dice que:

La cultura de la humanidad se fue creando y estructurando, bajo la condición de una determinada estabilidad y constancia de tipo biológico humano por ello, sus herramientas e instrumentos materiales, sus instituciones y apartados socio – psicológicos están destinados a un organismo psicofisiológico normal. (p. 25).

Quiere decir que muchas estructuras sociales y culturales han sido pensadas a partir de una idea de normalidad, situación que genera dificultades cuando se intenta incluir a personas que presentan formas diversas de funcionamiento dentro de la sociedad, desde esta mirada la teoría sociocultural permite analizar la educación inclusiva considerando los factores sociales y culturales que influyen en el desarrollo de las personas.

Según eso, se considera que la teoría sociocultural de Vygotsky permite analizar la problemática estudiada, porque según la teoría la cultura se ha construido pensando en un modelo de ser humano considerado típico, por esta razón las personas que se perciben como diferentes enfrentan mayores dificultades para integrarse dentro de estas estructuras sociales (Vygotsky, 1931). Además, el contexto rural en el que se encuentra esta investigación constituye un elemento importante dentro del análisis porque influye en las dinámicas sociales, culturales y educativas del territorio, estas circunstancias pueden incidir en la manera como se desarrollan los procesos educativos y en las posibilidades de inclusión dentro de las escuelas rurales.

Finalmente esta investigación también permite desarrollar un ejercicio de reflexión de diferentes disciplinas, para analizar el fenómeno desde una perspectiva interdisciplinar que integra aportes de la psicología, la pedagogía, la sociología y la historia; además, se retoman las perspectivas de la inclusión orientadas a la construcción de entornos educativos que valoren las experiencias y las posibilidades de todas las personas (Asociación Estadounidense de Psicología, 2021), la diversidad entendida como resultado de la interacción entre los seres humanos y los contextos que favorecen su desarrollo (Echeita, 2004), el papel sociocultural de la escuela rural (Bustos, 2014) y los planteamientos de Vygotsky sobre el desarrollo humano en contextos sociales que permiten la apropiación de instrumentos culturales para participar en la vida social (Vygotsky, 1934).

2. Justificación

La educación es reconocida como un derecho de todos los ciudadanos colombianos y además cumple una función social orientada al acceso al conocimiento y la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67, p. 11) y asume la responsabilidad de desarrollar procesos formativos que lleguen a toda la población. De hecho, aparece la necesidad de pensar en una educación inclusiva para las personas con diversidad funcional, con el propósito de avanzar hacia una educación para todos que permita comprender los procesos de inclusión.

La comprensión de la diversidad funcional también exige un cambio en la manera de entender a las personas que forman parte de estos procesos. Romañach (2008) plantea “un modelo que busca la reivindicación de derechos, la toma de decisiones y la emancipación” (p. 40), lo que permite reconocer que las personas con diversidad funcional pueden participar en la vida cotidiana y en los espacios educativos. Lo cual busca superar las etiquetas relacionadas con la incapacidad y promover la participación en escenarios como la escuela. La educación inclusiva abre la posibilidad de que el estudiante construya conocimiento desde sus capacidades y potencialidades dentro del aula regular.

El contexto en el que se desarrolla la investigación corresponde a una zona rural marcada por el conflicto armado, situación que genera diferentes problemáticas que afectan la escuela y el desarrollo de sus procesos educativos. Estas condiciones influyen en las acciones inclusivas dirigidas a estudiantes con diversidad funcional, porque las zonas rurales del país presentan un 16 % más de analfabetismo que las zonas urbanas (Plan Especial de Educación Rural, 2020), dato que muestra las dificultades estructurales presentes en estos territorios. La comprensión de la educación rural exige analizar sus dinámicas sociales y educativas dentro de un enfoque de

inclusión que tenga en cuenta las condiciones del entorno, entonces, la investigación aborda el fenómeno desde la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual permite comprender el desarrollo humano a partir de la interacción entre el sujeto y su contexto social y cultural.

El departamento de Nariño presenta una situación particular frente a esta problemática, Cuesta y Cabra (2021) identifican a “Nariño como el segundo departamento que registra mayor cantidad de noticias de hechos de conflicto que afectaron directamente escuelas rurales” (p. 499). Lo que refleja las condiciones de vulnerabilidad presentes en muchas instituciones educativas rurales, los mismos autores señalan que “la escuela rural presenta unas altas condiciones de vulnerabilidad por su ubicación y el poco compromiso estatal en el desarrollo escolar, social y económico del campo” (p. 493). La escuela rural aparece como un espacio donde confluyen factores sociales, culturales y educativos que influyen en el desarrollo de los procesos de inclusión.

El estudio adquiere relevancia porque permite comparar el conocimiento existente sobre educación inclusiva con la realidad presente en contextos rurales afectados por el conflicto armado, además permite generar conocimiento a partir de una realidad concreta que también se presenta en otras regiones del país que comparten condiciones similares, este tema ha sido poco estudiado debido a las dificultades que implica su abordaje en territorios marcados por situaciones de conflicto.

La investigación se fundamenta en comprender los procesos inclusivos desde la psicología, la sociedad y la cultura, entre las diferentes perspectivas teóricas se adopta la teoría sociocultural de Vygotsky, esta teoría permite (i) analizar de manera conjunta los factores sociales y culturales que participan en los procesos educativos; (ii) facilita comprender la

relación entre educación, inclusión y contexto sociocultural; (iii) logra entender el desarrollo humano a partir de la interacción con el entorno, lo que resulta pertinente para comprender la experiencia de los estudiantes con diversidad funcional dentro de un contexto rural diferente al que se ha estudiado en otros escenarios educativos; (iv) el análisis favorece la comprensión de los procesos de educación inclusiva que se desarrollan dentro de la escuela rural.

El estudio también toma como referente el Index para la Inclusión en la versión adaptada de Echeita et al. (2002), este instrumento permite analizar la educación inclusiva desde tres focos principales: (i) las políticas de inclusión relacionadas con la gestión de planes y programas educativos; (ii) las prácticas de inclusión relacionadas con la forma en que se enseña y se aprende en el aula; y, (iii) las culturas de inclusión relacionadas con los valores, creencias y relaciones presentes en la comunidad educativa. Estos elementos se relacionan con la perspectiva de Vygotsky sobre la interacción entre el sujeto y el entorno, lo cual permite comprender la realidad educativa de manera integral, además la escuela cumple un papel importante en el desarrollo cultural y en la construcción de conocimientos científicos y puede considerarse un espacio educativo integral.

Desde la educación inclusiva es útil para comprender las dinámicas educativas en distintos contextos sociales, el análisis del contexto permite observar cómo las condiciones sociales influyen en los procesos de inclusión dentro de la escuela, el estudio adopta una aproximación cualitativa de carácter etnográfico que permite analizar las herramientas sociales y psicológicas, los instrumentos, los materiales y las instituciones presentes en la educación inclusiva desde la perspectiva de la teoría de Vygotsky, la investigación se desarrolla a partir del análisis de un contexto social colombiano que presenta dinámicas particulares relacionadas con

el conflicto armado, estas condiciones requieren propuestas que respondan a la realidad social, cultural, económica y política del territorio.

La investigación también se relaciona con el núcleo problémico institucional de diversidad, evolución cultural y redefinición de lo humano, este enfoque permite analizar las relaciones entre los diferentes contextos sociales, especialmente en situaciones de ruralidad y conflicto armado, el análisis considera las transformaciones que se producen en las relaciones dentro de la escuela a partir de los procesos de inclusión y su relación con el contexto social, el estudio busca aportar nuevos conocimientos sobre la educación inclusiva en contextos rurales afectados por el conflicto armado.

3. Planteamiento del Problema

La educación inclusiva continúa siendo un tema presente en el panorama de la investigación, porque los avances teóricos y prácticos han abordado diferentes dimensiones que van desde los aspectos conceptuales hasta la aplicación de programas y estrategias (García et al., 2022; Pallarès et al., 2020). Estos estudios muestran avances importantes y al mismo tiempo nuevos desafíos para las sociedades actuales, las cuales se encuentran en constante cambio y requieren que los hallazgos de las diferentes disciplinas contribuyan al fortalecimiento de los procesos humanos en los escenarios educativos. También se identifican perspectivas que señalan dificultades que aún permanecen y que se relacionan con factores históricos y culturales, tal como lo indican Cenci et al. (2020) “difícilmente se puede esperar que una sola intervención supere contradicciones históricamente arraigadas y generalizadas” (p. 13).

Desde la psicología y su desarrollo teórico se pueden realizar aportes para comprender la educación inclusiva desde una mirada interdisciplinar, dado que existen construcciones conceptuales que continúan vigentes y que han sido retomadas por estudios contemporáneos que dialogan con las teorías de autores clásicos, en este caso Lev Vygotsky. Algunas investigaciones sobre educación inclusiva que retoman conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el lenguaje, la mediación, el andamiaje y la defectología (Johora et al., 2021; Smagorinsky y Lang, 2022; Valenzuela y Fosa, 2022; Hashizume y Rosa, 2022), los cuales muestran avances significativos y al mismo tiempo la necesidad de continuar explorando este enfoque teórico. En las bases de estos planteamientos aparece un interés por cuestionar la estructura social en relación con las posibilidades de los seres humanos, lo que se expresa en la afirmación de Vygotsky (1931):

La cultura de la humanidad se fue creando y estructurando bajo la condición de una determinada estabilidad y constancia de tipo biológico humano; por ello, sus herramientas e instrumentos materiales, sus instituciones y apartados sociopsicológicos están destinados a un organismo psicofisiológico normal. (p. 25).

La educación inclusiva se comprende como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión desde la educación” (UNESCO, 2008, p. 11), que permite observar una relación con los planteamientos de la teoría sociocultural, ya que ambos enfoques reconocen la importancia de comprender el desarrollo humano dentro de un contexto social. Esta convergencia permite que la investigación aporte elementos teóricos que favorezcan la inclusión desde un enfoque disciplinar.

Para Vygotsky (1931) la cultura ha sido adaptada para lo que se considera un ser humano típico, lo cual evidencia la importancia de analizar la educación inclusiva desde el contexto social. Sus planteamientos se desarrollaron en un periodo marcado por las transformaciones sociales de la posguerra y desde allí propuso conceptos que continúan siendo relevantes para comprender el aprendizaje y el desarrollo humano. Las funciones mentales se entienden como habilidades que se adquieren a través de la interacción social (Vygotsky, 1934), la interacción social se reconoce como un espacio compartido que promueve el desarrollo cognitivo y el desarrollo de dichas funciones (Vygotsky, 1978), el lenguaje se concibe como un medio para la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje (Vygotsky, 1934) y la ZDP se comprende como el espacio que existe entre lo que el individuo logra de manera independiente y aquello que puede realizar con ayuda (Vygotsky, 1978).

La teoría vygotkiana resulta coherente con los propósitos de la presente investigación, porque en sus planteamientos aparece el estudio de la defectología, campo que en la actualidad puede relacionarse con el concepto de diversidad funcional, el cual propone que la comprensión de la discapacidad no debe limitarse únicamente a aspectos biológicos del individuo, además debe considerarse la interacción social y cultural que participa en el desarrollo humano (Vygotsky, 1931).

Con el paso del tiempo el término discapacidad ha evolucionado hacia el concepto de diversidad funcional, el cual busca reconocer las distintas formas en que puede funcionar el ser humano y promover la participación y el reconocimiento de la diferencia; este concepto continúa en construcción debido a la aparición constante de nuevas investigaciones y reinterpretaciones de la teoría original (Sulle et al., 2014), sin embargo, permite comprender la inclusión desde la perspectiva de Booth y Ainscow (adaptación de Booth et al., 2015) como un proceso de “transformación de los espacios y sistemas educativos orientado al incremento de la participación, la reducción de la exclusión y la garantía de la equidad” (p. 8) dentro de la escuela rural en contextos afectados por el conflicto armado.

Skyer (2023) plantea que:

Una paradoja de la inclusión constituye el corazón de la educación de los sordos, lo que obliga a las partes interesadas a tomar decisiones sobre ética y evaluar sus consecuencias. Vygotsky insta a los profesionales a rechazar la discapacidad y la patología y, en cambio, elevar la visualidad y la multimodalidad. (p.)

Esta reflexión refuerza la necesidad de comprender la inclusión desde perspectivas que reconozcan diferentes formas de aprendizaje y comunicación. La educación inclusiva también

exige analizar el contexto rural. En Colombia el 65,5 % del territorio es considerado rural según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017), lo que muestra la importancia de estudiar los procesos educativos que se desarrollan en estos territorios.

LeCroy et al. (2022) han analizado las características de los contextos rurales y su relación con problemáticas de las cuales mencionan la exclusión social, las políticas dirigidas a la salud y la educación; las desigualdades que influyen en los resultados académicos de niños y niñas de comunidades rurales indígenas también son algunas características (Rhan et al., 2023), la necesidad de considerar factores culturales y contextuales en el desarrollo de prácticas inclusivas (Jost et al., 2022) y la ausencia de herramientas y competencias para atender a estudiantes con necesidades de inclusión en el sector rural (Escobar et al., 2020).

La diversidad funcional se convierte entonces en un aspecto relevante dentro del análisis de la escuela rural, escenario que históricamente “ha estado minusvalorada en comparación con las escuelas estándar (generalmente las situadas en el contexto urbano)” (Bustos, 2014, p.). Esta situación permite comprender la importancia de investigar estas realidades desde una perspectiva integral que aporte al conocimiento interdisciplinar, particularmente desde la psicología.

Cabe mencionar que las condiciones sociales han generado diferencias entre la educación urbana y la educación rural, ya que las comunidades han enfrentado situaciones de orden público que limitan el acceso de niños y niñas a la escuela, el desplazamiento forzado o la deserción escolar (Céspedes, 2021). Estas dinámicas incrementan las condiciones de exclusión educativa presentes en el territorio y superan los planteamientos establecidos en la normativa de inclusión del Decreto 1421 de 2017, donde se presentan las directrices para el desarrollo de la educación inclusiva. En este escenario se reconoce la importancia de la psicología como disciplina que

puede aportar procesos de intervención y acompañamiento, además del papel del docente orientador establecido en la Resolución 9317 de 2016. Todo ello se comprende desde la perspectiva de la diversidad funcional que:

Pretende una calificación que no se inscribe en una carencia, sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 294).

La educación inclusiva dirigida a personas con diversidad funcional en contextos rurales requiere ser estudiada desde una comprensión teórica que articule el ámbito psicológico, social y cultural dentro de una visión educativa, de manera que sea posible reconocer las diferentes condiciones que influyen en la formación del individuo. Finalmente, resulta necesario continuar investigando la diversidad funcional con el propósito de avanzar hacia procesos educativos más equitativos y superar modelos anteriores (Palacios y Romañach, 2006). La literatura existente también señala la necesidad de profundizar en este campo de estudio (Maravé et al., 2022) y fortalecer los procesos de sensibilización frente a la inclusión de estudiantes con diversidad funcional (País, 2021).

3.1.Pregunta de Investigación

Por lo anterior, la presente investigación formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos de análisis que desde la teoría vygotskiana aportan a la comprensión de los procesos de inclusión en la escuela rural inmersa en el conflicto armado en el municipio de Leiva, Nariño?

4. Objetivos

4.1.Objetivo General

Analizar desde la teoría sociohistórica de Vygotsky los elementos que aportan a la comprensión de los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural en el municipio de Leiva, Nariño.

4.2.Objetivos Específicos

Describir los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural del municipio de Leiva, Nariño, inmersa en el conflicto armado

Examinar los elementos de análisis de la teoría Vygotskiana, relacionados con los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural.

Establecer la convergencia entre los elementos de análisis de la teoría Vygotskiana y los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural.

5. Estado del Arte

El siguiente estado del arte que sustenta la presente investigación, busca comprender el fenómeno de la educación inclusiva, el cual, para esta investigación, pretende ser estudiado desde un enfoque social y cultural, se abre así un espacio donde se aborde la educación inclusiva en conjunto con el contexto del sujeto, permitiendo obtener información acerca del proceso en entornos rurales y mediados por el conflicto armado, lo cual resulta ser innovador a nivel de datos investigativos.

5.1. La Educación Inclusiva en la Escuela Rural

El ser humano se encuentra en constante cambio y transformación, según los aprendizajes cotidianos que se generan desde la relación con su entorno, en este proceso de aprender, la escuela cumple un rol esencial, presentándose como un escenario que promueve el desarrollo social y personal de los estudiantes; de aquí se destaca la importancia de la relación, ser humano, escuela e inclusión.

La investigación de Rosas (2021), titulada “*Saberes construidos desde la experiencia de maestros rurales en procesos de inclusión en Escuela Nueva*”, permite acercarse a la realidad escolar de la inclusión desde la mirada de los docentes y muestra que la educación inclusiva, desde esa visión, se relaciona con la diferencia, sobre todo con el ritmo de aprendizaje y con las condiciones físicas y mentales del estudiante. Esto deja ver que los procesos de educación inclusiva todavía no están del todo comprendidos por los docentes desde la perspectiva teórica y estatal vigente. También se debe tener en cuenta que esta investigación fue desarrollada en un contexto rural bajo el modelo de “Escuela Nueva”, implementado en Colombia desde 1975, lo

que permite centrar la educación en el estudiante y tener presente la ruralidad en la que se desarrolla el proceso educativo.

La investigación también resalta que este modelo puede ser un escenario favorable para la inclusión, puesto que, según Rosas (2021), genera “las condiciones propicias para la no exclusión que probablemente contribuya a superar las barreras de la ruralidad” (p. 87), lo que lo convierte en un referente importante para seguir estudiando los procesos inclusivos dentro de la educación rural.

Además, Rosas (2021) presenta a “la familia como eje fundamental en el desarrollo para la inclusión, ya que desde su entorno se articula la cultura” (p. 88), lo que permite seguir analizando el tema desde el componente histórico-cultural para lograr una comprensión más amplia. También deja abierto el espacio para producir conocimiento desde los distintos actores de la educación y resalta la importancia de “identificar qué perciben los estudiantes y padres de familia” (p. 89), lo que permite desarrollar estudios sobre los procesos inclusivos desde la visión de quienes participan directamente en la escuela rural.

A partir de este trabajo se puede observar que, aunque ya existen avances en la generación de conocimiento sobre educación inclusiva en la ruralidad, este proceso todavía queda incompleto, porque fue abordado solo desde la visión de los docentes. También es importante señalar que la presente investigación busca comprender la realidad de los procesos inclusivos en un contexto atravesado por el conflicto armado, situación que puede modificar de manera importante los resultados encontrados.

Además, Alba et al. (2023), en su investigación titulada “*Educación Inclusiva vista desde la escuela rural*”, desarrollada en Colombia según el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la

educación inclusiva en el país, hacen un aporte importante al momento de conceptualizarla, al señalar que:

La inclusión es distinta a la educación inclusiva, pues, mientras la segunda alude a cómo el sistema educativo agrupa a una cantidad específica de poblaciones, la primera se refiere más a la diversidad, las capacidades de todos y el trabajo colaborativo de la sociedad. (p. 6).

Esta idea aporta una base conceptual útil para la presente investigación, porque permite entender la educación inclusiva como un proceso que no solo se desarrolla en la escuela, también en el espacio social donde el sujeto interactúa y construye su desarrollo. De igual manera, los autores resaltan una problemática que sigue presente en el trabajo de la educación inclusiva en Colombia y que se hace más evidente en el sector rural, al señalar que “los docentes no tienen un conocimiento apropiado para poder enfrentar y dar una educación inclusiva óptima a todos los estudiantes” (p.). Esto permite reconocer que el papel del docente es clave dentro de los procesos de inclusión, porque sobre él recae gran parte de la responsabilidad de llevar estas acciones a la práctica. A partir de ello se abre un espacio investigativo sobre los docentes y sobre la forma en que asumen este proceso dentro de la escuela, lo que permite comprender desde distintas visiones cómo se desarrolla la inclusión en el contexto escolar.

Del mismo modo, Torres (2020) resalta la importancia de los escenarios rurales en relación con la educación y más cuando se entienden desde la teoría de Vygotsky, ya que los concibe como “un mecanismo propio de socialización” (p. 31), además resalta que la educación rural debe estar relacionada con el contexto y con la cultura que rodea a los estudiantes, al expresar que “debe proporcionar a los estudiantes un mejor conocimiento de la realidad que les

toca vivir” (p. 31). Esto permite entender que el contexto rural no solo es el lugar donde ocurre el proceso educativo, también influye en la forma en que los estudiantes aprenden, se relacionan y construyen su realidad, por eso resulta importante estudiar la ruralidad dentro de los procesos inclusivos, porque es un espacio que influye en la educación y además fortalece la cultura propia, la cual debe ser tomada en cuenta al hablar de inclusión.

De igual forma, también es importante revisar las problemáticas que aparecen en la búsqueda de una educación inclusiva, Pardos (2021) dice que “tanto los docentes de los colegios rurales como los docentes de los colegios urbanos destacan la falta de formación sobre metodologías inclusivas, especialmente sobre el aprendizaje creativo grupal” (p. 55), esto deja ver que la dificultad responde a una falencia en el campo educativo y la falta de formación termina afectando el desarrollo de la educación inclusiva, porque limita el manejo de estrategias, metodologías y formas de trabajo dentro del aula, a partir de eso se abre una necesidad de seguir profundizando en los procesos inclusivos, en su comprensión y en la relación entre lo teórico y lo práctico, tanto en el trabajo del docente como en su aplicación en el aula regular.

La educación inclusiva también enfrenta dificultades cuando se lleva a la práctica dentro de las escuelas, Núñez y otros (2020) afirman que “el diagnóstico es visto más como un impedimento que como una forma de inclusión” (p. 365), mostrando una problemática que afecta a muchas instituciones educativas cuando intentan desarrollar procesos inclusivos. En varios casos el diagnóstico termina limitando la participación del estudiante en actividades y espacios del aula regular, aunque esta investigación fue realizada en Chile, sus resultados permiten relacionarse con la realidad colombiana, donde también aparecen situaciones de este tipo y donde el diagnóstico muchas veces termina funcionando más como una barrera que como un apoyo.

Seguido a esto, Guerra et al. (2020) reconocen otra dificultad presente en la educación inclusiva en escuelas rurales, la cual se relaciona con “comunidades educativas que desconocen la dinámica de la educación inclusiva; por tanto, no tienen cultura de inclusión” (p. 49), esto muestra que la inclusión no depende solo del docente o del estudiante, también requiere que toda la comunidad educativa comprenda qué significa la educación inclusiva y cómo debe desarrollarse, desde ahí toma importancia que todos reconozcan el sentido de la inclusión y trabajen hacia un mismo propósito, que es avanzar hacia una educación integral y para todos.

En la investigación realizada por Rosero y otros (2021), se resalta la importancia de la educación inclusiva desde el papel de los docentes, señalando que:

Es difícil trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, porque, logísticamente, las instituciones no tienen la infraestructura adecuada; no hay capacitación suficiente; les quita más tiempo preparar y planear clases diferentes; no hay acompañamiento permanente de un especialista en procesos de inclusión; y tampoco cuentan con los recursos materiales apropiados. (p.96).

Lo cual destaca que existen dificultades técnicas que, además, dificultan los procesos de educación inclusiva y la falta de profesionales en el área de inclusión. Esta investigación, además de ser desarrollada en el departamento de Nariño, devela que las dificultades que presenta el ejercicio educativo en inclusión in situ sirven como referente para comprender las dinámicas geográficas en relación con el proceso psicoeducativo.

5.2.La Diversidad Funcional y el Conflicto Armado

Colombia ha vivido un conflicto interno desde los años sesenta y esta situación ha dejado muchas afectaciones sociales en las personas que lo han vivido de forma directa o indirecta, por

eso existen muchas investigaciones que intentan entender el conflicto armado desde diferentes aspectos de la vida de las personas. Desde ahí aparece el interés de estudiar los procesos inclusivos que se desarrollan en una escuela rural ubicada en un contexto de conflicto armado, relacionando la educación inclusiva con el contexto social y cultural, además también se abre un espacio para comprender la diversidad funcional dentro de la educación inclusiva y la forma en que esta se vive en ese escenario.

También es necesario ubicar el término diversidad funcional, como ya se dijo antes, este concepto fue escogido porque es una forma más inclusiva de nombrar la situación y permite una comprensión más amplia, además pone el acento en la no exclusión. Por eso la investigación de Valencia (2021), titulada *“Rol social para el desarrollo integral de un niño en condiciones de diversidad funcional en Santander de Quilichao Cauca Colombia”*, sirve como un referente para entender qué pasa con el término diversidad funcional en relación con la educación inclusiva, además presenta un contexto que también resulta cercano a esta investigación, porque fue desarrollado en Santander de Quilichao, Cauca, una zona marcada por el conflicto armado.

Es ahí donde la autora expresa que “la inclusión debe ser entendida como un fenómeno integral que se tiene que dar en términos de la aceptación de la diversidad de funciones, la interculturalidad” (p. 73), lo que permite ver la importancia de estudiar la cultura dentro de los procesos inclusivos y también deja claro que el contexto tiene un papel importante en el desarrollo del sujeto, porque la inclusión no solo tiene que ver con estar en la escuela, también tiene que ver con reconocer las diferencias, la cultura y las condiciones sociales que rodean a cada persona.

Inicialmente, la investigadora recalca la importancia del término “diversidad funcional”, haciendo referencia a una “forma de vida humana” (p.27). Destaca la necesidad de evitar terminología que genere segregación o discriminación, como es el caso de expresiones tales como discapacidad o limitación, siendo este un aporte importante para la presente investigación, puesto que también el término diversidad funcional acoge diferentes condiciones propias de la cotidianidad de los sujetos que la vivencian. A su vez, este cambio no solo implica una modificación lingüística, sino también una búsqueda activa de transformación educativa y social, puesto que, al reconocerse la diversidad funcional como un todo integrador de la condición del ser humano y su relación con el entorno en cotidianidad, se pueden buscar acciones pedagógicas inclusivas que favorezcan la participación e interacción de todos como sujetos sociales.

La autora únicamente cita la zona de conflicto armado como una de las características contextuales de la zona en la cual se ha desarrollado el sujeto que hizo parte del estudio de caso presentado. Es por ello que se considera importante continuar investigando la relación del conflicto armado con la educación inclusiva y la diversidad funcional de manera simultánea.

Del mismo modo, se toman como referentes los conceptos que se han construido alrededor de la diversidad funcional, por eso se tiene en cuenta la investigación de Adrover (2019), titulada “*El arte como instrumento de inclusión por un alumno con diversidad funcional*”, en la cual se expresa que “el concepto de diversidad funcional no habla de menos o más ‘capacidades’ o ‘limitaciones’, sino de que existe una diversidad de formas de funcionar” (p. 8). Esta idea permite entender que la diversidad funcional no se queda en mirar lo que una persona puede o no puede hacer, más bien ayuda a reconocer que cada ser humano tiene distintas formas de desenvolverse, expresarse y participar en su entorno, por eso este término resulta más completo para comprender los procesos inclusivos.

También se vuelve necesario relacionar el contexto educativo y su dimensión inclusiva con la realidad social del país, porque estudiar las realidades de cada región exige mirar lo que pasa en su entorno. Castelblanco et al. (2019) “reconocen que los contextos familiar y educativo están directamente involucrados en lo que se refiere a la violencia y la construcción de paz, desde los cuales se gestan acciones significativas para la manutención o finalización del conflicto armado” (p. 75), lo que deja ver la importancia que tiene la escuela en la transformación de culturas y realidades sociales. Desde ahí aparece la necesidad de entender la escuela como un espacio importante dentro de la realidad del conflicto armado y de revisar con más atención sus relaciones y procesos, entre ellos la educación inclusiva ligada al desarrollo humano integral, lo que también lleva a pensar en el desarrollo de la persona en medio de las contradicciones sociales que vive cuando hace parte de un contexto de violencia y conflicto armado.

Moreira (2021) destaca la teoría de Vygotsky al expresar que “el desarrollo humano es una experiencia dramática que involucra el entramado de contradicciones sociales como un choque de sistemas generados por las posiciones sociales conflictivas vividas en el interior de la persona” (p. 8), lo que permite entender que el desarrollo humano no es igual en todos los casos ni es un proceso terminado, porque cambia según las experiencias y según las relaciones sociales que vive cada persona. Eso le lleva a reconocer la importancia de estudiar las contradicciones sociales en relación con el contexto y con la cultura del sujeto, por eso el presente trabajo busca entender el desarrollo humano como un proceso relacional que no se da solo en lo biológico, también en lo social y en lo contextual, teniendo en cuenta al sujeto, sus relaciones y la forma en que estas influyen en su desarrollo y en los procesos inclusivos dentro del lugar donde vive.

Asimismo, Zamorska y Gąsiorek (2021) consideran que “el atractivo del pensamiento de Vygotsky para crear la educación del futuro consiste en superar las crisis emergentes mediante la

identificación perspicaz de las contradicciones y el desarrollo de una nueva visión holística de ellas como una unidad” (p. 13), lo que lleva a pensar en la importancia de identificar esas contradicciones para entenderlas de manera conjunta. Desde esta idea, la presente investigación asume como aporte la posibilidad de comprender la educación inclusiva y el contexto como una sola unidad de análisis, lo que permite ver la escuela rural como un espacio de interacción y construcción, centrado en el desarrollo humano y en la comprensión de sus relaciones, diferencias y puntos de encuentro dentro de la formación integral del sujeto.

De igual manera, es importante tener en cuenta la investigación de Borda et al. (2022), titulada *“La discapacidad intelectual en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá y la institución educativa El Cabildo de Miranda – Cauca”*, porque trabaja uno de los problemas centrales de la presente investigación y deja ver que, aunque ya existen estudios sobre educación inclusiva y también sobre contextos afectados por el conflicto armado, todavía falta un análisis más profundo sobre la realidad social y contextual de estos territorios y sobre la manera en que estas condiciones interfieren en la comprensión de la diversidad funcional y de la educación inclusiva. Por eso, el aporte principal de esta investigación para este apartado está en señalar que:

El conflicto armado y el reclutamiento de menores de edad, que en algunos casos son estudiantes, y desplazamiento de familias que aún ronda en los contextos rurales, impide en muchos casos que desarrollen los procedimientos de diagnósticos, especialmente cuando se trata de ir a especialistas. (p. 27),

Eso quiere decir que el conflicto armado aparece como una de las razones que dificultan el diagnóstico, aunque no se analiza de manera más amplia como una condición social que

también se relaciona con el problema central de la educación inclusiva o con la forma en que los autores entienden la discapacidad dentro de su estudio.

De la misma manera, Grisales et al. (2021) dicen que “los retos que se enfrentan en el escenario del posconflicto en Colombia son la educación inclusiva de aquellos estudiantes que, por diferentes causas, podrían verse afectados en las dinámicas de adaptación a los procesos tradicionales de enseñanza educativa” (p. 13), lo que abre un espacio de análisis sobre la educación inclusiva en contextos marcados por el conflicto armado, porque estas relaciones contextuales influyen de forma directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, permiten entender que la cultura también ocupa un lugar importante como espacio de interacción social y que tiene relación con la construcción de una educación integral pensada para todos, lo que lleva a reconocer la necesidad de avanzar hacia espacios inclusivos que respondan al contexto sociocultural en el que viven los estudiantes.

5.3. La Teoría Sociocultural de Vygotsky en la Educación Inclusiva

Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934) dedicó su trabajo a entender los procesos del desarrollo humano tanto en lo cognitivo como en lo social, logrando relacionarlos con el contexto cultural e histórico del sujeto, por eso su teoría toma fuerza al momento de comprender procesos educativos, psicológicos y sociales, además ha tenido gran importancia para esta investigación porque se considera una teoría completa para abordar las diferentes dimensiones desde las que se plantea el problema de estudio.

Desde ahí se han buscado referentes investigativos que tomen la teoría de Vygotsky como base para entender la diversidad funcional y la educación inclusiva. En este punto aparece la investigación de Hernández et al. (2021), titulada “*La educación inclusiva del educando con*

(trastorno del espectro autista) TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky”, la cual toma “la postura histórico cultural de Vygotsky para la integración de procesos cognitivos y afectivos” (p. 218) en la educación de niños con trastorno del espectro autista (TEA).

Esta investigación muestra el aporte de esta teoría a la educación inclusiva desde una mirada educativa y social, reconociendo la interacción social y también el papel de la familia y la comunidad en la formación de la personalidad del niño y en su neurodesarrollo, además dentro de la escuela “los procesos psicológicos de los niños con TEA se organizan bajo las mismas leyes que los niños con desarrollo típico” (p. 221), lo que convierte este estudio en un referente importante para usar la teoría de Vygotsky en la comprensión de procesos inclusivos de sujetos que no solo tengan diagnóstico de autismo, también de otros casos de diversidad funcional, de esta manera se amplía la comprensión de la relación entre la teoría sociocultural de Vygotsky y la educación inclusiva, además este trabajo sirve como orientación para entender cómo se relaciona la teoría con la práctica inclusiva dentro de la escuela.

Además, la investigación de Ortiz y Reynosa (2021), titulada “*Educación inclusiva de niños con síndrome Down en educación inicial regular, Perú*”, retoma un aspecto importante de la teoría de Vygotsky, que es la ZDP, la cual es entendida como una “oportunidad de despertar los procesos evolutivos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (p. 6). Este resultado aporta una ruta importante para entender los procesos inclusivos, porque muestra que estos pueden desarrollarse desde la aplicación de la ZDP en diferentes casos de diversidad funcional.

Las investigaciones aquí presentadas ofrecen información de distintos apartados de la teoría de Vygotsky y, como estos se relacionan con la educación inclusiva, permiten lograr una

mayor y mejor comprensión del fenómeno estudiado. Es por ello que se hace evidente la necesidad de determinar aspectos centrales de la teoría Vygotskiana en relación con los procesos inclusivos y la diversidad funcional, permitiendo así una relación teórico-práctica entre la educación inclusiva y los aportes teóricos de Vygotsky pertinentes para estudiar y entender el caso.

Ante esto, Herrera y Guevara (2022) expresan que:

Las reflexiones desarrolladas sobre el tránsito experimentado desde los procesos de diagnóstico con enfoque psicométrico y clasificatorio a los procesos más comprensivos de identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas permiten garantizar una educación más equitativa y de calidad para todas las personas, sin importar su condición, su origen, su estatus social y económico. (p.19).

Atendiendo al autor, se pretende llegar a una educación inclusiva basada en la equidad, donde sea posible garantizarla según las condiciones reales del sujeto, permitiendo así atender su condición de diversidad, pero en un ambiente escolar regular que no excluya y que brinde oportunidades formativas para todos, al alcance de las capacidades que el sujeto posea. Por consiguiente, el autor invita a pensar en una práctica escolar que promueva la participación activa de los estudiantes por medio de actividades ajustadas a las necesidades y capacidades de los individuos.

Asimismo, Toruño (2020) resalta que “los principios de Vygotsky permiten establecer cambios curriculares para incorporar mecanismos de educación inclusiva de las voces diversas en el diseño curricular, tanto en el diseño como en la contextualización curricular” (p.194), dirigiendo de esta manera la teoría Vygotskiana a un ámbito de educación inclusiva, donde se

relaciona la teoría del currículo con la Vygotskiana, permitiendo generar ajustes contextualizados a la realidad del sujeto en inclusión.

5.4.Síntesis del estado del arte y vacío científico

Por medio del análisis del estado del arte, fue posible la identificación de una tendencia en relación con la perspectiva de los docentes frente a los marcos normativos y la organización gubernamental que se le ha dado a la educación inclusiva dentro de la escuela regular. Es por ello que autores como Rosas (2021) y Alba, Linares y Pérez (2023) identifican la fragmentación en el reconocimiento e intervención de la educación inclusiva, pero también destacan el reconocimiento que se le ha venido dando a la diversidad en las aulas. Se reconoce, además, la falta de apropiación frente a los fundamentos teóricos, contextuales y culturales existentes en torno a la inclusión, lo cual ha llevado a generar políticas públicas alejadas de la realidad y que dejan ver una brecha entre el discurso normativo y la educación inclusiva real llevada al aula.

Como tendencia fuerte, se identifica el reiterado señalamiento de las limitaciones organizativas, estructurales y formativas que afectan las prácticas educativas inclusivas, tales como la falta de planta docente y de capital humano especializado en la atención de casos que requieren atención específica, la carencia o inexistencia de recursos pedagógicos y, sumado a ello, las condiciones geográficas propias de los territorios rurales colombianos (Pardos, 2021; Rosero et al., 2021).

Estas condiciones denotan que las políticas públicas para la atención de la educación inclusiva responden a una visión general y homogénea de la educación y del Estado, dejando de lado las particularidades propias de las regiones rurales. Estas situaciones descritas evidencian la falta de prácticas educativas contextualizadas.

De igual manera, otra tendencia identificada es la falta de comprensión del fenómeno de la educación inclusiva en contextos de conflicto armado, lo cual es relevante, en especial, para el ámbito colombiano, puesto que gran parte del territorio rural ha tenido o tiene situaciones de conflicto que han afectado directa o indirectamente la educación y los procesos inclusivos. Aunque investigaciones como las de Valencia (2021), Castelblanco et al. (2019) y Grisales et al. (2021) reconocen la influencia del contexto social, cultural y violento en el desarrollo humano y educativo, persiste un vacío investigativo en la comprensión de cómo estas realidades inciden específicamente en la concepción de la educación inclusiva y la diversidad funcional.

Entendido desde otra visión, el conflicto armado suele ser mencionado como un factor contextual, pero no analizado en profundidad como una variable que puede transformar las dinámicas inclusivas y las trayectorias educativas de los estudiantes.

El enfoque sociocultural de Vygotsky es retomado por diversos autores y reafirma la necesidad de comprender la educación inclusiva como un proceso relacional, mediado por la cultura, el contexto histórico y las interacciones sociales. A pesar de ello, las investigaciones revisadas muestran que la teoría vygotkiana ha sido aplicada de manera parcial, sin profundizar en el análisis de las contradicciones sociales y contextuales que emergen en escenarios rurales afectados por el conflicto armado y que influyen directamente en el desarrollo humano y en los procesos educativos inclusivos. Esto evidencia un vacío científico relacionado con la falta de estudios que integren de manera articulada la educación inclusiva, la diversidad funcional, el contexto rural y las realidades sociopolíticas del conflicto armado, desde una mirada comprensiva e interpretativa.

Por lo tanto, el estado del arte permite concluir que, aunque existe un avance significativo en la producción de conocimiento sobre educación inclusiva en la ruralidad, persiste una brecha entre las políticas educativas inclusivas y las realidades propias de las escuelas rurales, así como una limitada exploración del papel que juegan los contextos de conflicto armado en la configuración de dichas prácticas. Este vacío justifica la necesidad de investigaciones que aborden la educación inclusiva desde una perspectiva contextualizada y sociocultural, que permita comprender las dinámicas reales de la escuela rural y aportar a la construcción de procesos inclusivos acordes con las condiciones y necesidades de los sujetos que hacen parte de esta.

6. Sistema Teórico

Los procesos de educación inclusiva se han estudiado mucho desde varios puntos de vista, lo que ha servido para crear teorías que buscan atender estos temas y ayudar a que la persona avance de forma completa, por eso es necesario entender bien los conceptos antes de meterse en este tema porque hay mucha información y situaciones muy diferentes que pueden pasar en un colegio. Aquí, se plantea un marco teórico pensado para entender la inclusión usando la teoría de Vygotsky mezclada con la sociedad y la cultura del estudiante, entonces se busca reconocer muy bien el lugar donde se hace la investigación para entender cómo funcionan las relaciones culturales de la inclusión en el campo. Todo esto es importante porque los procesos en la zona rural pueden ser muy distintos a los de la ciudad, además de que casi siempre hay muchos más datos e investigaciones sobre lo urbano que sobre lo que pasa de verdad en la ruralidad.

6.1. Educación Inclusiva

Comprender la educación inclusiva es un punto necesario en esta investigación, porque al entender este término, se pueden reconocer elementos tales como: (i) El ser humano no es un individuo terminado, se encuentra en constante cambio y modificación de acuerdo con sus propias necesidades y con las del medio, por eso tiene la capacidad de adaptarse a las diferentes situaciones que lo rodean. (ii) El ser humano se acomoda a su entorno para lograr una adaptación óptima a las exigencias sociales y humanas, y desde ahí sale la necesidad de crear espacios donde todas las personas puedan acceder a los servicios educativos.

Desde 1983, en el Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), empezó a hablarse del derecho de las personas diferentes o “*impedidos*”, esa palabra se

usó para referirse a la diversidad humana e incluir también el tema educativo. Allí se buscó que “la comunidad reconociera el derecho de los impedidos a participar plenamente en la vida social y en el desarrollo de sus sociedades y a disfrutar de condiciones de la vida iguales a las de sus conciudadanos” (ONU, 1983, p. 1), siendo ahora uno de los primeros pasos de lo que se entiende como educación inclusiva.

Después, en 1990, aparece la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: “*Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*”, desarrollada en Jomtien, Tailandia, donde se establece que “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (p. 3). Desde ahí empezó a entenderse mejor la preocupación por las personas que estaban por fuera de la escuela y por la necesidad de crear espacios de aprendizaje que les dieran oportunidades.

Más adelante, la Declaración de Salamanca (1994) mostró un principio “acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben amparar a niños discapacitados y niños bien dotados” (p. 6), lo que ayudó a fortalecer la educación inclusiva como una orientación importante dentro de la escuela. También aparece el término “*necesidades especiales*” para referirse a “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (p. 6), y desde ahí se empieza a orientar a las escuelas para recibir a estos estudiantes en aulas ordinarias, además se resalta que la enseñanza debe centrarse en el sujeto y en sus necesidades.

Luego, el Foro Mundial sobre la Educación (2000) presentó un documento que continúa lo que se hizo en 1994 y reconoce que “algunos países han logrado reducir disparidades en la distribución de las oportunidades educativas entre hombres y mujeres, a los discapacitados, las minorías étnicas, los medios urbanos y las zonas rurales y a los niños que trabajan” (p. 13). Esto muestra que poco a poco se fueron ampliando las oportunidades educativas para poblaciones que antes estaban más excluidas, además el mismo documento señala que “subrayaron la necesidad de incluir alumnos discapacitados en esos programas educativos, que han de dirigirse tanto a las niñas como a los niños” (Jomtien, 2000, p. 19), reafirmando la importancia de una educación para todos.

Después, la UNESCO (2001), en el documento “*Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada*”, propone “permitir que todos los estudiantes participen y rindan en entornos generales. El establecimiento de escuelas inclusivas es ampliamente considerado como deseable para la igualdad y los derechos humanos, y tiene beneficios educativos, sociales y económicos” (p. 13). Eso significa que la educación inclusiva no solo tiene valor en lo educativo, también en lo social, porque permite que todos participen, aprendan y tengan mejores oportunidades dentro de la escuela y en la sociedad.

La UNESCO (2021), buscaba favorecer los procesos educativos inclusivos, pero todavía no se hablaba de manera directa del término “*educación inclusiva*”. En este orden de ideas, aparecen autores que reconocen que la educación inclusiva implica cambios reales que permitan la participación de todos. Por eso, Booth y Ainscow (2002) definen la educación inclusiva como un constructo incompleto que se alimenta de las acciones cotidianas y también de las personas que hacen parte de ella. Es así como afirman que “todo el mundo tiene su propia visión de lo que significa educación inclusiva. Pensamos en ello como un enfoque basado en principios para la

acción en la educación y la sociedad” (p. 7). Eso quiere decir que la educación inclusiva compromete a la sociedad, porque integra ambos espacios y busca que la participación sea más amplia, además intenta reducir las barreras que afectan al sujeto de inclusión dentro de la comunidad en la que vive.

Luego, UNESCO (2005) presenta un enfoque inclusivo que “invita a no perder de vista sus orígenes en el discurso de las necesidades especiales, así como el hecho de que los niños con discapacidad siguen siendo el grupo más grande de niños que no asisten a la escuela” (p. 10) esto muestra que todavía existen problemas de acceso al servicio educativo y que la educación inclusiva debe seguir pensándose desde esa realidad, además deja ver que no se trata solo de hablar de inclusión, también de responder a las necesidades de los estudiantes. Por eso se entiende que la educación inclusiva es un proceso que busca responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, por medio de una mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, reduciendo así la exclusión.

Así surge un concepto que valora la diversidad y propone estrategias enfocadas en las necesidades de cada estudiante, para ser aplicadas en una escuela regular, pero a su vez inclusiva.

La UNESCO (2015), en la Declaración de Incheon, propone “realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás” (p. 7), con esto se plantea la necesidad de hacer ajustes en la educación para que realmente pueda responder a todos los estudiantes. Es así como se va dando paso a una idea más clara de educación inclusiva, hasta que la UNESCO (2017) determina que “la inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las

estudiantes” (p. 13), mostrando que la inclusión tiene que ver con participar, aprender y estar presente dentro de la escuela, algo que también se relaciona con lo que Vygotsky resalta sobre la importancia del espacio social en el aprendizaje.

En Colombia, por medio de la Circular 020 de 2022, se busca “reconocer la inclusión y la equidad como un proceso permanente, que valore y responda a las particularidades de los estudiantes con discapacidad” (p. 1), esta circular recoge el Decreto 1421 de 2017 y la Sentencia T-051 de 2011 de la Corte Constitucional, lo que permite seguir abriendo camino hacia una educación inclusiva donde el estudiante sea el centro y donde el proceso educativo se ajuste a su forma de aprender. Esto quiere decir que la educación debe transformarse por medio de decisiones y acciones que garanticen el derecho a la educación de manera integral para todos los estudiantes, además esta circular se convierte en una guía actual para orientar los procesos inclusivos dentro de la escuela y para seguir construyendo espacios donde no haya exclusión.

Por eso se hace necesario comprender la realidad del contexto cuando se habla de educación inclusiva, porque existe una relación directa entre el lugar donde vive el sujeto y la forma en que aprende y socializa, además conocer las dinámicas de los procesos inclusivos en zonas rurales y más en territorios marcados por el conflicto armado permite pensar en estrategias que respondan a esas condiciones y que ayuden a cumplir lo planteado en la Circular 020 de 2022. Es ahí donde también toma fuerza la importancia de la presente investigación.

Aunque la educación inclusiva ha estado presente desde el siglo pasado, ha tomado distintas definiciones según la época y según las condiciones de cada contexto, pero siempre ha buscado responder a las necesidades de quienes hacen parte de ella. Eso quiere decir que la educación inclusiva ha ido cambiando para cerrar brechas entre lo que se asume como normal y

lo diverso, buscando espacios pensados para todos, en los que se tenga en cuenta la igualdad, la equidad y también las culturas, las políticas y las prácticas de la comunidad educativa.

6.2. Teoría de Vygotsky: Elementos de Análisis

Vygotsky fue un psicólogo que mostró gran interés por los procesos educativos y el desarrollo humano, lo cual lo llevó a realizar parte de sus investigaciones con población que presentaba diversidad en el aprendizaje. Es por ello que muchos de sus primeros trabajos abordan la educación de personas con diversidad física y mental, así como las prácticas educativas en estos casos, sin dejar de lado su interés en campos como el lenguaje, el pensamiento y las funciones psicológicas, tanto en el espacio educativo como en el ámbito social.

Vygotsky (2000) buscaba describir y explicar las funciones psicológicas superiores en términos aceptables para las ciencias naturales, por eso se muestra como un autor crítico frente al conductismo que tenía mucha fuerza en la década de los años 20. En esa búsqueda “mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo” (p. 24), lo que quiere decir que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores no puede separarse de los procesos culturales; esa relación entonces no es solo un proceso interno; la cultura y el ambiente también las van moldeando, por tanto, para entender a un sujeto, hay que mirar todo lo que le ha pasado y el contexto donde le tocó vivir.

Además, Vygotsky (2000) “estaba convencido de que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaba un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo” (p. 26), por eso el lenguaje

toma importancia, ya que se desarrolla como una función psicológica ligada a lo social, a lo cultural y al contexto.

Vygotsky (1931) también se presenta como un seguidor de la teoría marxista, relacionando el desarrollo del sujeto con sus bases sociales y culturales; acá es donde reconoce al sujeto como un ser social que, además de tener un proceso biológico propio, también se forma dentro de una realidad social y cultural que influye en su desarrollo histórico y afirma que “el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (p. 34), lo que significa que el individuo no se forma aislado, se va construyendo a partir de su historia, de su cultura y de las relaciones que establece con los demás. Por eso el lenguaje aparece como una herramienta mediadora, porque permite esa construcción social e histórica del sujeto, además deja ver que cada persona se forma dentro de unas creencias, costumbres, arraigos y formas de vida que hacen parte de su entorno y que influyen en su manera de ser.

Al mismo tiempo se va armando todo el lado social, lo que deja que la persona hable con los demás y con lo que tiene cerca; eso quiere decir que el ser humano ya no se entiende como alguien que está solo, lo que hace que empiece a verse como un ser social y de cultura que hace amigos y relaciones porque usa el lenguaje y la comunicación, puesto que este es el “medio social de comunicación e interacción” (p. 92), por eso a través del lenguaje se crean relaciones sociales y también espacios culturales donde el sujeto aprende, comparte y se desarrolla.

Vygotsky (1931) toma el lenguaje como una herramienta social y desde ahí deja ver la función que cumple en las capacidades de interacción y aprendizaje. Por eso se considera uno de

los elementos importantes para comprender la realidad de los procesos inclusivos, porque el lenguaje tiene un papel clave en la socialización y permite que el sujeto aprenda de sus pares y de su entorno, lo que lo convierte en una herramienta importante dentro de cualquier forma de diversidad funcional. Es así como el mismo autor dice “de ahí la enorme importancia que tiene para la pedagogía la utilización del lenguaje como medio para orientar la atención y como el modo de formar ideas” (p. 238), lo que deja claro que el lenguaje no solo sirve para comunicarse, también cumple una función central en el aprendizaje y en la construcción del pensamiento.

Por consiguiente, el lenguaje es entendido por Vygotsky (1982) como un proceso histórico que puede dar información importante sobre las relaciones sociales que establece el individuo, tomando el “desarrollo del lenguaje como forma superior y compleja de la conducta” (p. 17). Esto quiere decir que por medio del lenguaje también se puede comprender cómo aprende la persona, cómo se comunica y cómo se relaciona con los demás, tanto desde la comunicación verbal como no verbal, además el lenguaje hace parte del componente social, cultural y comportamental del sujeto y le permite adaptarse al medio en el que vive, por eso dentro de la escuela puede convertirse en un espacio importante para la inclusión de la diversidad funcional.

Retomando el componente sociocultural de Vygotsky, Daniels (2003) expone que “las teorías que subyacen a la construcción social del discurso pedagógico y a sus diversas prácticas suelen permanecer implícitas o se le atribuyen al sentido común” (p. 22), lo que permite reconocer que los aportes a la construcción social y cultural no deben verse desde de forma individual, también deben entenderse desde lo colectivo, donde intervienen la cultura y la sociedad. Es así como el individuo se comprende como un ser social que aprende de sus pares, de su comunidad y del contexto que lo rodea, por eso en la investigación toma importancia la

cultura social, ya que desde ahí el sujeto desarrolla capacidades a partir del diálogo y de la relación con los otros. En ese orden de ideas, desde el discurso pedagógico la educación inclusiva se entiende como la escolarización en aulas regulares, porque allí se permite la socialización y la construcción de vínculos que favorecen el crecimiento personal y el desarrollo de procesos psicológicos ligados al entorno comunitario.

Vygotsky (1996) caracteriza “los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de cómo esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan en la vida del individuo” (p. 25), esto deja ver que la historia del ser humano también influye en su formación como integrante de una sociedad; entonces, la persona se forma a partir de comportamientos que están relacionados con la cultura en la que fue criada y educada, por eso toma importancia generar aprendizajes a lo largo de toda la vida, como lo plantea Vygotsky, para que el sujeto con diversidad funcional pueda tener una formación constante, adaptada a sus capacidades y potencialidades, logrando así procesos reales de aprendizaje. Aparte, para que esto sea posible, se necesitan procesos inclusivos que permitan al sujeto expresarse, desarrollarse y aprender como un ser social activo.

Para vincular la teoría vygotkiana con la educación inclusiva, es necesario definir conceptualmente este término. Por ello, se toma como punto de partida la definición propuesta por el *Index para la Inclusión* (2007), según la cual la inclusión implica “un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños” (p.3). Por lo anterior, la educación inclusiva se define como un espacio educativo que reconoce a cada sujeto en su dimensión social y en el entorno en el que se desenvuelve, promoviendo la igualdad de oportunidades y buscando evitar cualquier forma de exclusión.

6.3. Defectología

Para realizar un proceso crítico reflexivo sobre la diversidad funcional y su ejecución directa en el contexto escolar en el marco de la educación inclusiva, resulta importante tomar en cuenta los aportes teóricos de Vygotsky, en especial los desarrollados en su obra *Fundamentos de Defectología*, los cuales, aunque fueron escritos a principios del siglo XX, dan un marco referencial biológico, médico y educativo de lo que Vygotsky llamaría “defecto” ya sea de tipo primario, para evocar una afectación biológica o secundario para hacer referencia a consecuencias de tipo socio cultural. En sus palabras, “el defecto por sí mismo no decide el destino de la personalidad, sino sus consecuencias sociales” (Vygotsky, 1997). Esta idea supone un cambio importante frente al significado del defecto, como lo denomina Vygotsky. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la persona no queda determinado únicamente por su condición biológica, sino que depende en gran medida de las experiencias, relaciones y oportunidades que el entorno social le ofrece.

La teoría Vygotskyana a la fecha, sigue brindando conceptos sólidos para lograr entablar la comprensión de la relación socio cultural con la diversidad funcional y más aún en el contexto de desigualdad social, como lo es el entorno rural colombiano. Es así como esta teoría, ubica el desarrollo humano en configuración con el plano social, permitiendo la comprensión de la trayectoria educativa, en un contexto de brechas estructurales, limitaciones en infraestructura y acceso desigual a los recursos pedagógicos, entre otros.

Esta configuración resulta significativa a la hora de analizar la situación de los niños, niñas y jóvenes en condición de diversidad funcional en un entorno rural, debido a que, en muchas zonas rurales, la falta de condiciones de infraestructura, mezclado con la escasez de

talento humano, ocasionan lo que Vygotsky denomina defecto secundario, es decir que, las limitaciones y barreras que el estudiante rural debe superar, no están únicamente en la condición sensorial o cognitiva, si no en las oportunidades reales de participación que ofrece el entorno, por consiguiente la diversidad funcional deja de ser vista como una situación individual y empieza a ser considerada como un fenómeno relacional.

En consecuencia, de lo anterior Vygotsky afirma que “toda función psíquica superior aparece dos veces: primero en el plano social y luego en el plano individual” (Vygotsky, 1997). Y aunque dicha afirmación también se retoma por el autor en diferentes textos, es en defectología que puede ser interpretada como la importancia de la interacción social en el desarrollo de las funciones superiores de niños con alguna condición de diversidad funcional, comprendiendo que la limitación a vivir experiencias culturales, afecta significativamente el desarrollo del individuo, aún más que su misma condición biológica o médica.

Retomando lo que presenta Vygotsky en su teoría, se plantea que el niño con alguna condición de diversidad funcional, no es menos desarrollado, únicamente su desarrollo se da de otra manera diferente al común denominador. Dicho planteamiento pone en jaque la idea de carencia absoluta ligada a los casos de diversidad funcional o como lo diría Vygotsky en su texto los casos de anormalidad. Es así como surge la necesidad de generar procesos de compensación, donde otras funciones, toman el papel de reorganizar el sistema psíquico, para entablar nuevas configuraciones funcionales (Vygotsky, 1997).

El proceso de compensación, permite establecer un puente de conexión con la diversidad funcional, puesto que se parte de un concepto tradicional de discapacidad, directamente relacionado con la limitación, mientras que la idea de diversidad funcional busca el

reconocimiento de las diferentes formas de funcionamiento, sin necesidad de establecer jerarquías o calificativos implícitos. Desde la teoría Vygotskyana la compensación no se presenta como una solución a la condición de diversidad funcional, si no como la invitación a una reorganización dinámica con el fin de potenciar capacidades, de esta manera se pretende que el enfoque no se centre en la carencia, si no que abra la búsqueda de posibilidades para el desarrollo.

Focalizando la teoría de Vygotsky en el ámbito rural colombiano, es necesario reconocer la necesidad de ver al estudiante desde sus potencialidades y particularidades para aprender y generar conocimiento; sin embargo, es indispensable lograr la transformación de las condiciones pedagógicas de las escuelas rurales, de lo contrario el defecto secundario continuara presentándose en términos de exclusión o aislamiento.

De aquí parte la crítica de Vygotsky a la educación segregada, donde el autor hace notar que el aislamiento del niño con diversidad funcional, puede desencadenar su desvinculación social, y aunque el autor reconoce la necesidad de los apoyos específicos para cada caso, se insiste que el propósito de la educación debe centrarse en la plena participación en la vida social, por lo cual Vygotsky afirma que el objetivo central de la pedagogía está en “vencer el defecto por medio de la cultura” (Vygotsky, 1997), mas no adaptarse a este, mirando a la educación y la cultura como herramientas transformadoras.

En el contexto de la actual investigación, comprender el “vencer el defecto”, no implica la eliminación biológica de este, si no la superación de barreras sociales y culturales que le impiden al estudiante acceder al conocimiento, En el ámbito de la educación inclusiva, el desafío consiste en propiciar escenarios de aprendizaje flexibles y coherentes con las dinámicas

culturales del territorio. En las zonas rurales, donde la escuela no solo cumple una función académica sino también un papel central en los procesos de socialización, este espacio adquiere un valor estratégico para hacer efectiva dicha apuesta.

A su vez Vygotsky, propone que el niño con diversidad funcional sea analizado desde una perspectiva dinámica, criticando el tipo de evaluaciones que buscan clasificar al estudiante, sin considerar su ZDP y aunque este concepto se desarrolla con mayor profundidad en otras obras, resulta importante traerlo a colación en defectología, debido a la importancia que cobra el hecho de la mediación en el logro del estudiante.

Desde la visión de Vygotsky, la discusión por cambiar el lenguaje, no es solo un asunto de semántica, sino cultural, si el desarrollo esta mediado por la cultura, las palabras utilizadas, también tienen influencia en la forma como se conciben los sujetos, es por ello que reconocer y hablar de diversidad, implica el reconocimiento de la multiplicidad de trayectorias de desarrollo, lo cual resulta en concordancia con que el niño con diversidad funcional se desarrolla de manera distinta, mas no inferior que sus pares.

En síntesis, las comprensiones de la defectología desde Vygotsky buscan la eliminación de la visión reduccionista de la discapacidad y busca que esta sea vista como la diversidad funcional, utilizando elementos solidos dentro de una educación inclusiva contextual.

6.4.ZDP en la Educación Inclusiva

Para entender el desarrollo humano hace falta ver la diferencia entre persona y sujeto, porque la persona se entiende como el ser humano en todo lo biológico, psicológico y social, mientras que el sujeto se va armando por cómo se lleva con lo que tiene alrededor. Por medio de los procesos de la mente y lo social, el sujeto construye su identidad, responde a lo que el mundo

le pide y se da cuenta de lo que hace, lo que significa que la persona es el ser humano completo y el sujeto es como se muestra al interactuar con el medio. Todo esto muestra que lo social es muy importante para lo cognitivo, por eso Vygotsky (1979) explica en su teoría que existe la ZDP, que se define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133).

Ahí entran cosas como (i) aprender por cuenta propia, (ii) recibir ayuda y (iii) buscar soluciones o inventar hipótesis hablando con los demás, lo que deja claro que aprender y crecer son procesos de la cultura y la sociedad. Si se toma lo que dice Vygotsky (1979) sobre la ZDP y se junta con la educación inclusiva, se puede decir que el desarrollo humano tiene sentido cuando todos están incluidos, porque como se aprende conviviendo, el estudiante mejora sus capacidades hasta llegar a lo más alto sin importar sus condiciones físicas o mentales.

Así, la escuela se vuelve un lugar para crear conocimiento usando los problemas que pasan ahí mismo, lo que sirve para ver cómo el sujeto los enfrenta y busca soluciones. La ZDP es una teoría buena para entender la inclusión, ya que permite ver de forma real cómo el sujeto va mejorando para resolver sus problemas, además de que funciona como un espacio donde (i) la comunidad educativa convive, (ii) el profesor enseña habilidades que no son para todos por igual y (iii) se piensa en lo que cada alumno necesita. De esta forma, se busca que el estudiante tenga el apoyo necesario para que descubra lo que sabe y se adueñe de ese aprendizaje de verdad.

Para eso, Ivic (1994) puntualiza que “tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto” (p.11). Por eso se le da mucho valor a la interacción social que empieza guiada por alguien que sabe más, lo que ayuda a que se ganen conocimientos y que después la persona pueda hacer las cosas sola, logrando que sea autónoma y se valga por sí misma.

Esto deja que los sujetos con diversidad funcional hagan diferentes actividades y arreglen varios problemas viendo lo que sí pueden hacer; en el entorno social, desde lo que dice Vygotsky (1979), se vuelve un círculo de apoyo donde el sujeto aprende con sus compañeros resolviendo situaciones nuevas, entonces usa lo que ya sabe, como base para entender cosas más difíciles. Así el sujeto con diversidad funcional no es alguien que solo recibe información, porque actúa para construir su conocimiento según lo que necesita y puede hacer, dándole valor a que todos somos diferentes. En este orden de ideas, se abren espacios para un aprendizaje inclusivo que rompa con esa enseñanza impuesta y pesada, buscando más bien la flexibilidad curricular para entrar en una educación inclusiva constructivista.

Por todo lo anterior, la teoría de Vygotsky (1979) no se queda solo en la ZDP, porque también va hacia lo social y lo cultural, por eso es tan adecuada para entender la investigación que se quiere hacer. En la búsqueda de que todo sea integral, al hablar de procesos inclusivos también importa lo que dice Narváez (2008) sobre la “concepción acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del hombre, lo cual fue el primer intento sistemático de reestructuración de la psicología sobre la base de un enfoque histórico-cultural acerca de la psiquis del hombre” (p. 2-3). Esto muestra que la mente humana es un conjunto de

construcciones sociales que vienen de la historia personal y la cultura de cada quien, por lo que un mismo problema se puede entender de formas distintas dependiendo de la persona.

Entonces, siguiendo lo que dice Narváez (2008), hay que pensar que el ser humano siempre cambia y es diferente, por eso en la psicología es importante ver todo lo que forma su ser para entender su lado social y su lado cognitivo al mismo tiempo, lo que se conecta con aprender y resolver conflictos. Así es como a través de estos procesos de hablar con otros y entender el contexto se pueden armar prácticas inclusivas pensadas desde las funciones superiores y adaptadas al entorno. A su vez, Vygotsky (1982) expresa que “el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo” (p.118), lo que hace que analizar esto sea un ejercicio complejo que da resultados sobre cómo el sujeto se desarrolla hoy y cómo lo hará a futuro.

6.5. Teoría de Vygotsky en Sociedad, Cultura y Contexto

Vygotsky mete en su teoría cosas de la historia y de lo sociocultural, tratándolos como caminos de interacción que sirven para que el conocimiento crezca. Así lo señala Lucci (2011) “Vygotsky se empeñó en crear una nueva teoría que abarcara una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento” (p. 5). Esto deja que se abran espacios para construir lo social y lo humano usando el diálogo y la comunicación, lo que ayuda a que entre todos se relacionen mejor.

Por eso se entiende que la teoría de Vygotsky (1979) ve el aprendizaje como una expresión social y un camino para que las relaciones sociales mejoren, las cuales funcionan en un

doble flujo donde también dan enseñanzas para la vida. En este orden de ideas, la investigación usa esta teoría como un referente para entender esa interacción de dos vías donde lo social da aprendizaje y el aprendizaje crea relaciones. Como dice Vygotsky, todo esto pasa por el lenguaje, lo que ayuda a ver cómo se comunican las personas con diversidad funcional y cómo logran que esa comunicación funcione para aprender al estar con otros.

De igual forma, según lo dicho por Rey (1993) “el enfoque socio-cultural debe permitir el desarrollo de una psicología social a través de la diversidad de los diferentes pueblos y culturas” (p.168), se entiende que interactuar da conocimientos de la sociedad y la cultura; esto permite que el sujeto conozca el mundo que lo rodea al relacionarse con él, por lo que el autor destaca que la sociedad y la cultura son clave para el desarrollo de cada quien. Para la población con diversidad funcional, esto es algo que no puede faltar si se habla de formación integral, porque es la misma sociedad la que pone reglas de conducta o estereotipos que terminan en discriminación. Por eso hace falta estudiar lo cultural y lo social en este trabajo, buscando qué prácticas sociales estorban en la educación inclusiva.

También, Carrera y Mazzarella (2001) destacan “la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo que promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados” (p.44), mostrando que trabajar con los compañeros es muy importante para intercambiar ideas y que el conocimiento valga la pena. Así se nota que es necesario crear espacios de trabajo colaborativo donde estén alumnos regulares y alumnos con diversidad funcional, porque ese trabajo va a generar aprendizaje académico y social. Al final, los mismos compañeros funcionan como mediadores que ayudan a que los procesos educativos y sociales salgan adelante de forma natural.

De igual manera, Baquero (1996) expresa que:

Las actividades de contexto socio-cultural definido, pueden facilitar la comprensión del propio desarrollo humano en la medida en que en la ontogénesis se produciría una apropiación de los motivos de actividades relativas, por ejemplo, al juego, al aprendizaje escolar, a la interacción entre pares y al trabajo. (p. 9).

De esta forma se promueve el trabajo activo con un enfoque sociocultural y educativo, lo que da paso a establecer procesos inclusivos reales que permiten que el sujeto sea parte de la sociedad porque se apropia de los saberes culturales de su propia comunidad. En este orden de ideas, lo que se busca es superar la exclusión y que la persona sienta que pertenece a su grupo social, lo cual va a ser una herramienta clave para su futuro. Así, con ese sentido de pertenencia, el sujeto se va a sentir parte de la sociedad y podrá cumplir un papel importante según lo que pueda hacer, atendiendo a sus necesidades y usando sus derechos y deberes como ciudadano. Esto incluye la educación y todos los procesos psicopedagógicos para que la enseñanza sea la adecuada y genere aprendizajes que de verdad signifiquen algo y se puedan aplicar en el entorno donde vive la persona.

La formación integral de los sujetos va de la mano con los procesos educativos y también con la pedagogía que se use al momento de enseñar. Por eso, Vygotsky (2005) señala que: “en la Pedagogía, la permanente discusión respecto al carácter biológico o filosófico de esta ciencia. La metodología de las ciencias determina la diferencia fundamental entre las ciencias que estudian hechos y las ciencias que establecen normas” (p.51). Entonces, se entiende que la pedagogía no es algo simple, porque debe decidir si se enfoca solo en lo que pasa o en cómo deberían ser las cosas, lo que influye directamente en cómo se trata la diversidad en el salón de clases. Al final, la

idea es que la pedagogía sirva para conectar lo que el alumno es biológicamente con lo que la sociedad espera de él, logrando que el aprendizaje no sea algo mecánico sino algo que le sirva para la vida diaria.

De este modo, se resalta la importancia de la pedagogía dentro del proceso formativo, dando directriz y fundamentación a la práctica educativa, mientras que la educación se concibe como un proceso que condensa aprendizajes e interacciones, convirtiéndose en una práctica de carácter social. Esta relación entre educación y pedagogía se articula con los procesos psicológicos propios de la labor educativa, permitiendo comprender la relación directa entre educación y psicología en el desarrollo humano. Por ello, los procesos inclusivos, tanto a nivel comprensivo como aplicativo, forman parte esencial de la educación y la pedagogía.

Es así como Vygotsky propone una teoría diferente que para Herrera y Guevara (2022) significa que:

Con la propuesta de un cambio de mirada, antes centrada en la persona, en lo biológico, para pasar al debate de los factores del desarrollo, al interaccionismo dialéctico entre lo biológico y lo social y a los contextos que condicionan el desarrollo. (p. 11).

Al notar lo importante que es el contexto para que el sujeto crezca de forma integral, se reconoce que el proceso de formación y educación tiene que ser completo y fijarse en el individuo, pero también teniendo en cuenta lo que hay a su alrededor. Por eso, esta investigación se apoya en las bases de Vygotsky, buscando que la escuela inclusiva se piense para todos y sea hecha por todos; además, se entiende al sujeto como alguien diverso que está metido en un contexto social específico, lo que hace que el aprendizaje no sea igual para todos, sino que

dependa de su realidad. Allí, la educación deja de ser solo de libros para volverse algo que tiene que ver con la vida y con cómo cada persona se relaciona con los demás.

De esta manera, se pretende que la cotidianidad escolar reconozca las diferencias y favorezca la participación, ajustando los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera que la inclusión pueda concretarse a partir de las dinámicas del entorno, las interacciones diarias y las experiencias compartidas. La escuela rural, al presentarse como un espacio unitario en el que niños de diferentes edades comparten un mismo lugar, puede constituirse en una experiencia significativa para la inclusión mediante la interacción, sin dejar de lado los desafíos propios de este contexto.

Así, se progresa desde una concepción de escuela inclusiva centrada únicamente en la atención del déficit hacia una visión orientada al desarrollo integral por medio de la diversidad inclusiva, pensada en función del contexto y concebida como una herramienta que facilita la inmersión en la educación inclusiva y promueve el desarrollo pleno del sujeto. Es por esto que Vygotsky (1935) concluye que:

El entorno no debe considerarse una entidad estática y periférica con relación al desarrollo; sino debe verse cambiante y dinámica... Y no es justamente el niño el que cambia; pues también cambia la relación entre él y su entorno, y el mismo entorno comienza ahora a tener una influencia diferente sobre el niño. (p. 73).

Valorando el contexto sociocultural en el desarrollo del individuo, especialmente cuando se trata de un sujeto con diversidad funcional, para quien las condiciones del entorno pueden resultar adversas o poner a prueba su desarrollo, se hace evidente la importancia de considerar la influencia del ambiente en la construcción de una escuela inclusiva. De este modo, el sujeto

puede apropiarse de las herramientas que le brinda su entorno para construir conocimiento y desarrollar sus habilidades, convirtiéndose el ambiente en un componente fundamental del proceso inclusivo. Asimismo, resulta necesario comprender las relaciones que se establecen entre los sujetos que forman parte de dicho contexto.

6.6.Contexto Social de la Educación Inclusiva – Escuela Rural

La educación rural en Colombia es una necesidad que se debe atender rápido y todo el tiempo, porque hay muchos problemas con los cupos, la entrada a las clases y la calidad de lo que se enseña. Como ya se dijo antes, la escuela del campo está en desventaja si se compara con la de la ciudad, lo que es preocupante porque hace que la desigualdad en el país sea más grande y que las personas se preocupen en muchos sectores. En ese caso, la educación rural tiene dificultades graves con la entrega de plata y materiales, los edificios, los profesores que están en los salones y la falta de internet o computadores, cosas que se notan mucho más cuando uno se aleja de las ciudades grandes.

El DANE (2022) dijo que el 23,7% de las personas del país vive en el campo, por eso es obligatorio llevar allá los servicios básicos para que se respeten los derechos humanos, incluyendo estudiar, Carrero y Gonzales (2017) cuentan que “el auge de la educación rural se inicia en la década de 1970 cuando el Gobierno Nacional incorpora la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social” (p. 3). Así se ve que el campo ha sido una preocupación desde hace años por sus problemas, tal como dice el Plan Especial de Educación Rural (2018), donde explican que “las mayores problemáticas en materia de educación en las zonas rurales del país son el déficit en cobertura y la baja permanencia de los estudiantes” (p. 23).

Atender la educación en el campo se vuelve entonces algo principal para armar el país, porque eso incluye cuidar a los niños chiquitos, que haya cupos para todos, que la educación sirva de verdad y que los jóvenes no se vayan del campo. De hecho, el Plan Especial de Educación Rural (2018) dice que hay que acabar con el analfabetismo y hacer que las instituciones ayuden al desarrollo rural.

Para arreglar el problema de los cupos se necesitan estrategias de muchos niveles que ayuden en todos los grados que pide el Ministerio de Educación. Por eso, Camargo y Sierra (2017) señalan que “los imaginarios sobre la ruralidad han cambiado en los últimos años (...) se pasa de ver lo rural como un lugar apartado e inferior a un espacio que puede proveer nuevas opciones de vida” (p. 176). Esto demuestra que el campo tiene mucho potencial para dar espacios donde se aprenda, se viva la cultura y se crezca socialmente, lo que ayuda a que el estudiante se sienta orgulloso de donde viene. De esta manera, la participación activa de los actores sociales y territoriales se convierte en un elemento clave, y la escuela desempeña un papel articulador al vincular a las familias, la comunidad y el entorno, favoreciendo la construcción de una identidad local y fortaleciendo el sentido de pertenencia.

En ese caso, para intentar arreglar los problemas mencionados como: (i) la falta de cupos o cobertura para que todos los niños entren a estudiar; (ii) el mal estado de los edificios o infraestructura en el campo; (iii) la falta de internet y computadores; (iv) que los estudiantes se salen del colegio antes de terminar; y, (v) la dificultad para que lleguen recursos y profesores bien capacitados a las zonas más alejadas. Las estrategias que usan el gobierno y los privados intentan atacar todos esos puntos al mismo tiempo, buscando que la educación en el campo no sea de menor calidad que la de la ciudad.

A pesar de que se han hecho estos esfuerzos, hay que aceptar que todavía quedan retos muy grandes en la educación rural en Colombia. Al mismo tiempo, es bueno resaltar los avances que se han visto en los últimos años, porque han dado buenos resultados y sirven de ejemplo para seguir trabajando en que no haya tanta diferencia entre el campo y la ciudad en temas de desarrollo y oportunidades para estudiar.

La escuela rural, según autores como Echavarría et al. (2019), es un espacio lleno de formas de ver el mundo que se han armado a través de la historia y que influyen en cómo trabajan los profesores. Por eso, es fundamental ver la educación rural como una experiencia especial donde puedan hablar los maestros, los que analizan el tema y los que hacen las leyes educativas con las condiciones reales de cómo se enseña y se aprende. Esto muestra que la educación en el campo es un escenario donde se aprende de la práctica y que siempre se está armando, lo que permite crear conocimientos a partir de lo que pasa en ese lugar.

De igual manera, Sepúlveda (2015) resalta “la importancia que poseen las escuelas rurales en la preservación dinámica de la identidad cultural de las comunidades” (p.107), lo que deja claro que el trabajo de la escuela rural va más allá de solo enseñar materias, porque tiene un papel cultural y social muy importante para que el pueblo crezca. En este orden de ideas, la escuela del campo ha durado mucho tiempo pasando conocimientos y formas de vivir entre las familias de generación en generación.

6.7.Conflicto Armado

El estado colombiano ha vivido un conflicto interno desde los años sesenta que ha traído muchas afectaciones sociales para las personas que han estado ahí de forma directa o indirecta (Cadavid, 2010), por eso surge la duda en la investigación sobre cómo se hacen los procesos

inclusivos en la escuela rural cuando ese mismo conflicto armado ha cambiado la calidad y el acceso a la educación.

Durante muchos años la violencia ha sido una barrera para que los niños y jóvenes puedan estudiar, sobre todo en el campo, porque los grupos armados han amenazado y atacado a los profesores, a los estudiantes y a las escuelas en las zonas donde están metidos, lo que hace que los alumnos no puedan ir a clases de forma normal y además terminen alejándose de la educación por culpa del reclutamiento que los deja expuestos a todos los peligros de la guerra (Romero, 2013). El conflicto armado también ha hecho que desaparezcan muchos colegios por lo difícil que es llevar materiales y profesores hasta esas zonas, lo que se junta con el problema de las familias desplazadas que pasan mucho trabajo buscando escuelas nuevas para sus hijos y tratando de acostumbrarse a la cultura de las regiones a donde llegan a vivir (Cuesta y Cabra, 2021).

Para entender esto mejor, Conteras (2003) define al conflicto armado como “la confrontación existente, por un lado, entre las fuerzas militares del Estado y las agrupaciones armadas que, con relativa unidad de mando, justifican su actuar por la necesidad de una transformación política, social y económica del país” (p.122), lo que quiere decir que en estas peleas casi siempre se usa la fuerza y la violencia armada que traen consecuencias sociales, económicas y culturales que afectan directamente a los que viven ahí, dañando la forma en que se prestan los servicios de la comunidad como la educación.

Así es como nace la necesidad de entender cómo funciona una educación que está cruzada por el conflicto armado porque esa es la realidad de varias zonas rurales del país, aunque después de la firma del Acuerdo de Paz en 2017 se logró recuperar un poco la tranquilidad y la

seguridad para empezar a hablar de posconflicto, lo que deja reorganizar el servicio educativo y armar de nuevo a la sociedad usando el talento de las personas para que haya desarrollo económico (Pérez, 2016) y siguiendo las reglas para la escuela rural (Trucco e Inostroza, 2017) con la idea de que las clases se den en condiciones normales y sin interrupciones.

En este orden de ideas, el sistema teórico que se presentó en esta sección permite comprender que la educación inclusiva no puede pensarse separada del contexto social, cultural y educativo en el que se desarrolla el sujeto; la inclusión dentro de la escuela implica reconocer la diversidad, comprender las condiciones del entorno y generar espacios de participación para todos los estudiantes. Además, la teoría sociocultural de Vygotsky permite entender que el aprendizaje se construye en la interacción con otros, por medio del lenguaje, la cultura y las relaciones sociales que rodean al individuo. Por eso, al considerar las dinámicas propias de la escuela rural y las condiciones que genera el conflicto armado, se hace necesario analizar cómo se desarrollan los procesos inclusivos en estos escenarios, con el fin de comprender la realidad educativa y aportar conocimiento que permita fortalecer la educación inclusiva dentro de estos contextos.

7. Dimensión Paradigmática y Epistémica

Este trabajo de investigación se adentró en el paradigma cualitativo con una orientación constructivista y un enfoque social, porque lo que se buscó fue entender cómo es la educación inclusiva en el campo a través de lo que significan las experiencias y las charlas que tienen los profesores y alumnos en su día a día. En ese caso, el interés de la investigación no fue cambiar de una vez todas las reglas de las escuelas, lo que se quería era comprender a fondo cómo funcionan las prácticas y las condiciones de la inclusión en esos lugares rurales que, como ya se vio, tienen muchas desigualdades si se comparan con las ciudades.

El enfoque cualitativo constructivista dejó analizar la educación inclusiva rural como algo que se construye entre todos, donde las personas interpretan y le dan un nuevo sentido a lo que viven dependiendo de la cultura y el lugar donde están conviviendo. Por eso, el estudio se enfocó en ver cómo la inclusión depende de las relaciones con los demás y de la cultura de cada escuela, aceptando que ser diferentes es parte normal de aprender. De hecho, aunque en Colombia hay leyes para la inclusión, hacía falta entender cómo esas reglas se vuelven realidad en los salones de clase del campo, entonces se analizaron las barreras y los recursos desde lo que cuentan los que están ahí, entendiendo que esas realidades no son iguales para todo el mundo porque cada quien tiene su propia historia.

En este orden de ideas, la investigación se basó en el constructivismo porque se piensa que la inclusión en el campo es un proceso donde las personas crean su propio conocimiento de forma activa. Cada vez que se intenta incluir a alguien, eso depende de cosas sociales y del ambiente, lo que deja entender el problema desde muchas explicaciones que son igual de válidas según el momento. Por esta razón, los resultados del estudio no pretenden ser una verdad para

todas las escuelas del mundo, se trata más bien de entender bien este caso particular atendiendo a lo que vive las personas que participaron.

Desde el constructivismo se acepta que cada sujeto es único y trae sus propios saberes y experiencias, por lo que hablar con los otros y con el entorno es lo más importante para aprender. Esta postura ayudó a darle valor a la inclusión como algo que cambia según la persona, respondiendo a lo que cada uno necesita y a su propio ritmo, lo que da una visión más humana de la educación. Por eso, el trabajo se apoyó en la teoría de Vygotsky, que da bases reales para entender cómo aprenden las personas con diversidad funcional.

Vygotsky (1979) habló de la ZDP como una forma de ver lo que alguien puede llegar a hacer y no solo lo que hace ahora, mostrando que la ayuda de los demás es clave para ganar nuevas habilidades. Así mismo, la idea del andamiaje resalta que el apoyo de los profesores o de los mismos compañeros es fundamental para armar el conocimiento, poniendo a la comunicación con los otros como el centro de todo. En la visión de Vygotsky, el lugar donde uno vive regula y ayuda a entrar y quedarse en la escuela, porque la cultura y el ambiente del campo influyen directo en cómo la gente aprende y se lleva con los demás. Al final, estudiar la inclusión rural con estas ideas permite ver que el contexto y las relaciones sociales son lo que hace que alguien crezca, promoviendo espacios donde todos participen y se respeten las diferencias para construir conocimiento entre todos.

8. Metodología

Esta investigación se trabajó desde el modelo cualitativo, porque lo que se busca es entender a fondo qué significan las creencias y las costumbres para las personas. En ese caso, Lisboa (2018) explica que este modelo sirve para “proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales” (p. 72). De hecho, esta forma de investigar dejó ver la realidad de los participantes desde sus propias experiencias y los lugares donde viven, aceptando que hay cosas de la vida humana que no se pueden medir con números ni estadísticas.

Estudiar la inclusión en el campo pidió una mirada completa para entender a los alumnos en todos sus aspectos, por eso no solo se miró lo que hacían en las clases, se tuvo en cuenta su historia personal, su vida diaria y cómo se llevan con los demás en el pueblo. En este orden de ideas, se reconoció que el lugar y la cultura son lo más importante para que alguien crezca, por lo que la metodología cualitativa fue la más útil porque “es la más apropiada para conocer las opiniones y valoraciones de los actores de los procesos inclusivos” (Verdugo y Rodríguez, 2013, p. 8).

De acuerdo con lo que se quería lograr, el trabajo se basó en el constructivismo social de Vygotsky, quien decía que el conocimiento es algo que se arma cuando uno habla y convive con los otros. Al respecto, el autor señala que “la participación del niño en la construcción de su conocimiento es posible a través de la interacción social y el diálogo con los demás” (Vygotsky, 1978, p. 93). Por eso, hablar con las familias se volvió el centro de la investigación, porque el aprendizaje depende de lo que cada uno vive en su propio entorno. En la educación inclusiva,

esto significó aceptar cómo es el campo de verdad y dar oportunidades para que todos participen, buscando que las clases sean más justas y se note lo que cada estudiante puede dar.

De igual forma, Vygotsky decía que hacían falta explicaciones que aceptaran que los problemas de la sociedad son complejos y siempre cambian, evitando dar respuestas simples que no dicen nada importante (Wertsch, 1988, p. 4). Este pensamiento sirvió para que la teoría y la forma de hacer el estudio estuvieran bien a la par, lo que permitió ver las ayudas en la inclusión como herramientas llenas de significado que dependen de la cultura de cada lugar (Wertsch, 1988). Así, la investigación se dedicó a interpretar lo que pasa en la escuela rural sin querer imponer cambios, más bien se prefirió escuchar a los profesores, cuidadores y alumnos para entender la inclusión desde lo que ellos mismos viven en su realidad.

8.1. Diseño de la Investigación

Para el desarrollo de la investigación se optó por un diseño de aproximación etnográfica, el cual permitió tratar el tema desde una mirada interpretativa, reconociendo que quien investiga también es parte del proceso de armar el conocimiento y ayudando a entender la realidad desde lo que viven los participantes. En ese caso, la etnografía, según Spradley (1979), pone su interés en captar el significado de lo que hace cada quien en su propio contexto, lo que dejó identificar las condiciones especiales de la educación inclusiva en el campo, además de comprender cómo son las prácticas y las relaciones que se dan todos los días en la comunidad educativa.

Este diseño hizo posible que todos participaran activamente, de modo que estudiantes, profesores, directivos y familias dieron información importante para el trabajo, convirtiéndose en las fuentes principales para entender la inclusión en un ambiente donde todos conviven y construyen significados juntos. En este orden de ideas, de acuerdo con Vasilachis (2019), la

etnografía tiene tres pasos: (i) describir la cultura, (ii) comprender qué significan las acciones y cosas que pasan ahí y (iii) interpretar todo eso desde el punto de vista de los que lo viven. Así, la aproximación etnográfica fue muy valiosa porque dejó que el investigador tuviera un papel activo manejando la información que el grupo iba sacando (Sandín, 2003). Por eso, se pudo hacer un proceso organizado para identificar, interpretar y analizar los datos, siempre buscando cumplir con lo que se propuso en los objetivos de la investigación para entender la realidad del colegio rural.

Desde la perspectiva de Vasilachis (2006), la realidad social es vista como una construcción intersubjetiva, que se da a partir de las interacciones, los significados y los contextos culturales en los que los sujetos se desenvuelven y es así como, la aproximación etnográfica se constituye en un diseño metodológico pertinente para comprender las prácticas, discursos y relaciones que conforman la vida social de la comunidad educativa y la educación inclusiva, puesto que permite una aproximación profunda y situada al contexto estudiado. De igual manera, el rol de la investigadora se asume desde una posición interpretativa, en la cual su presencia en el campo no solo se limita a la observación, sino que involucra la comprensión y resignificación de los sentidos construidos por los actores sociales, reconociendo de esta manera que el conocimiento surge del diálogo entre el investigador, los sujetos y el contexto.

Desde este diseño, la investigación se centró en comprender los procesos de educación inclusiva en la escuela rural como construcciones sociales situadas, articulando los aportes teóricos del constructivismo social con la interpretación de las prácticas, culturas y políticas inclusivas presentes en el contexto estudiado; la siguiente Tabla 1 muestra la ruta que se tuvo en cuenta para lograr los resultados de la investigación.

Tabla 1

Ruta Metodológica

FASE	PROPÓSITO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO ESPERADO
Fase 1. Construcción y validación de instrumentos	Diseñar y validar los instrumentos para la recolección de información	Revisión teórica y validación por jueces expertos	Formato de observación participante; Guía de entrevista; Consentimiento informado; Asentimiento informado	Validación mediante jueces expertos. Ajustes conceptuales y metodológicos según retroalimentación	Instrumentos validados y coherentes con los objetivos
Fase 2. Contacto en el contexto y selección de participantes	Determinar el escenario y actores de la investigación	Inserción en el campo	Registro contextual, diario de campo, observación	Selección del corregimiento El Palmar (Leiva, Nariño). Identificación de participantes	Caracterización institucional y delimitación del campo
Objetivo 1. Describir procesos de educación inclusiva	Analizar culturas, políticas y prácticas inclusivas en la escuela rural	Observación participante; Entrevista	Registro de observación; Guía de entrevista semiestructurada, diario de campo	Análisis en Atlas. Ti (frecuencia de palabras) y análisis y triangulación	Identificación de categorías emergentes y descripción de procesos inclusivos
Objetivo 2. Examinar elementos de la teoría Vygotskiana	Identificar categorías de Vygotsky relacionadas con inclusión	Análisis documental	Texto Fundamentos de defectología; surgimiento de las 18 dimensiones de análisis	Selección de conceptos clave, definición operativa y análisis en Atlas. Ti	Sistema dimensional vygotskiana aplicado al estudio (18 dimensiones)
Objetivo 3. Establecer convergencias	Relacionar teoría Vygotskiana y prácticas inclusivas rurales	Análisis cualitativo de concurrencias	Matriz de convergencia; Herramienta Atlas. Ti	Cruce entre categorías de educación inclusiva y conceptos vygotskianos	Identificación de convergencias teórico-prácticas e interpretación final

Nota. La ruta metodológica presenta las fases, objetivos, técnicas, instrumentos, procedimientos y productos esperados de la investigación. Elaboración propia (2025).

8.2.Perspectiva Metodológica y Analítica

La investigación se sustentó en una perspectiva metodológica cualitativa de carácter interpretativo, la cual ayuda a comprender los significados, de políticas culturas y prácticas que

conforman los procesos de educación inclusiva en la escuela rural. Esta perspectiva permitió aproximarse a la realidad educativa desde la experiencia de los participantes, reconociendo de esta manera que los fenómenos sociales y educativos no pueden ser comprendidos de manera fragmentada ni generalizada mediante cuantificaciones, sino que requieren un abordaje que apunte a entender su complejidad, y contexto sociocultural. Es por ello que el paradigma cualitativo posibilitó una comprensión profunda de las dinámicas escolares, las interacciones y los discursos construidos en torno a la diversidad funcional y la inclusión, abriendo un espacio a la voz de los participantes como fuente central de conocimiento.

Desde una postura epistemológica constructivista con enfoque social, sustentada en los planteamientos de Vygotsky, el conocimiento fue entendido como una construcción que surge de la interacción social, el diálogo y la cultura. Esta premisa orientó tanto la recolección como el análisis de la información, al asumir que los significados atribuidos a la educación inclusiva convergen en las relaciones que los sujetos establecen en su contexto cotidiano. Por ello, la investigación no buscó explicar los procesos inclusivos desde una lógica causal ni intervenir directamente la realidad estudiada, sino interpretarla desde una mirada situada, reconociendo las condiciones reales del entorno rural y las experiencias vividas por quienes hacen parte de la comunidad educativa.

Por consiguiente, se optó por una aproximación etnográfica, que permitió retomar principios y técnicas propias de la etnografía como la observación participante, la entrevista etnográfica, el registro y el diario de campo para comprender las prácticas, discursos y dinámicas sociales presentes en la escuela rural. Desde esta aproximación, el rol de la investigadora se asumió como interpretativo, reconociendo su presencia en el campo como parte del proceso de construcción del conocimiento y atendiendo a la reflexividad como elemento central del análisis.

Durante el proceso de análisis de la información se incorporó el uso de nubes de palabras, apoyadas en la función de frecuencia léxica del software ATLAS. Ti, como una estrategia de carácter exploratorio que permitió identificar de manera inicial los términos más recurrentes en entrevistas y registros de observación. Este recurso facilitó una primera aproximación a los datos al hacer visibles recurrencias, énfasis y posibles patrones discursivos presentes en los relatos de los participantes, contribuyendo a reconocer aspectos centrales en torno a los procesos de educación inclusiva desde la voz de los actores educativos. Más que constituirse en un procedimiento concluyente, las nubes de palabras funcionaron como un apoyo visual y organizativo dentro del análisis cualitativo, favoreciendo una lectura transversal de la información, la identificación de elementos orientadores para la comprensión del fenómeno y la posterior triangulación de significados, sin reemplazar en ningún momento el ejercicio reflexivo y crítico propio de la investigación.

Para el análisis de la información se emplearon nubes de palabras generadas mediante ATLAS. Ti, con el propósito de identificar los términos que aparecen con mayor frecuencia en entrevistas, observaciones y textos teóricos. Este recurso permitió realizar una exploración inicial del contenido, facilitando el reconocimiento de temas recurrentes y tendencias discursivas. Asimismo, contribuyó a orientar el proceso de codificación y a profundizar en la comprensión de los contextos presentes en el material analizado

8.3.Participantes

Esta investigación se desarrolló en la Institución educativa El Palmar de Leiva, Nariño, la cual presenta entre sus características centrales, población estudiantil en todos los niveles educativos según lo establecido en la ley 115 en el artículo 11 equivalente a 560 estudiantes, 15

sedes educativas rurales distribuidas en 15 veredas anexas al corregimiento donde se ubica la sede central; esta, cuenta con instalaciones adecuadas para la atención de 300 estudiantes aproximadamente, distribuidos en 15 aulas de clases, dos patios, 8 unidades sanitarias, una biblioteca y un auditorio, y cada una de las quince sedes rurales cuenta con un salón de clases, el cual se dispone para todos los grados, con un aproximado de 17 o 20 estudiantes por sede.

Para el desarrollo de la investigación, inicialmente se focalizó a 24 estudiantes que hacían parte del programa de educación inclusiva por diferentes condiciones. Seguido de ello, se determinó cuáles de estos correspondían específicamente a condición de diversidad funcional, la cual, para efectos de la investigación, es comprendida desde la definición expuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), donde se entiende por diversidad funcional las deficiencias a largo plazo que impiden la plena participación del sujeto en la sociedad e interfieren en condiciones de igualdad en relación con los demás miembros del entorno en el cual se desenvuelve.

Para el caso de la investigación, se asumió la diversidad funcional desde condiciones psíquicas, intelectuales, motrices y sensoriales, reconociendo de igual manera las capacidades y habilidades propias de la funcionalidad de cada individuo. Es por ello que, aunque el programa institucional incluía 24 estudiantes, se abordaron de manera focalizada seis casos particulares que respondían específicamente a la categoría de diversidad funcional, los cuales constituyeron el interés central del estudio. Con estos seis estudiantes se realizó el trabajo a mayor profundidad, incluyendo también a sus familias, docentes, así como a 33 estudiantes del aula regular que compartían el mismo entorno educativo. De esta manera, se permitió analizar los procesos de inclusión de estos seis casos en relación con sus pares y, de manera recíproca, cómo dichas interacciones incidían en el grupo.

Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta estudiantes con condiciones de diversidad funcional, que pertenezcan a la institución educativa en la cual se desarrolló la investigación, padres de familia o acudientes de dichos estudiantes, docentes que tengan contacto directo con los estudiantes de educación inclusiva por diversidad funcional, directivo docente y estudiantes que compartan aula regular con los estudiantes de educación inclusiva. Se incluye a estos participantes desde el enfoque del Índice para la inclusión, el cual es una herramienta que busca la participación activa de todos los miembros de las comunidades educativas (Booth y Ainscow, 2002, p.19). Al tratarse de un ejercicio de aproximación etnográfica, exigió la participación de toda la comunidad educativa, con el fin de comprender a mayor profundidad la realidad de quien la vive.

Como criterios de exclusión se tomó a personas no matriculadas en la institución educativa, aunque presenten diversidad funcional, docentes que no puedan o quieran participar en la investigación, estudiantes que no compartan aula regular con algún estudiante del grupo de diversidad funcional, madres y padres de familia, acudientes, docentes o estudiantes que no deseen participar de la investigación y lo manifiesten en la no firma del consentimiento informado y personas ajenas a la comunidad educativa o sin ningún vínculo comprobable.

La investigación se desarrolló a partir de una muestra de caso tipo, conformada por 6 estudiantes con diversidad funcional, 33 estudiantes de aula regular compañeros de los estudiantes de diversidad, 25 profesores que acompañan procesos educativos a estudiantes con diversidad funcional, 9 padres de familia y/o acudientes de los estudiantes con diversidad funcional, 1 directivo docente. Dado que la investigación se cataloga como una aproximación etnográfica, se considera necesario describir el rol de la investigadora, quien se desempeñó como docente de la institución educativa antes de iniciar el proceso investigativo, situación que motivó

el interés por comprender los procesos de educación inclusiva en la escuela rural. Cabe aclarar que, durante el desarrollo de la investigación y a la fecha, la investigadora no mantiene ningún vínculo laboral ni social con la institución, la zona, ni los participantes del estudio, lo que garantiza la ausencia de conflicto de intereses.

Como consideraciones especiales al tratarse de un grupo en situación de vulnerabilidad debido al contexto de post conflicto, desde la investigación únicamente se trataron categorías de orden psicológico y educativo, sin hacer referencia a situaciones revictimizantes de acontecimientos ligados a las condiciones de conflicto propias de la zona, de igual manera, se hizo uso de los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional establecidos desde el decreto 1421 del 2017 que orientan los procesos de atención a la inclusión en los contextos educativos.

8.4. Técnicas para Recolectar la Información

8.4.1. Primer Objetivo

Describir los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural del Municipio de Leiva Nariño inmersa en el conflicto armado.

Para cumplir con este primer punto, se usó la observación participante, que según Vasilachis (2019) “constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto de aproximación etnográfica” (p. 124). En ese caso, siguiendo lo que dicen Booth y Ainscow (2002) sobre la educación inclusiva, se miraron de cerca las culturas, las políticas y las prácticas en el colegio. De hecho, las políticas tienen que ver con cómo se manda en el centro y qué planes se hacen para mejorarlo, mientras que las prácticas se fijan en lo que se enseña en los salones y cómo aprenden los alumnos. Por eso, las culturas son

tan importantes, porque muestran las relaciones y los valores que la comunidad educativa tiene bien guardados.

Por otra parte, se utilizó un registro de observación (Anexo 6), ya que este instrumento ayuda a que aparezca una descripción completa donde se ven los escenarios y todo lo que pasa con los actores y los procesos sociales. Así, se pueden anotar desde situaciones normales hasta cosas que pasan de repente, incluyendo los movimientos, las actividades y los objetos que hay en el lugar (Vasilachis, 2019). Todo esto sirvió para entender cómo se vive la inclusión en un sitio donde el conflicto armado también influye en lo que pasa cada día en la escuela.

Así mismo, se desarrolló la entrevista como técnica que permitió complementar lo observado en el trabajo de campo. Tal como lo plantea Vasilachis, esta constituye una herramienta fundamental para acercarse a la trama sociocultural y, especialmente, para comprender los significados y puntos de vista de los actores sociales (p. 129), aspecto que resultó clave en esta investigación. No se trató de una entrevista etnográfica propiamente dicha; sin embargo, se asumió una modalidad semiestructurada que incluyó algunas preguntas orientadoras relacionadas con las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas en la institución.

Estas preguntas sirvieron como base inicial, pero no limitaron el diálogo, ya que a partir de la interacción entre investigadora y participante fueron surgiendo nuevos cuestionamientos, aclaraciones y profundizaciones, en coherencia con las situaciones que se iban conociendo durante la inmersión en el contexto y con los hallazgos preliminares de la observación y el registro en diario de campo. Esta forma de abordaje permitió mantener una guía clara en función de los objetivos del estudio, sin perder la apertura necesaria para escuchar la experiencia viva de quienes hacen parte de la comunidad educativa.

A partir de los datos obtenidos con estas técnicas e instrumentos, se llevó a cabo un primer momento de análisis empleando la función Frecuencia de palabras del software Atlas.Ti, lo cual permitió identificar en un primer momento aquellas palabras que en las entrevistas y en los registros de observación aparecían como significativas, aportando las primeras pistas de análisis en las categorías Políticas, Culturas y Prácticas, así mismo, se examinaron los apartados que en la matriz de análisis daban respuesta a las definiciones operativas establecidas (Anexo 9).

8.4.2. Segundo Objetivo

Examinar los elementos de análisis de la teoría Vygotskiana relacionados con los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural.

Este objetivo se trabajó en dos momentos diferentes para organizar bien la información.

(i) Se eligieron las categorías de Vygotsky que más tenían que ver con la forma de entender la educación inclusiva, por eso se seleccionó el texto “*Fundamentos de defectología*”, donde el autor habla de los problemas generales de esta área, sus temas especiales y otros puntos importantes de informes e intervenciones. En ese caso, después de leer y revisar el material, se hizo el proceso de escoger los conceptos clave y ponerles una definición operativa para que se entienda cómo se usan en el trabajo (Anexo 10).

(ii) Se utilizó el software Atlas.Ti para ver qué palabras se repetían más y buscar los pedazos de texto que servían para responder a esas definiciones que ya se habían armado. De hecho, se usó la matriz de análisis para organizar lo que el autor decía y conectarlo con los conceptos identificados (Anexo 10), lo que permitió que la información quedara bien clasificada. De esta manera, se logró pasar de la teoría del libro a algo más práctico que sirviera para la investigación, porque así se nota cómo las ideas de Vygotsky se aplican de verdad al estudio.

Para la elaboración del análisis se retomaron los registros del diario de campo, los cuales ayudaron a comprender lo vivido durante el proceso investigativo. En estas anotaciones no solo quedaron descritas las situaciones observadas, sino también las reflexiones, inquietudes y formas de interpretar de quien investiga. De este modo, el diario de campo permitió reconocer la voz situada de la investigadora, la cual orienta y da sentido a la lectura de los acontecimientos en el contexto

8.4.3. Tercer Objetivo

Establecer la convergencia entre los elementos de análisis de la teoría Vygotskiana y los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural.

Para el desarrollo de este objetivo, se empleó el análisis de concurrencias del software Atlas.Ti, en el cual se estableció un primer nivel de análisis de las relaciones entre las categorías de la Educación inclusiva: Políticas, Culturas y Prácticas, y los conceptos de Vygostky, seleccionados en el texto Fundamentos de Defectología. Así mismo, se construyó una matriz de análisis que permitió establecer la convergencia entre los elementos de la teoría vygotskiana y los procesos de inclusión en la escuela rural.

A partir de la matriz de categorías se construyó un diagrama de Sankey con el fin de representar gráficamente los flujos de relación entre categorías, subcategorías y hallazgos emergentes. Para su elaboración, se organizaron los datos según la frecuencia y la intensidad de las conexiones identificadas en el proceso de codificación, lo que permitió asignar un peso visual a cada vínculo. De esta manera, el diagrama se empleó para visualizar cómo se articulan los distintos elementos del análisis, evidenciando convergencias, recurrencias y tensiones entre los referentes teóricos y las prácticas observadas en el trabajo de campo. Este recurso facilitó no solo

una presentación sintética de la información, sino también una comprensión más profunda de la dinámica relacional presente en los significados construidos durante la investigación.

8.5. Plan de Acción

8.5.1. Fase 1. Construcción y Validación de Instrumentos

Una vez que se organizaron los temas de la teoría y la forma de hacer el trabajo, se pasó a fabricar las herramientas para recoger la información. En ese caso, lo primero que se hizo fue diseñar el consentimiento y el asentimiento informado, los cuales se entregaron antes que cualquier otra cosa para que todo fuera legal y ético. Después de eso, se armó un formato de observación participante que se fijaba en lo que pasaba cada día en el colegio, con la idea de anotar los detalles que sirvieran para los objetivos de la investigación. Este instrumento se les aplicó a (i) los estudiantes con diversidad funcional que están en procesos de inclusión, (ii) los profesores y directivos del plantel, y (iii) los compañeros del salón de clase común. De hecho, se hizo así para poder identificar cómo es la convivencia en el campo y cómo se lleva el alumno con diversidad funcional con el resto de los compañeros en la escuela.

8.5.2. Fase 2. Contacto en el Contexto y Selección de Participantes

Para elegir el lugar donde se iba a hacer el estudio, se pusieron unas reglas que ayudaran a cumplir lo que buscaba la investigación. En este punto, se escogió el corregimiento de El Palmar, en el municipio de Leiva, Nariño, porque allá se notaba que la inclusión era difícil, sobre todo porque no habían profesionales expertos, como un docente orientador que ayudara. Esta situación ya la conocía la investigadora porque antes había trabajado como profesora en esa zona, lo que sirvió para confirmar que ese era el sitio perfecto para el estudio. Por eso, el lugar

que se eligió tenía todo lo necesario para hacer el análisis que se quería; además, se delimitaron los participantes para las actividades (Tabla 2).

Tabla 2

Descripción de los Participantes

	Sedes	Estudiantes	Profesores	Orientadores	Directivos	Administrativos	Estudiantes inclusión	Estudiantes diversidad funcional
TOTAL	15	560	25	0	1	2	24	6
PARTICIPANTES INVESTIGACIÓN	3	142	18	0	1	0	6	6

Nota. La tabla presenta la caracterización institucional del total y los que si participaron.

Elaboración propia (2025).

8.5.3. Fase 3. Aplicación de Instrumentos

En el marco del proceso investigativo se realizaron 31 entrevistas dirigidas a docentes, directivos docentes y padres de familia y/o acudientes, con el propósito de ampliar la comprensión de los procesos de educación inclusiva y articular estos hallazgos con la información recogida en la observación. En un primer momento, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 25 docentes y 1 directivo docente, desarrolladas en una sesión inicial y guiadas por un cuestionario previamente elaborado, orientado a explorar sus percepciones y experiencias frente a la inclusión educativa. Estas se aplicaron antes de iniciar la observación participante, lo que permitió contar con un referente previo sobre las dinámicas institucionales y pedagógicas desde la perspectiva del profesorado.

Posteriormente, se dio paso a la observación participante, durante la cual la investigadora registró en el diario de campo situaciones de la cotidianidad escolar vinculadas con la educación

inclusiva, estableciendo un diálogo constante entre lo observado y lo expresado en las entrevistas iniciales. En una segunda etapa, y al finalizar los espacios de observación en el aula, se realizaron nuevas entrevistas a los docentes que atendían directamente a estudiantes con diversidad funcional. En esta ocasión, las preguntas fueron más abiertas y flexibles, buscando aproximarse a una lógica etnográfica centrada en la experiencia vivida. Las conversaciones giraron en torno a los acontecimientos del aula que acababan de desarrollarse y de los cuales la investigadora había sido testigo.

Estas entrevistas posteriores no siguieron una estructura rígida, ya que se ajustaron a las particularidades de cada caso y a las dinámicas propias de cada grupo. En ellas se abordaron dimensiones académicas, emocionales y relacionales, así como creencias, percepciones y posturas docentes frente al estudiante en proceso de inclusión, su interacción con los pares, los procesos de aprendizaje, las estrategias didácticas implementadas y las decisiones pedagógicas adoptadas. El análisis detallado de estos aspectos se presenta en el capítulo de resultados.

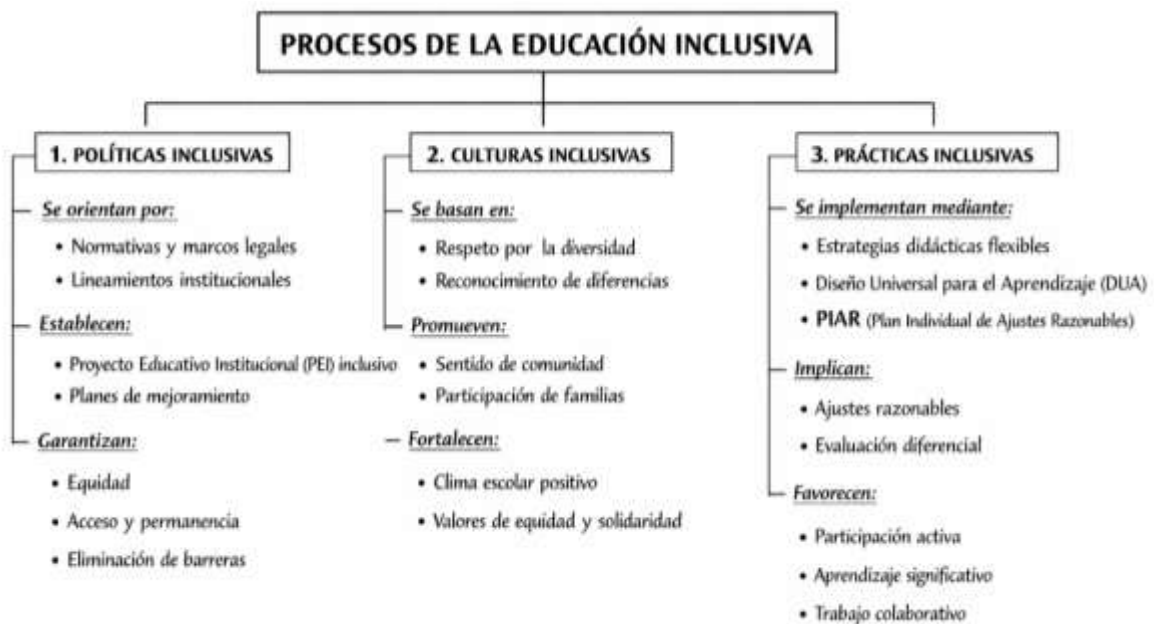
8.5.4. Fase 4. Análisis de Resultados

De igual manera, se realizó el registro sistemático de la información con el fin de examinar los elementos de análisis de los procesos inclusivos correspondientes al segundo objetivo, procurando establecer un diálogo constante entre los referentes teóricos y la cotidianidad de la educación inclusiva observada en el contexto escolar. En este proceso, la voz de la investigadora no se mantuvo al margen, sino que entró en conversación con las voces de los participantes, generando una interpretación situada en la que las experiencias narradas por docentes y comunidad educativa se entrelazaron con la reflexión analítica. Este diálogo se hace visible en el análisis, donde se articulan testimonios, observaciones y categorías conceptuales;

así, el diálogo logra identificar los elementos que permiten comprender cómo se organiza la inclusión dentro de la escuela, desde los marcos normativos y la gestión institucional, hasta las relaciones sociales y las estrategias pedagógicas que favorecen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Figura 1

Proceso de la Educación Inclusiva



Nota. La figura presenta los tres componentes principales de los procesos de la educación inclusiva: políticas inclusivas, culturas inclusivas y prácticas inclusivas. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2002).

En este orden de ideas, la teoría sociocultural de Vygotsky permite comprender diferentes elementos que ayudan a analizar los procesos de educación inclusiva. Por eso, a continuación, en la Tabla 3, se presentan algunos elementos de análisis tomados de su propuesta teórica y su relación con la educación inclusiva.

Tabla 3

Elementos de Análisis de la Teoría de Vygotsky Relacionados con los Procesos de Educación

Inclusiva

ELEMENTO DE ANÁLISIS	RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
1. Educación tradicional	Vygotsky critica la educación tradicional por centrarse en el déficit individual. Desde la inclusión propone superar esta visión estática y reconocer que el aprendizaje es un proceso social; donde las barreras no están en el estudiante sino en el contexto.
2. Psicología de la educación	Plantea que el desarrollo psicológico está mediado culturalmente. En clave inclusiva esto implica comprender que todos los estudiantes pueden desarrollarse si cuentan con mediaciones adecuadas y oportunidades de interacción.
3. Superación o compensación de los correspondientes defectos	Vygotsky no niega la deficiencia orgánica, pero afirma que el impacto depende de la respuesta social y del apoyo en eliminar barreras sociales más que biológicas.
4. Pedagogía social	Vygotsky propone que la educación de niños con discapacidad debe darse en contextos sociales amplios. La inclusión retoma esta idea al rechazar la segregación y promover la participación en entornos comunes.
5. Sordomudez	Vygotsky enfatiza que la privación principal no es sensorial sino comunicativa. La inclusión emerge al garantizar sistemas de comunicación accesibles que favorezcan la participación.
6. Pedagogía de sordos	Vygotsky destaca la importancia del lenguaje como herramienta cultural. En educación inclusiva esto se refleja en el reconocimiento de la lengua de señas y otros sistemas de comunicación como mediadores del aprendizaje.
7. Ceguera	Vygotsky señala que la limitación visual no determina el desarrollo intelectual. La inclusión implica ofrecer mediaciones sensoriales alternativas que posibiliten la construcción del conocimiento.
8. Vida social	Para Vygotsky el desarrollo ocurre en la interacción. La exclusión social agrava la discapacidad; por ello la inclusión prioriza la participación activa en la comunidad educativa.
9. Memoria	Entendida como proceso mediado por signos y herramientas culturales. La inclusión promueve estrategias diversificadas que permitan a todos los estudiantes apropiarse del conocimiento.
10. Atención	Vygotsky señala que no es solo función biológica, también un proceso regulado socialmente. La práctica inclusiva crea estrategias pedagógicas que sostienen la atención mediante apoyos significativos.
11. Contacto con la vida real	El aprendizaje se vincula con experiencias reales. La inclusión promueve currículos contextualizados que conecten la escuela con la vida cotidiana del estudiante.
12. Psicología de la ceguera	Vygotsky propone que la reorganización funcional permite nuevos caminos de desarrollo. Esto sustenta el enfoque inclusivo basado en potencialidades y no en carencias.
13. Deficiencia de sordos	Vygotsky debate la importancia del lenguaje como herramienta cultural. En educación inclusiva esto se traduce en reconocer la lengua de señas y otros sistemas como mediadores legítimos del aprendizaje.
14. Deficiencia orgánica y tendencias psíquicas	Vygotsky explica que la reorganización funcional permite nuevos caminos de desarrollo. Esto sustenta el enfoque inclusivo basado en potencialidades y no en carencias.

ELEMENTO DE ANÁLISIS	RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
15. Voluntad	Vygotsky señala que la limitación visual no determina el desarrollo intelectual. La inclusión implica ofrecer mediaciones sensoriales alternativas que posibiliten la construcción del conocimiento.
16. Interacción pensamiento– sistemas dinámicos	Para Vygotsky el desarrollo ocurre en la interacción. La exclusión social agrava la discapacidad; por ello la inclusión crea escenarios donde el estudiante ejerce autonomía y toma decisiones.
17. Afecto e intelecto	Vygotsky sostiene que no pueden separarse. La inclusión comprende que el bienestar emocional es condición para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje significativo.
18. Afecto–intelecto y etapas del desarrollo	El desarrollo es integral y cambia según las etapas. La educación inclusiva promueve ambientes que integren emoción, motivación y cognición como base del aprendizaje significativo.

Nota. La tabla presenta algunos elementos de la teoría de Vygotsky y su relación con los

procesos de educación inclusiva. Elaboración propia a partir de Vygotsky (1931; 1982; 1996).

Para finalizar la fase analítica, se construyó una matriz de convergencia de los elementos de los procesos de educación inclusiva a partir del diario de campo, considerando las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas. A partir de esta matriz se desarrolló un análisis de contenido, entendido como un procedimiento sistemático de categorización, organización e interpretación de la información, que permitió identificar recurrencias, tensiones y relaciones significativas entre los datos empíricos y los marcos teóricos asumidos.

Todo este ejercicio culminó en la redacción del texto de aproximación etnográfica siguiendo lo planteado por Vasilachis (2019, p. 143), quien señala que este tipo de escritura puede adoptar un estilo realista, confesional o impresionista, decisión que fue tomada a partir de la naturaleza de los hallazgos obtenidos. Finalmente, se llevó a cabo un proceso crítico de síntesis e interpretación que permitió formular conclusiones y recomendaciones acordes con la realidad estudiada y con la perspectiva epistemológica de la investigación, las cuales se presentan en el apartado correspondiente.

8.5.5. Fase 5. Elaboración de Productos

Una vez que se terminó de observar, hacer las entrevistas y anotar todo en el diario de campo, se hizo una revisión muy detallada de la información. Con esto se armó un documento que no solo cuenta lo que se encontró, sino que también integra las reflexiones y lo que la investigadora vivió en el colegio rural. El texto unifica las observaciones con las vivencias del trabajo de campo para entender la inclusión desde el día a día escolar, por eso se usaron nubes de palabras en el programa Atlas.Ti para identificar qué situaciones se repetían más. Esas coincidencias se analizaron según lo que se vio en la institución para darle más sentido a los resultados, y al final se pusieron conclusiones y consejos para ayudar a que la educación inclusiva en el campo sea más fuerte.

8.6. Consideraciones Éticas

Esta investigación tuvo un riesgo mínimo según la ley, porque las formas de recoger información no fueron invasivas ni se tomaron muestras de sangre o pruebas que afectaran la mente, salud o de alguna manera a los participantes. Todo se hizo con procedimientos comunes como entrevistas individuales donde no se obligó a los alumnos, docentes o familias a comportarse de una forma distinta, además de que desde el inicio se les explicó de qué trataba todo para que decidieran si querían estar o no en el proceso. En ese caso, también se usó la observación participante, cuyas actividades no afectaron u obligaron al participante a ser distinto en situaciones no acordes a su normalidad, porque la investigadora solo observó la clase sin interrumpir lo que pasaba normalmente en el salón.

En este orden de ideas, los registros que se hicieron durante el estudio fueron escritos y no dañaron a las personas involucradas, ya que se usaron herramientas como el diario de campo

y una matriz de análisis. Toda la información se manejó de forma anónima si la persona lo pedía, y siempre se tuvo el permiso firmado por los papás o los participantes en los consentimientos (Anexo 8). Así, si alguien se sentía mal o quería dejar de participar, podía hacerlo en cualquier momento sin presentar algún impedimento, porque lo más importante era que estuvieran a favor de la investigación. Como la investigadora es psicóloga, estaba lista para dar primeros auxilios psicológicos si alguien se colocaba triste al recordar algo, e incluso se tenía el contacto de la red de apoyo de la Gobernación de Nariño (317 6172616) por si hacía falta.

Por otro lado, hubo que pensar en la seguridad porque la zona es de posconflicto, pero según el Acuerdo de Paz (2017) y la experiencia de la investigadora, el riesgo era bajo porque las escuelas no son objetivos de los grupos armados. De todos modos, se tenían listos los números de la policía (310 376 4005), la personería y la alcaldía por si llegaba a pasar algo urgente. Al final, se garantizó que todo fuera voluntario, explicando los papeles con calma para que (i) los profesores y papás firmaran el consentimiento, (ii) los niños aceptaran con un dibujo o lenguaje sencillo y (iii) los directivos dieran el permiso oficial para estar en el colegio. Por eso, siempre se respetó la privacidad y la libertad de cada uno, manejando los datos con mucho cuidado según lo que manda la ley de protección de datos en Colombia.

Para el tratamiento de la información, la investigación estableció el siguiente protocolo:

- a. Se guardó estricta reserva y confidencialidad sobre la información suministrada por los participantes que manifestaron no desear su divulgación.
- b. Se hizo uso adecuado de los materiales e instrumentos utilizados para la recolección de información, tales como formatos, grabaciones y diarios de campo.

- c. La custodia de dichos elementos se realizó bajo llave en la oficina de rectoría, con autorización previa del rector de la institución, garantizando condiciones de seguridad para impedir su pérdida, adulteración o uso no autorizado.
- d. Se respetaron las restricciones de acceso a la información impuestas por los participantes antes, durante y después de las actividades de recolección.
- e. La información se utilizó únicamente en los términos autorizados por los participantes.
- f. Para garantizar la confidencialidad, se asignaron codificaciones a los participantes, incluso en los casos en que autorizaron el uso de sus nombres. La información se trató por medios digitales seguros, se almacenó en el servidor institucional a través del correo de la Universidad y se conservaron únicamente dos copias de los datos en ubicaciones geográficas diferentes.
- g. Se veló por el respeto de las condiciones de seguridad y privacidad de la información.
- h. Se atendieron los requerimientos, dudas e inquietudes de los participantes respecto a sus datos y su uso.
- h. Se permitió el acceso a la información únicamente a personas autorizadas, como la investigadora y, en ciertos casos, la asesora de tesis.
- i. No se publicó en medios masivos información derivada de la investigación sin la autorización correspondiente.

Al terminar el estudio, se hizo la devolución de la información a todas las personas que participaron por medio de (i) un informe con los hallazgos del análisis, (ii) un taller para los profesores sobre cómo manejar la inclusión y (iii) una cartilla de consulta para que la comunidad educativa sepa cómo fortalecer estos procesos en el campo. En ese caso, estas acciones sirvieron

para que las personas recibieran un beneficio directo al conocer más sobre la educación inclusiva rural. De hecho, durante todo el trabajo se cuidó la salud de todos con normas de bioseguridad, dejando que si alguien se sentía mal de los pulmones o con gripe no tuviera que seguir hasta que estuviera bien.

En este orden de ideas, la investigación buscó siempre el principio de beneficencia, porque la idea era mostrar los problemas de la inclusión en el campo usando la teoría de Vygotsky para dar soluciones que sirvan en la vida real. Este conocimiento tiene valor social porque ayuda a pensar en nuevas leyes que de verdad entiendan lo que necesita la gente en esas regiones, cambiando la forma en que se hace la inclusión. Así mismo, se cumplió con el principio de no maleficencia al evitar riesgos, con el de justicia al tratar a todos por igual sin discriminar, y con el de autonomía porque cada uno decidió participar libremente firmando su consentimiento.

Para terminar, se aclaró que no hubo conflictos de interés ni abusos de poder, porque, aunque la investigadora era profesora de ese colegio, ella pidió un permiso especial de estudio y no estaba trabajando ahí mientras hacía la investigación. Según la Resolución 2907 de 2023, ella entró a la institución solamente como investigadora por dos años, por eso no mandaba sobre nadie. Además, se llamó a una persona de afuera para que ayudara a revisar lo que decían los otros profesores y directivos, evitando que los resultados estuvieran inclinados a un solo lado. Con los papás y los alumnos no hizo falta ese par externo porque no había ningún lazo que dañara la objetividad, y de paso, los resultados no afectaron el empleo de la investigadora porque ella misma pidió que la cambiaran de lugar de trabajo al acabar el estudio.

El valor social de la investigación se centró en la generación de conocimiento sobre los procesos de educación inclusiva en contextos rurales afectados por el conflicto armado, aportando elementos que en un futuro pueden fortalecer la atención a la población diversa y orientar ajustes razonables según el Decreto 1421 de 2017 pensados desde las particularidades del contexto rural.

9. Resultados

Los resultados muestran cómo se conectan los hallazgos de la inclusión en sus tres partes: (i) las leyes o políticas; (ii) la cultura; y, (iii) lo que se hace en la práctica, todo esto unido con las ideas de Vygotsky. En ese caso, se mira la educación inclusiva en el campo de forma completa, teniendo en cuenta que vivir en una zona de conflicto armado hace que todo sea diferente. Por eso, se usó la etnografía para entender las realidades sociales y culturales, buscando que la inclusión en estas escuelas tenga un sentido real para la gente que vive ahí. En este orden de ideas, en este capítulo se van a encontrar tres secciones donde se explican los resultados de cada objetivo que se propuso al inicio.

9.1. Procesos de Inclusión en la Escuela Rural

El acercamiento a los procesos de inclusión en la escuela rural se realizó por medio de la observación participante, la cual quedó anotada en los registros de campo y en las entrevistas que sirvieron para darle continuidad y valor a lo que se veía y a la experiencia de quienes manejan la inclusión todos los días. En ese caso, para analizar bien esos procesos, se necesitó una base clara para entender qué es la inclusión, la cual se tomó desde lo que dicen Booth y Ainscow (2001) y Echeita et al (2002).

9.1.1. Políticas de Inclusión en la Escuela Rural

En el proceso de entrar de lleno en el contexto, se pudo notar el contraste que hay entre lo que se dice sobre las políticas de inclusión y la realidad del campo. Según Echeita et al. (2002), estas políticas tienen que ver con cómo se maneja el colegio y con los planes que se arman para cambiar las cosas, mientras que el Ministerio de Educación Nacional (2022) dice que los lineamientos sirven para reconocer la diversidad y acabar con la exclusión por raza, religión,

género o discapacidad, buscando así una sociedad más justa. En ese caso, resulta obligatorio reconocer las situaciones del entorno que afectan a las escuelas, especialmente la ruralidad, que según Ortega (2023) necesita que se incluya al campesino dentro de los objetivos de desarrollo para acabar con la pobreza y la desigualdad. Por eso, para entender mejor dónde está ubicado y cómo se organiza el centro educativo donde se hizo el estudio, se presenta la siguiente Figura 2 que muestra su localización geográfica.

Figura 2

Ubicación Geográfica - Corregimiento El Palmar Leiva Nariño



Nota. La figura muestra la ubicación geográfica del corregimiento El Palmar, en el municipio de Leiva, Nariño, lugar donde se desarrolló la investigación, Tomada de Alcaldía Municipal de Leiva (2012).

La Institución Educativa El Palmar se encuentra en una zona de montañas en el municipio de Leiva, Nariño, un lugar que se conoce por sus caminos de tierra, los cultivos de hoja de coca y una economía donde la gente vive con lo justo para el día. Por eso, se reconoce que, este territorio ha sido golpeado por el conflicto armado durante mucho tiempo, lo que termina marcando cómo vive la comunidad educativa en su cotidianidad y cómo se relaciona con el entorno.

En cuanto a la parte organizativa del colegio, este funciona en la jornada de la mañana en una infraestructura de aulas básicas, zonas verdes y espacios multifuncionales que han sido adaptados por la comunidad misma. De hecho, la organización escolar se desarrolla en ciclos de educación primaria, básica y media, trabajando en su mayoría bajo el modelo de Escuela Nueva, el cual permite que los procesos se ajusten a la realidad del campo. Por eso, los horarios se extienden generalmente de lunes a viernes, de 7:00 a.m. a 12:00 m., aunque se hacen ciertas adaptaciones durante la época de lluvias o cuando la situación de orden público lo exige para proteger a los estudiantes.

Por otra parte, la comunidad mantiene relaciones activas con organizaciones campesinas, líderes sociales, promotores de salud rural, el hospital municipal, las comisarías de familia y algunas ONG presentes en el territorio. Sin embargo, la presencia de actores armados ilegales genera restricciones en la movilidad, temor en las familias y dificultades para realizar actividades escolares fuera del horario habitual, lo que limita los encuentros comunitarios. A pesar de ello, la escuela se ha consolidado como un espacio de protección, encuentro y trabajo colaborativo, por lo cual a continuación, en la Tabla 4 se presentan los datos generales de la institución que resumen su estructura actual.

Tabla 4

Datos Generales de la Institución Educativa

COMPONENTE	DETALLE
Nombre	Institución Educativa el Palmar
Ubicación	Corregimiento El Palmar, Municipio de Leiva, Nariño
Calendario	A
Sector	Oficial
Zona educativa	Rural
Jornada	Mañana y tarde
Niveles que ofrece	Primaria, básica, y media
Modelo educativo	Escuela Nueva
Total, de estudiantes	560 estudiantes
Docentes	25 docentes activos
Directivos docentes	1 rector/directivo docente
Muestra de estudio	6 estudiantes con diversidad funcional, 25 docentes, 1 directivo docente

Nota. La tabla presenta los datos generales de la Institución Educativa El Palmar, permitiendo identificar sus características básicas de ubicación, organización y población educativa, como parte del contexto donde se desarrolla la investigación. Elaboración propia (2025).

En la siguiente fotografía (Figura 3) se muestra un grupo de estudiantes del Centro Educativo La Playa, sede adscrita a la Institución Educativa el Palmar, participando en actividades pedagógicas correspondientes a clase de educación física. El aula, con materiales visuales en las paredes y una distribución del mobiliario, muestra cómo los espacios escolares rurales se adaptan a distintas actividades pedagógicas; los salones de clase reflejan el valor de la creatividad tanto de los maestros como de los estudiantes. En sus alrededores se observa una zona con muchos espacios verdes, lo cual se relaciona a los espacios multifuncionales del campo o lo rural que han sido adaptados para la educación. La escena a su vez permite observar una dinámica cooperativa entre niños de diferentes grados, lo que da cuenta del carácter multigrado del aula y de cómo se articulan prácticas educativas con ejercicios físicos y de cuidado colectivo.

Figura 3

Espacio de Aula Multigrado Durante Simulacro de Emergencia



Nota. Elaboración propia (2024).

El espacio que se presenta a continuación funciona como sala de informática y también como lugar de encuentro para docentes y directivos, el cual está ubicado en la sede central de la Institución Educativa El Palmar. De hecho, al ser un espacio compartido, se nota cómo debe adaptarse para cumplir varias funciones al mismo tiempo debido a la falta de salones especializados. En este orden de ideas, la sala no solo sirve para que los niños aprendan tecnología, sino que también es el sitio donde los maestros se reúnen para dialogar sobre la convivencia y la inclusión en el corregimiento.

Figura 4

Espacio Escolar para Tecnología e Informática, Dispuesto También para Reuniones de Docentes



Nota. Elaboración propia (2024).

Aunque no cuenta con muchos equipos, es un lugar muy importante para la formación de los docentes y para organizar las actividades escolares; además, el espacio ha sido adecuado con lo que se tiene disponible, lo que demuestra el esfuerzo por mantener un ambiente de aprendizaje incluso en medio de las limitaciones locativas que se viven en el campo. Por eso, el aula se convierte en el corazón de la planeación pedagógica de la sede central. Para entender mejor quiénes están al frente de estos procesos, en cuanto a la formación docente y la experiencia profesional se tiene la siguiente información en la Tabla 5:

Tabla 5

Perfil General Cuerpo Docente

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CANTIDAD
Número total de docentes	Total	25
Formación académica	Técnicos en educación	5
	Licenciados	20
Años de experiencia	Promedio de años de experiencia	15
Formación en inclusión	Con formación específica	7
Residencia	Vive en la vereda o zonas aledañas	80%
	No vive en vereda	20%

Nota. Elaboración propia (2025).

En la siguiente fotografía aparecen algunos docentes reunidos en el aula (Figura 4).

Figura 5

Encuentro de Docentes



Nota. Elaboración propia (2024).

Estos encuentros son frecuentes en la escuela y permiten dialogar sobre el trabajo que se realiza con los estudiantes. Además, se realizan algunos encuentros entre docentes y la comunidad que fomentan la participación colectiva en pro del bienestar de los estudiantes.

Las familias que conforman la comunidad educativa de la Institución Educativa El Palmar, se dedican principalmente a labores del campo, como la agricultura de subsistencia. Algunas personas también recurren a empleos informales o dependen de subsidios estatales rurales para sostener sus hogares. En cuanto al nivel educativo, la mayoría de los padres y madres de familia alcanzaron la primaria, muchos de ellos sin finalizarla, lo que repercute en las formas de acompañamiento escolar que pueden ofrecer a sus hijos. No obstante, se evidencia una alta participación de las familias en los espacios convocados por la escuela, como reuniones, mingas o actividades culturales (Figura 6), lo que refleja un fuerte vínculo comunitario.

Figura 6

Reuniones de Padres de Familia en Aula Escolar



Nota. Elaboración propia (2024).

En la Figura 6 se encuentra un grupo de padres y madres de familia participando en una reunión convocada por la escuela. Estos espacios son comunes en la Institución Educativa y muestran el compromiso de las familias con el proceso educativo de sus hijos, por eso la reunión se realizó en el aula multigrado, decorada con materiales elaborados por los docentes, lo cual también evidencia el trabajo colaborativo entre escuela y comunidad. Aunque muchos adultos no cuentan con altos niveles de escolaridad, su disposición para acompañar y apoyar las actividades escolares es constante; uno de los beneficios de la Institución Educativa es la oportunidad de un espacio abierto (Figura 7), permitiendo de esta manera que padres de familia, campesinos y miembros de la comunidad participen en jornadas educativas.

Figura 7

Actividades con Comunidad



Nota. Elaboración propia (2024).

Estas clases se desarrollan en el mismo espacio que usan los niños y permiten que muchos padres y madres recuerden su propio proceso educativo, lo cual demuestra el compromiso que tiene la escuela con la formación a lo largo de la vida. Dentro de la población estudiantil se encuentran niños y niñas en situación de alta vulnerabilidad porque muchos han sido desplazados por el conflicto armado o tienen dificultades para acceder a servicios básicos, sumado a la presencia de estudiantes con diversidad funcional entre los que se identifican casos de trastornos del aprendizaje, diversidad visual, cognitiva y física que requieren un acompañamiento pedagógico diferenciado y constante.

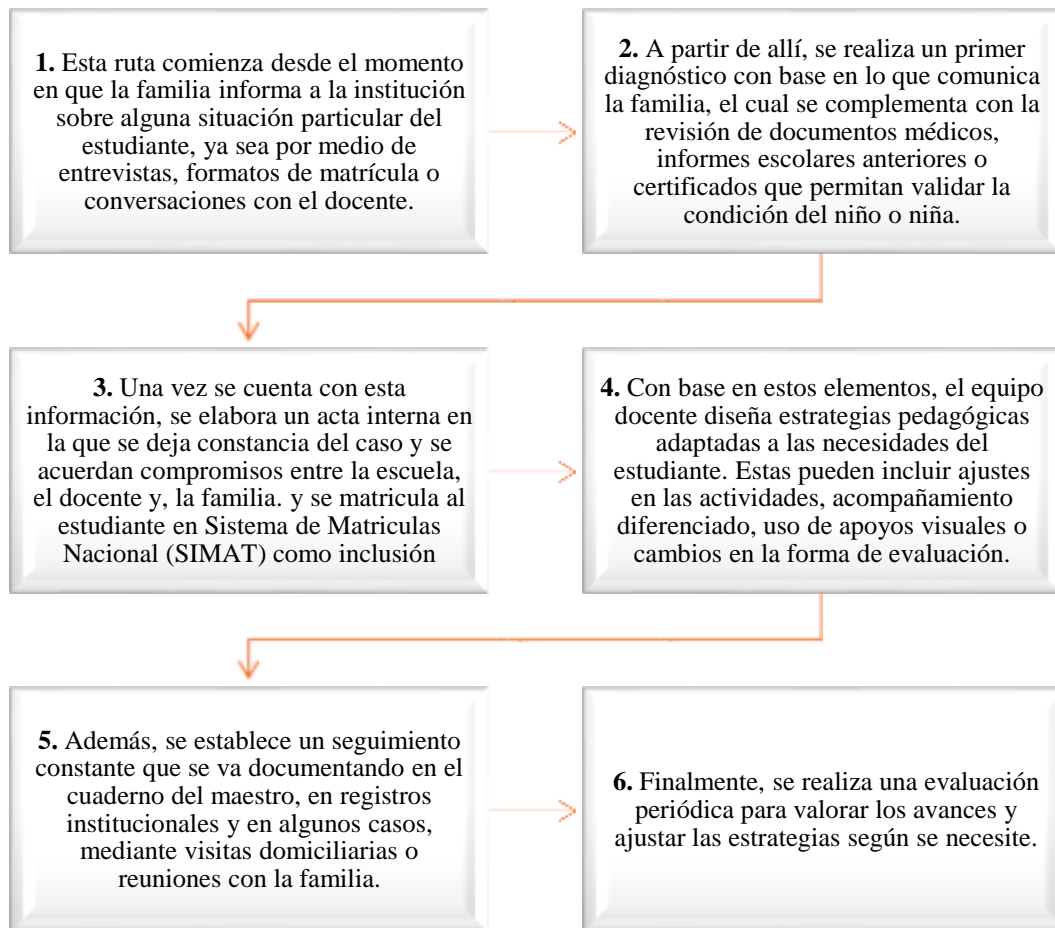
La mayoría de las familias que hacen parte de la Institución Educativa habitan zonas rurales dispersas en el corregimiento El Palmar, en el municipio de Leiva, Nariño, donde su vida cotidiana está profundamente ligada al trabajo agrícola centrado en cultivos de hoja de coca y de pan coger. Esta economía de subsistencia marca los ritmos de vida de la comunidad, así como las prioridades familiares frente a la educación de sus hijos, quienes a veces deben ayudar en las labores del campo desde muy temprano. En cuanto a la formación académica de los adultos responsables del hogar, la mayoría cursó hasta los primeros grados de primaria y muy pocos culminaron la educación básica, lo cual es una realidad heredada de generaciones anteriores que limita el acompañamiento académico que pueden dar en casa.

Entre los estudiantes se identifican condiciones que reflejan vulnerabilidades sociales importantes, pues algunos han llegado de otras regiones por situaciones de violencia o porque sus padres buscaban empleo, mientras que otros presentan inseguridad alimentaria y asumen responsabilidades de adultos a corta edad afectando sus trayectorias escolares. Esta forma de trabajo diario permite saber la diversidad presente en el aula, ya que es justamente desde estas

prácticas cotidianas donde se empieza a trazar la ruta que sigue la escuela para desarrollar sus procesos de inclusión de manera humana y situada en su territorio (ver Figura 8).

Figura 8

Pasos de la Ruta de Atención para Atención de la Inclusión en la Institución Educativa



Nota. La figura presenta los pasos de la ruta de atención para la inclusión orientada por el Decreto 1421 de 2017. Elaboración propia (2025).

Todo este proceso se da en un marco de trabajo colaborativo, con el compromiso de docentes, directivos y comunidad, que buscan garantizar una educación que reconozca y valore la diversidad, la ruta institucional se presenta en la Tabla 6 a continuación.

Tabla 6

Ruta Institucional para el Ingreso de Estudiantes al Programa de Inclusión Educativa

ENTREGA DEL DIAGNÓSTICO	VALIDACIÓN DE LOS DOCUMENTOS	ELABORACIÓN DE ACTA, MATRICULA EN SIMAT	DISEÑO DE ESTRATEGIAS	SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
<p>El proceso de inclusión en la Institución Educativa El Palmar se construye desde una serie de pasos que permiten identificar, acoger y acompañar a los estudiantes con diversidad funcional.</p>				
<p>El primer paso suele darse cuando la familia entrega un diagnóstico o manifiesta preocupaciones sobre el desarrollo del niño o niña. En algunos casos, esta entrega es verbal o parcial, como se evidenció en el caso OBS1-CAS-03:</p> <p><i>“luego de pasar por un proceso terapéutico cuenta con diagnóstico de 'trastorno psicótico' según certificado médico aportado por el director de grupo, este certificado tiene fecha de noviembre 22 del 2023, no se aporta historia clínica del caso y el docente refiere que únicamente la madre de familia le ha traído este</i></p>	<p>Una vez se recibe el diagnóstico, la escuela debe validar si cumple con los requisitos para formalizar el ingreso al programa de inclusión. Esto incluye verificar que el documento sea actual, tenga respaldo clínico y señale que la condición afecta el aprendizaje. Como se expresó en OBS1-CAS-03:</p> <p><i>“Aunque la estudiante cuenta ya con un diagnóstico, este no puede ser tenido en cuenta para hacer parte del grupo de estudiantes de inclusión puesto que no aporta ningún documento anexo que sugiera que la condición puede afectar su desempeño académico,</i></p>	<p>Cuando los documentos son validados, la institución oficializa el caso mediante un acta. Esta incluye el diagnóstico, el tipo de discapacidad (terminología médica), los compromisos de seguimiento, y registra al estudiante en el sistema de matrículas SIMAT como estudiante de inclusión. Un ejemplo claro se encuentra en OBS1-CAS-05:</p> <p><i>“confirma haber recibido un certificado médico del año 2014 en la matrícula de grado transición del año 2019 donde se señala como DX: Síndrome Down, por lo cual el estudiante es ingresado en</i></p>	<p>A partir del diagnóstico y del acta, los docentes inician la adaptación de actividades, contenidos y métodos según las características del estudiante. Estas estrategias se evidencian en varias prácticas de aula como la diferenciación de explicaciones, el uso de apoyos visuales y lenguaje adaptado. Por ejemplo, en OBS1-CAS-05:</p> <p><i>“la docente le explica con señas y palabras pausadas ‘debes pintar el dibujo de color azul’ y señala una foca del tamaño de toda la hoja y le proporciona el color azul”.</i></p> <p>Otro caso se documenta en ENT2-DOC-09:</p>	<p>Finalmente, se lleva a cabo el seguimiento de los avances y se evalúa el desempeño, teniendo en cuenta las características particulares del estudiante. En OBS2-CAS-06, por ejemplo, se observa una adaptación significativa:</p> <p><i>“es que él tiene audiolibro y sigue la lectura desde su celular... luego graba un audio narrando lo comprendido y se lo envía a la docente. Y la docente le responde ‘ya te escucho y te envié la calificación’”.</i></p> <p>De igual forma, algunas docentes optan por no calificar con nota numérica. En OBS2-CAS-04 se señala:</p>

<p><i>documento para sustentar el estado de la menor”.</i></p> <p>En otros casos, las familias expresan barreras de acceso al sistema de salud o temores, como relató una madre en ENT-PAD-01:</p> <p><i>“la profe me insiste e insiste que lo lleve al médico, pero es que a uno no lo entienden, lo que uno vive, yo ahorita estoy sola”.</i></p>	<p><i>además de no ser generalizada”.</i></p> <p>Asimismo, los docentes a veces enfrentan dificultades cuando las familias no entregan la información completa. En OBS1-CAS-03 también se registra:</p> <p><i>“siente que la madre de familia no quiere dar a conocer más datos del estado de su hija para evitar señalamientos... no comparte los demás documentos actualizados”.</i></p>	<p><i>el sistema de matrículas como estudiante con discapacidad intelectual... el estudiante oficialmente puede pertenecer al programa de inclusión”.</i></p>	<p><i>“el estudiante redacta por medio de su voz, se le entiende, tiene coherencia y cohesión”.</i></p>	<p><i>“no le asigna calificación numérica, únicamente coloca una nota de ‘muy bien”.</i></p>
---	--	---	---	--

Este segundo caso permite observar nuevamente cómo se desarrolla la ruta de inclusión desde que se reconoce una situación particular en un estudiante, hasta el momento en que se diseñan estrategias de atención y se hace el seguimiento al proceso.

<p>En este caso, el docente señala que se ha identificado una condición especial en el estudiante, pero que no se cuenta con el diagnóstico correspondiente. Esto se expresa en OBS2-CAS-02:</p> <p><i>“aún no cuenta con acceso a los servicios de salud que permitan una identificación de la condición médica”.</i></p>	<p>Ante la ausencia de un diagnóstico formal, no se puede continuar con la validación documental. En OBS2-CAS-03 se señala:</p> <p><i>“continúa sin diagnóstico médico, por lo cual no puede pertenecer al programa de inclusión”.</i></p> <p>Esto muestra que, aunque la condición del niño es evidente para la docente y la familia, la falta de</p>	<p>Al no haber validación documental, en este caso no se logra llegar a la elaboración del acta, lo que refleja una ruptura en la ruta institucional. A pesar de esto, el docente manifiesta voluntad para apoyar al estudiante desde lo pedagógico.</p>	<p>Aún sin estar en el programa formal de inclusión, la docente adapta algunas actividades para facilitar la participación del niño. En OBS1-CAS-01 se registra:</p> <p><i>“divide el tablero en dos secciones, explicando inicialmente a grado primero la suma con dos cifras... luego la explicación a grado segundo quienes se</i></p>	<p>La docente realiza ajustes en la forma de evaluar al estudiante. En ENT2-DOC-03 se narra:</p> <p><i>“comprende los ejercicios de matemáticas, me comentan que en otras materias le va muy bien, pero si pronuncia mal escribirá mal y uno cómo le califica mal si la respuesta en esencia está bien”.</i></p>
--	--	--	---	--

<p>La madre también relata la dificultad para llevar al niño al médico por temas económicos y de transporte. En ENT-PAD-03 se documenta:</p> <p><i>“sí me falta la parte del doctor, porque le han mandado terapias y de eso sí no le he podido hacer nada, porque todo toca en Popayán... me da miedo, vaya a salir corriendo”.</i></p>	<p>documentos clínicos impide formalizar su ingreso al programa.</p>	<p><i>encuentran leyendo números de tres cifras”.</i></p> <p>También se documenta cómo el estudiante responde a actividades prácticas:</p> <p><i>“es notorio ver que entiende y acata la instrucción de colorear, aunque no realiza la diferenciación de seres vivos, coloreando todos los dibujos existentes, de manera rápida y de un solo color” (OBS1-CAS-01).</i></p>	<p>También se observa una estrategia alternativa de evaluación en ENT2-DOC-09:</p> <p><i>“ya no lo hago escribir, como te diste cuenta implementamos el WhatsApp para que él grabe audios de las actividades y me los envía. Yo los escucho y con eso le califico”.</i></p>
--	--	--	---

Nota. La tabla menciona la ruta institucional para el ingreso de estudiantes al programa de inclusión educativa en la Institución

Educativa El Palmar, mostrando las acciones, dificultades y formas de seguimiento que se presentan durante el proceso. Elaboración propia (2025) a partir de las entrevistas realizadas.

En lo que se pudo observar, se identifica que la escuela rural intenta seguir los lineamientos generales que mandan en todo el país, especialmente lo que dice el Decreto 1421 de 2017, pero la aplicación termina adaptándose de una forma muy particular a lo que permite el territorio. Por eso, aunque la ruta de inclusión ya está definida en los papeles de la institución, casi siempre los pasos cambian por la situación de las familias, la falta de médicos o porque no hay suficientes profesores capacitados para estos casos.

Un ejemplo de cómo toca irse acomodando aparece en la entrevista ENT2-DOC-14 (2024), donde la maestra explica que modifica la evaluación del alumno por su condición y porque no tiene un diagnóstico médico al día, comentando que: “a los compañeritos de segundo les evalué hoy 5 ejercicios y a él 3 y de un tema diferente, así me ha tocado para sacar notas”. Esto no es algo que esté en un protocolo formal, pero es la estrategia que nace de la lógica del salón para no dejar al niño atrás, demostrando que en el campo la inclusión es mucho más flexible y responde más a lo que pasa cada mañana que a la norma escrita.

De hecho, en registros como OBS1-CAS-02 (2024) se ve que la escuela funciona como sede unitaria bajo el modelo de Escuela Nueva, usando materiales del Ministerio para el trabajo en grupo y autónomo, donde se anota que: “todos los estudiantes se organizan por grupos, toman la cartilla y dan continuidad a su trabajo”. Esto indica que, aunque las órdenes vienen desde las directrices altas, pero, la implementación real se ajusta a lo que se puede hacer en un aula multigrado con poquitos recursos, donde a veces la normativa no alcanza a cubrir todas las necesidades.

En la entrevista ENT-DOC-15 (2024) al tomar el tema de las guías o directrices menciona: “no la he implementado siendo sinceros, es que si nos ponemos a leerla para

implementarla se hace necesario ciertas condiciones que aquí no las tenemos”, y es que otros docentes sienten que las leyes son larguísimas y aunque saben que existen documentos como el PIAR, no tienen claro cómo aterrizarlos: “sí sé que hay una ley, pero no recuerdo el número para qué le voy a mentir, siempre vienen a hablar de eso” (ENT-DOC-03, 2024).

A todo esto, se agrega el problema de los recursos básicos, porque una madre cuenta en la entrevista: “yo hasta le pedí al rector que, si me colaboraba con algo para hacer el viaje y me dijo que no, que el colegio no podía dar plata para eso” (ENT-PAD-01, 2024). Esta falta de apoyo se junta con el peso del conflicto armado y el olvido del Estado, dejando que las mamás carguen solas con los viajes para terapias y citas, tal como dice una docente: “de qué sirve que se abra la inclusión en el espacio escolar si la pobre mamá corre con su hijo de un lugar a otro [...] lo ideal sería un solo lugar que brinde todo” (ENT-DOC-13, 2024).

También, se nota la sobrecarga de los profesores y la falta de personas que ayuden, pues como dicen en la entrevista: “el rector tampoco le exige al profesor que haga porque no hay manera de hacerlo [...] si quieren inclusión no es sobrecargar al profesor, es que las secretarías se metan la mano al bolsillo” (ENT-DOC-11, 2024). Así se entiende que la inclusión en el campo no es solo cumplir una ley, es una construcción diaria que sobrevive entre la escasez, el pasado de violencia y las ganas de los profesores y familias por sacar a los niños adelante.

A diferencia de lo que pasa en las ciudades, el campo vive marcado por una historia de exclusión y la falta de apoyo del Estado, lo que termina creando barreras y miedos que no dejan que las rutas de atención funcionen como deberían. Esto se nota mucho cuando aparecen estigmas dentro de la misma comunidad: “es de toda gente de por acá, la ven a ella o la mamá y

se cambian de andén [...] este es un corregimiento donde han vivido mucho dolor [...] creen que pueden juzgar a quien quieran” (ENT2-DOC-13, 2024).

En ese comentario se nota que los efectos sociales y las creencias de la gente todavía pesan mucho en los vínculos de la comunidad, generando señalamientos que dificultan que la inclusión sea algo real y no solo un deseo. Por eso, cualquier política que venga del Estado tiene que mirar estas realidades para que se relacionen con lo que pasa en el territorio, ya que la inclusión en el campo necesita de un apoyo psicológico y social que entienda el cariño que la gente le tiene a su tierra y respete la forma en que el pueblo se organiza para educar.

Al final, aunque la escuela rural intenta seguir las mismas reglas que mandan para todo el país, se ve que esas normas no se aplican tal cual porque van surgiendo adaptaciones que nacen de (i) las necesidades de la misma gente; (ii) la falta de especialistas; (iii) el desorden con los papeles; y, (iv) el tener que cambiar los procesos a cada rato, lo que demuestran que incluir a los niños en estos lugares va mucho más allá de llenar documentos, pues es algo que se construye en el día a día con estrategias que responden a lo que se tiene a la mano.

Con respecto a las entrevistas que acompañaron la observación, se destacan afirmaciones que indican elementos importantes para la comprensión de la dimensión políticas en el desarrollo de los procesos de inclusión en la escuela rural. A continuación, se presenta el análisis visual de la nube de palabras, la cual permite identificar los conceptos más recurrentes en los discursos y documentos revisados sobre políticas de inclusión escolar (ver Figura 9).

con la teoría sociocultural porque, aunque saber qué tiene el niño ayuda, Vygotsky (1993) decía que no hay que fijarse solo en lo que falta. El aprendizaje no se debe medir por las limitaciones de cada uno, al contrario, se debe medir por lo que el alumno puede lograr en la ZDP con una buena ayuda, entonces ponerle tanto peso al diagnóstico puede hacer que el niño se quede atrapado en una etiqueta y se ignore que puede cambiar si recibe apoyo y convive con otros.

Por eso mismo, el diagnóstico debe ser apenas el comienzo, buscando siempre que el estudiante participe y le encuentre sentido a lo que hace en el salón. En esta parte es donde entra lo que se puede contar y medir al momento de evaluar, pero siempre pensando en dar oportunidades y no en cerrar puertas. Al final, lo que se busca es que el diagnóstico sirva para saber desde dónde arrancar para que el niño avance junto a sus compañeros, aprovechando la mediación pedagógica para que su realidad en el campo no sea un obstáculo para su educación.

Otras palabras como *docente*, *discapacidad* y *escuela* también resaltan en la nube de palabras con fuerza y se articulan con las anteriores descritas, por un lado, el *docente*, cumple un rol crucial como mediador del aprendizaje y facilitador de herramientas culturales, por lo que su compromiso con la inclusión debe surgir de una comprensión profunda de la diversidad y de su papel en la construcción del significado. Sin embargo, los lineamientos nacionales plantean rutas que establecen límites al rol, y que no se complementan con otros profesionales:

Si existiera otra persona especializada en niños como él, que le dé una terapia, que le de actividades solo para él, que sepa cómo es el manejo, ese niño puede avanzar, yo he visto casos que no hablan pero con terapia de lenguaje, que le hacen ejercicios en la boca ya los niños logran hablar, pero yo no conozco de esos ejercicios, no sé cómo se hacen y en una visita del sindicato no dijeron que nosotros no debemos hacer lo que no nos corresponde

y nos contaron una historia de un profesora que por buena gente intento hacerle esos ejercicios de boca a un niño para que mejore la pronunciación y creo que los hizo mal y se le trabo la mandíbula y demanda a la profesora destitución y uno se gana esos problemas por querer que los niños avancen, por todo eso yo tome la decisión de ya de dejarlo, si quiere fichas entonces fichas, si quiere estar solo entonces solo, si no quiere pintar entonces no va a pintar, porque si sigo intentándolo siento que me voy a ganar un problema. (ENT2-DOC-11, 2024).

Por otra parte, la aparición de la palabra *discapacidad* señala que todavía persiste un enfoque clínico, por eso es necesario cambiar esa mirada para reconocer la diferencia como una riqueza cultural y una oportunidad de aprender juntos en vez de verla como una falla. Aunque este tipo de etiquetas permite que lleguen ciertos apoyos, también puede cerrar la mente del docente o de la comunidad al fijarse solo en lo que falta o en lo que el niño no logra hacer, lo cual se observa cuando los comentarios giran sobre la enfermedad, como se anota en el registro: “tiene una condición de baja visión con pérdida total de su ojo derecho. Se encuentra focalizado en el SIMAT como estudiante con discapacidad de tipo visual” (OBS2-CAS-06, 2024). En ese caso, es importante proponer una visión que no reduzca al alumno a un papel médico, valorando más bien cómo aporta al grupo.

Finalmente, la *escuela* es el escenario donde se cumplen o se pierden las ganas de incluir, y desde Vygotsky (1935) este espacio debería ser una comunidad donde todos participen sin importar su condición. En los registros se nota que la escuela hace el intento, especialmente con la metodología de Escuela Nueva, donde se menciona que es una: “escuela unitaria, respondiendo a las necesidades propias de la escuela rural y atendida desde la metodología de Escuela Nueva” (OBS1-CAS-02, 2024); también hay tensiones y chismes que generan presión,

logrando que algunas familias sientan que es mejor sacar a sus hijos del colegio: “en la escuela los problemas que le digo siempre quejas y es para cansarlo a uno y que lo retiremos” (ENT-PAD-04, 2024).

Estas cosas muestran que la escuela refleja los problemas, todavía hay profesores que creen en el potencial de los niños y dicen que: “él sabe muchas cosas, hasta sabe más que sus compañeros sin discapacidad” (ENT2-DOC-09, 2024), reconociendo que la inclusión es algo que le enseña a todo el mundo. De hecho, aunque la política pública habla de capacitar a los maestros, las opiniones de los mismos docentes muestran que la realidad es otra: “para poder hacer todo lo que dicen en las capacitaciones yo sí creo que se necesita una profesora a parte que se haga cargo de esos casos para que dejen avanzar a los demás y dejen dar clases” (ENT-DOC-01, 2024).

Muchos sienten que las charlas son pura teoría y no les dan herramientas de verdad:

[...] uno va a las capacitaciones y lo único que dicen es eso que son oportunidades y oportunidades, pero uno como da esas oportunidades, fuera bueno que le digan a uno coja el cuaderno y hágale hacer esto y le den la guía la fotocopia todo (ENT-DOC-10, 2024).

Al final, se nota que la formación se siente como una carga pesada y el cansancio aparece rápido en el día a día: “es que a mí me ha hecho unas, que ni para que le cuento, yo he hecho lo que ha estado en mis manos para ayudarlo, pero hay días que yo ya no lo aguanto más” (ENT-DOC-13, 2024). Estas palabras muestran que el profesor se siente solo y agotado al tratar de cumplir con todo lo que pide la inclusión sin tener un apoyo real en el salón, lo que hace que la paciencia se agote a pesar de tener la voluntad de ayudar. Además, se entiende que el maestro llega a un punto de desesperación porque siente que su esfuerzo no es suficiente frente a los retos

que traen estos casos particulares, entonces la formación que reciben se queda corta frente a la realidad de lo que viven en el aula.

De igual manera, se reconoce que desde la política pública existe la intención de intervenir en la educación inclusiva, por lo cual el Ministerio de Educación Nacional (2021) destaca que se asigna un 20 % adicional de inversión para atender a la población con discapacidad. Esta plata se divide en las tres líneas que manda el Decreto 1421 de 2017, que son (i) la discapacidad física; (ii) discapacidad sensorial; (iii) discapacidad intelectual; y todo eso se encuentra regulado por la ley en sus artículos sobre inversión. No obstante, al mirar la realidad, se identifica que dicha inversión no llega de forma efectiva a los sectores donde hay poquitos estudiantes con discapacidad, porque la norma pide un número mínimo de alumnos que en la montaña no se alcanza a completar.

La norma es clara, deben enviar personal para apoyar con los jóvenes que lo necesiten, pero la secretaria de educación se lava las manos diciendo que eso es si cumple con cierto número de estudiantes, más de 500 nos piden o si no no nos envían a doctores de proyectos, hace poco estuvo por acá una terapeuta de la secretaria de educación, creo que ella era fisioterapeuta, pero venia una vez al mes por que le tocaba todos los pueblos de la cordillera y ya no vino más porque se le terminó el contrato con este nuevo gobierno. (ENT-DOC-07, 2024).

Según este testimonio, se evidencia que, aunque se cumpla la ley del 20 %, esto no responde a lo que la gente necesita porque todo depende de la cantidad de alumnos, algo muy difícil de lograr en zonas rurales alejadas donde la población siempre está cambiando por los procesos de migración y el desplazamiento forzado del postconflicto.

Además, se resalta que las consecuencias de estas trabas legales les caen directamente a los estudiantes, tal como muestra el relato de un padre de familia que tiene un niño con diversidad funcional y señala las barreras que hay para recibir apoyos adecuados:

[...] cuando él estuvo en primaria vino una profesora que era como especializada y ella nos dijo que tocaba enseñarle como un lenguaje de señas, pero como no había forma pues él no aprendió [...]. Yo si hubiera pedido eso, que me enseñen bien a mi hijo, le hubieran enseñado ese lenguaje de señas, pero tenía otro nombre, pero no había quien aquí le enseñe, yo creo que con eso ya el si se pudiera ir a estudiar y se defendería más en la ciudad. (ENT-PAD-06, 2024).

Este caso es el de un estudiante con un diagnóstico de pérdida visual muy grave y sin mucha esperanza de recuperación, por lo que el padre de familia entiende que el sistema braille es una herramienta fundamental para que su hijo avance y pueda defenderse en una sociedad distinta al campo. Pero, aparece la preocupación de que el niño no logre aprender estas habilidades porque en su momento el colegio no tuvo un profesional especializado que le enseñara, demostrando que la falta de maestros que sepan de estos temas específicos termina frenando el futuro de los jóvenes en el corregimiento.

De igual manera, los docentes reconocen la necesidad urgente de contar con un equipo multidisciplinario para la atención adecuada de estos casos, tal como se ve en los testimonios donde un profesor explica que:

[...] hace falta talento humano, una orientadora escolar, un terapeuta y sé que estos profesionales deben estar en los colegios porque lo viví con mi hija que tiene una discapacidad y durante todo su colegio contó con los apoyos, pero este colegio está

olvidado. Creo yo que con estos profesionales el estudiante puede avanzar significativamente. (ENT2-DOC-02, 2024).

También se nota que el profesorado debe inventar soluciones por su cuenta, aunque no tengan la formación técnica necesaria, como dice otro docente:

[...] porque yo creo que a él deberían irle enseñando braille, pero aquí nadie sabe braille, así que no hay forma de apoyarlo, lo que yo personalmente hago es que le saco la fotocopia en letra grande para que mire mejor así se me vayan más hojas. (ENT-DOC-09, 2024).

Es posible notar que los docentes, desde lo que saben o creen, hacen acciones pedagógicas con la intención de ayudar, aunque no siempre sean las mejores para cada caso, lo que demuestra que su forma de entender la inclusión viene de sus propias vivencias personales y familiares. En relación con las reglas del colegio, el Ministerio de Educación Nacional (2021) pide que se haga el reporte en el SIMAT para garantizar la atención, lo cual está en el Decreto 1421 de 2017 donde se indica que el estudiante debe tener un diagnóstico o certificado médico de discapacidad.

Este papel sirve para confirmar formalmente la condición del alumno y ajustar las clases a lo que él necesita, pero en el campo el acceso a la salud es muy difícil o no existe, entonces las familias tienen que viajar a otros pueblos gastando mucho dinero y tiempo. Como resultado de esto, muchas familias prefieren no ir al médico y mejor usan la medicina tradicional o ancestral, realidades que se ven en los siguientes testimonios que se presentan a continuación.

[...] la profe me esta insiste e insiste que lo lleve al médico, pero es que a uno no lo entienden, lo que uno vive, yo ahorita estoy sola [...]. En todo lado que sea campo es

difícil, en la belleza y aquí la misma cosa, médico de vez en cuando, cuando hay brigadas que paga el alcalde, para acá no viene nadie que lo ayude o que lo oriente a uno, yo quisiera llevar a mi niño al médico que le hagan los exámenes, pero si nadie viene, no hay ayuda ni de un carrito que a uno lo saque hasta Leiva siquiera. (ENT-PAD-01, 2024).

[...] si me falta la parte del doctor, porque le han mandado terapias y de eso si no le he podido hacer, hacer nada, porque todo toca en Popayán lo más cercano y yo sola con él es difícil viajar, me da miedo vaya a salir corriendo y yo donde lo encuentro. (ENT-PAD-03, 2024).

Hacemos lo que nos manden, remedios caseros, los ejercicios que nos dio el doctor en Pasto le llene un guante de caucho cada dedo con granos. (ENT-PAD-05, 2024).

Como se ha mostrado antes, el diagnóstico de los estudiantes se ve frenado por las barreras para entrar a los servicios de salud, lo que significa que muchos niños, aunque tengan dificultades que se notan a simple vista, no están anotados formalmente en el SIMAT como manda la ley; esta situación no permite que lleguen los recursos de plata que se necesitan para atenderlos, lo que va armando una cadena de problemas que no ayudan para nada a que los estudiantes con diversidad funcional tengan una educación de calidad.

Además, al no estar reportados oficialmente, los docentes deben trabajar con lo que tienen a la mano sin contar con el apoyo especializado que requieren estos casos, haciendo que la inclusión sea más un esfuerzo voluntario de la escuela que una garantía del Estado. De hecho, la falta de un papel médico oficial deja a los niños en una especie de olvido administrativo donde sus necesidades no existen para el sistema nacional, por eso, en la Tabla 7 se encuentra la relación de los estudiantes que sí tienen un diagnóstico médico y están reportados en el SIMAT:

Tabla 7

Relación de Estudiantes Diagnosticados Medicamente y Reportados a SIMAT

ESTUDIANTE CÓD.	NO DIAGNOSTICADO	SI DIAGNOSTICADO	DIAGNOSTICO	CARACTERIZADO EN SIMAT
EST-01	x			No
EST-02	x			No
EST-03		x	Trastorno psicótico	Si
EST-04	x			No
EST-05		x	Síndrome Down	Si
EST-06		x	Discapacidad visual	Si

Nota. Elaboración propia (2024).

Aunque tres de los estudiantes focalizados no cuentan formalmente con diagnóstico médico de su condición, fueron incluidos en la investigación con el propósito de evidenciar que requieren atención educativa, a pesar de no cumplir con la condición legal estatal para acceder a ella. Estos estudiantes fueron identificados por los y las docentes, quienes comparten con ellos jornadas de seis horas diarias de clase, lo que ha permitido reconocer, desde la experiencia directa en el aula, la necesidad de un acompañamiento psicopedagógico especializado.

Adicionalmente, en la institución educativa se han focalizado otros casos que también responden a formas de diversidad, tales como tres casos de diversidad sexual, dos casos de diversidad lingüística por procedencia indígena, dos cuadros de posible depresión no diagnosticada médicamente y un posible caso de estrés postraumático sin diagnóstico clínico. No obstante, desde el enfoque delimitado en esta investigación, centrado específicamente en la diversidad funcional, dichos casos no fueron considerados para el análisis investigativo. Una evidencia clara de este principio se observa en actividades como las representadas en la Figura 10 y 11 donde se documenta cómo niños y niñas de distintos grados participaron en la siembra de plantas en un espacio comunitario del colegio y una actividad colaborativa en la que estudiantes, que refuerzan vínculos afectivos, promueven la empatía y consolidan una cultura escolar.

Figura 10

Actividad de Siembra



Nota. Elaboración propia (2024).

Figura 11

Participación Estudiantil



Nota. Elaboración propia (2024).

Esta forma de interactuar se vio muchas veces en los registros de campo, donde se describen datos frente al estudiante de inclusión: “va a socializar donde un compañero de primer grado a quien le muestra un juguete de dinosaurio plástico” (OBS1-CAS-01, 2024), mostrando una relación espontánea que va más allá del grado o la condición que tenga. De igual manera, se anota que el mismo estudiante mantiene “buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, juega con ellos” (OBS1-CAS-01, 2024).

No obstante, también aparecen momentos de conflicto que necesitan atención desde la pedagogía, porque el enfoque debe garantizar que todos aprendan sin exclusiones. A veces pasa que “aunque todos los compañeros pasan por su lado, ninguno se detiene a saludarla, como realizan con los demás” (OBS1-CAS-03, 2024), lo que afecta en lo emocional; ante eso, se afirma que “todo empieza por uno, uno los empieza a diferenciar y los compañeritos sienten eso y empieza el rechazo” (ENT2-DOC-02, 2024), reconociendo que si el adulto marca diferencias, el grupo lo lee como una señal para excluir.

A pesar de estas dificultades, algunos maestros sostienen una mirada positiva y con altas expectativas, diciendo que:

Él lo hace como cualquier otro estudiante, a él no se le tiene consideraciones de nada porque no las necesita, vaya usted le pregunta un significado de una palabra, él la conoce, él busca en el diccionario, él busca en el computador, él hace lo que sus compañeros de sexto hacen. (ENT2-DOC-03, 2024).

Esta postura ayuda a que el currículo sea igualitario y se acompañe el proceso según lo que el estudiante necesite; a su vez, hay episodios donde los niños de inclusión son reconocidos, por ejemplo, cuando “el estudiante en mención se destaca en dicho deporte y es elogiado y

abrazado por sus compañeros” (OBS2-CAS-04, 2024), lo cual sirve como mediador en su desarrollo tal como lo propuso Vygotsky (1978).

Desde la dinámica del aula, se identificó que algunos docentes, sobre todo en primaria, diferencian el aprendizaje diseñando material propio para que el niño aprenda algo significativo. En muchos casos, estos materiales son de niveles inferiores al grado donde está el niño, lo que muestra las ganas del profesor de adaptar la clase, pero también las limitaciones para hacer una inclusión más técnica. Estas prácticas se confirman en los testimonios de los docentes:

[nombre del estudiante] es muy difícil, y me preocupa como va a pasar así, mire que los otros niños ya van en operaciones con 3 cifras y el quedado y quedado en dos. (ENT 2-DOC-14, 2024).

Yo llegué con muchas ideas para trabajar con él, yo les preguntaba a las profes del san Gerardo (otra institución educativa aledaña a la zona) y me daban ideas, una de ellas me pasó material una cartilla bien bonita para trabajarle comunicación, pero nada funciona. (ENT2-DOC-11, 2024).

Aunque el Ministerio de Educación Nacional (2022) dice que hay materiales en la plataforma Colombia Aprende para atender la discapacidad, es evidente que los docentes no conocen esa herramienta. Esto pasa seguramente por la mala señal de internet en las veredas, lo que dificulta entrar a páginas web para actualizarse. Por eso, los docentes prefieren ayudarse entre ellos, compartiendo materiales y estrategias directamente entre el colegio del pueblo y el colegio rural de la zona.

En el proceso de búsqueda de estrategias pertinentes para la planeación de clases y la elaboración de recursos didácticos, surge con frecuencia la inquietud sobre la aplicación de

ajustes razonables en los diversos casos atendidos. Esta preocupación lleva a los docentes a acercarse, aunque de forma incipiente, a los marcos conceptuales del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) y el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), según las definiciones establecidas en el Decreto 1421 de 2017:

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA (p. 4).

El PIAR, entendido como una herramienta fundamental en la escolarización de estudiantes con diversidad funcional, juega un papel crucial tanto en su elaboración como en su implementación. No obstante, a partir de la observación participante, se determina que dicha herramienta no existe de manera explícita en la institución, aunque sí forma parte del conocimiento general de los docentes. Al indagar sobre su uso, emergen respuestas que evidencian su presencia implícita, reflejada en acciones pedagógicas que, si bien no se nombran formalmente como PIAR, responden a la lógica de los ajustes razonables individualizados, como se aprecia en los siguientes testimonios:

Sé que se debe hacer una planeación aparte pero aquí nunca la hemos hecho porque ni para que, usted sabe que no tenemos ni mallas, cuesta mucho trabajar con los profesores el uno charla el otro no viene el otro que no quiere entonces siempre terminamos en nada

y al final cada quien termina haciendo lo que mejor puede o lo que mejor sabe con la experiencia que le ha dado sus años. (ENT-DOC-01, 2024).

[...] el profe por eso no quería hacerme el PIAR, y razón tenía porque ahora que yo trabajo con casos me siento alcanzada y eso que aquí en este colegio no es tanto por que no nos exigen PIAR, pero yo por lo menos me siento mal como algunos compañeros manejan estos niños. (ENT-DOC-02, 2024).

Me he dado cuenta que los profes no saben mucho sobre los PIAR y aquí creo que asisten, pero los van pasando, o mejor dicho no sé, yo apenas llegue, pero es la impresión que me da por los casos que ya me han tocado y lo que cuentan los profes. (ENT-DOC-08, 2024).

No pues, PIAR acá no, el rector no nos pide ni planeaciones, menos PIAR, además se yo que en otros colegios debe estar una orientadora organizando eso hablando con los profes con las mamas, pero no aquí no funciona así, nos toca trabajar con los libros que tenemos, entonces lo que yo hago es dejarles trabajo a los demás rápido para yo poderme dedicar a [nombre del estudiante]. [...] que el rector organice un comité que haga los PIAR que nos sirvan a todos y sacar material de eso hay arto en internet y trabajar todos con el mismo, sería lo ideal porque aquí cada quien hace lo que puede con lo que tiene. (ENT-DOC-11, 2024).

En los diferentes testimonios recopilados, se puede destacar como constante la inexistencia de PIAR formalmente establecidos para la atención de los casos de estudiantes con diversidad funcional. Los docentes suelen asociar esta labor con una función adicional que debería estar a cargo de una figura de docente orientador, la cual no está presente en la

institución educativa. No obstante, se evidencia que muchos docentes provenientes de instituciones urbanas o de carácter privado sí manejan el concepto del PIAR y reconocen su importancia dentro del proceso educativo. Algunos incluso relatan experiencias previas en las que lograron ejecutar los debidos ajustes de acuerdo con las necesidades específicas de sus estudiantes, compartiendo así su experiencia como referente de buenas prácticas.

Asimismo, se destaca que uno de los docentes entrevistados plantea la posibilidad de que los PIAR puedan ser generalizados para su aplicación en diversos casos y contextos. Sin embargo, esta solicitud resulta inviable, dado que cada estudiante presenta condiciones particulares que requieren un abordaje individualizado y flexible, en coherencia con los principios del enfoque inclusivo.

Con base en lo anterior, es posible concluir que la normativa no se cumple en este aspecto, debido a múltiples factores, siendo el principal la ausencia de una estructura institucional que asigne formalmente esta responsabilidad, a pesar de la existencia de casos focalizados que lo requieren con urgencia.

Por otra parte, se logra identificar que, en los grados superiores, especialmente en bachillerato, no se lleva a cabo una diferenciación curricular para los estudiantes incluidos. Como resultado, estos estudiantes deben desarrollar las mismas actividades y competencias que sus compañeros. A través de la observación participante se evidenció que, a mayor rango de edad, los docentes tienden a esperar que los estudiantes incluidos se esfuercen en alcanzar los logros en igualdad de condiciones, con el argumento de evitar cualquier forma de discriminación. Sin embargo, también se encontraron casos en los que la condición de diversidad funcional no interfiere significativamente en el proceso de aprendizaje.

En estas situaciones, los docentes optan por adaptar estrategias pedagógicas específicas como aprendizaje cooperativo, diversificación de estrategias didácticas, andamiajes pedagógicos, para facilitar el logro de los objetivos educativos, sin modificar el currículo. Estos aspectos se reflejan en los testimonios docentes que se presentan a continuación:

[...] no hay que verlo como un problema, si no como alguien igual que todos y el funciona igual que todos, hace los trabajos igual que todos y le califico igual que todos y por eso es que a él le va bien. (ENT2-DOC-02, 2024). Bien, ella sigue la instrucción, la comprende y la ejecuta, en lo que va corrido del año no tengo ninguna queja. (ENT2-DOC-08, 2024).

A partir de los testimonios analizados, es posible identificar que, dentro de la diversidad funcional, también existen casos que no requieren la implementación de un PIAR, ya que las condiciones del estudiante permiten su desarrollo sin necesidad de ajustes curriculares formales. En este sentido, uno de los padres de familia entrevistados comparte cómo, desde las acciones conjuntas entre la familia, el hogar y la comunidad, han logrado adaptar la cotidianidad a la condición de ceguera de su hijo, favoreciendo el desarrollo de su independencia, así como de habilidades físicas y sociales.

No obstante, este tipo de acompañamiento familiar no puede ser generalizado ni considerado como una constante, ya que no todos los miembros de las familias cuentan con los recursos, conocimientos o condiciones emocionales para asumir dicho rol. Esta limitación se hace evidente en el siguiente testimonio, que ilustra las diferencias en las formas de afrontar la diversidad funcional desde el entorno familiar.

[...] ella me dijo que lo trate como si no tuviera nada, para que no se vuelva inútil y yo si hice así, desde pequeñito, me lo llevaba a sembrar a cosechar, le enseñe a defenderse, le

decía que cuente los pasos, que, si se caía que se levante, pero mi señora y mi suegra todo lo contrario. (ENT-PAD-06, 2024).

Con todo lo dicho, se puede ver que los procesos de inclusión en el campo tienen una desigualdad muy grande cuando se trata de cumplir las leyes, porque, aunque existe el Decreto 1421 de 2017, la verdad es que no se cumple igual que en las ciudades por culpa de la falta de dinero y personal. El Estado pide que haya un número mínimo de estudiantes con alguna discapacidad para mandar recursos, pero eso es muy difícil en una escuela rural donde las familias viven lejos o se tienen que ir por culpa del desplazamiento y el conflicto, entonces al final falta el dinero y el personal necesario para atender bien a estos niños que tanto lo necesitan.

Otro problema grave es que para entrar formalmente al programa de inclusión el sistema pide un diagnóstico médico que permita saber qué apoyo requiere cada estudiante, pero en esta zona muchos niños no tienen ese papel, aunque se nota que lo necesitan porque las familias no tienen plata para pagar los viajes hasta el pueblo o la ciudad donde están los médicos especialistas. Como el diagnóstico no se hace, los estudiantes no quedan registrados oficialmente y se quedan por fuera de las ayudas que manda la ley, lo que termina siendo una barrera muy injusta que nadie resuelve en el día a día.

Además, en esta región se trabaja con el modelo de Escuela Nueva donde un solo docente debe atender todos los grados de primaria al mismo tiempo, lo cual ayuda a que los niños aprendan entre ellos, pero también le mete mucha presión al profesor que debe hacer de todo a la vez. La norma dice que cada uno de estos estudiantes debe tener su propio PIAR para orientar el aprendizaje, pero en este colegio ese instrumento no se hace porque falta el docente orientador que es la persona encargada de ayudar a armar ese documento junto con los otros maestros.

En este orden de ideas, se nota que urge una formación de verdad para los docentes porque ahora mismo la atención de estos casos depende más de lo que cada uno cree o de la experiencia que han tenido con las familias que de una guía pedagógica clara. A pesar de que los profesores saben que existen leyes sobre inclusión, se nota que esas políticas están muy desconectadas de lo que realmente pasa en el salón de clase, por eso el trabajo diario se vuelve un reto donde el docente intenta ayudar como puede, pero sin las herramientas necesarias para que la inclusión sea algo real.

En las entrevistas se manifestaron vacíos normativos y contradicciones prácticas: “Si sé que hay una ley, pero no recuerdo el número para qué le voy a mentir, siempre vienen a hablar de eso” (ENT-DOC-03, 2024). Esta afirmación revela una falta de apropiación normativa y una actitud pasiva ante la formación recibida. Otro docente señaló:

No la he implementado, siendo sinceros, es que si nos ponemos a leerla para implementarla se hace necesario ciertas condiciones que aquí no las tenemos, entonces uno hace lo que mejor piensa que va a funcionar, así no sea lo que está en la ley. (ENT-DOC-15, 2024).

Lo que demuestra que la normatividad no siempre es viable ni adaptada al contexto rural. Además, las capacitaciones recibidas, según sus propios testimonios y lo observado en el aula, resultan descontextualizadas frente a las necesidades reales: “que hay muchos profes y me incluyo, que casi no conocemos la norma, porque sé que no solo es el PIAR, es mucho más que eso” (ENT-DOC-11, 2024). Dejando en evidencia la reducida comprensión de los procesos de inclusión como parte integral del proyecto educativo. Otro docente fue más enfático al señalar:

El rector tampoco le exige al profesor que haga porque no hay manera de hacerlo y me parece lo justo, si quieren inclusión no es sobrecargar al profesor, es que las secretarías se metan la mano al bolsillo y dispongan la gente para hacerlo. (ENT-DOC-13, 2024).

Este tipo de afirmaciones reflejan el sentimiento de abandono institucional y la ausencia de corresponsabilidad entre las entidades gubernamentales y los centros escolares. En cuanto al uso de materiales, se reportó que el trabajo con estudiantes con diversidad funcional se limita a recursos enviados de manera general: “material enviado desde el Ministerio de Educación Nacional, trabajo autónomo y grupal” (OBS1-CAS-02, 2024); lo cual resulta insuficiente para garantizar una atención individualizada. Las familias también manifiestan su frustración ante la falta de acompañamiento:

Hace falta que a uno le ayuden, no que le exijan tanto que médico y eso, sino que le ayuden a llevarlo al médico, yo hasta le pedí al rector que, si me colaboraba con algo para hacer el viaje y me dijo que no, que el colegio no podía dar plata para eso (ENT-PAD-01, 2024).

Este distanciamiento entre lo prescrito y lo vivido también se evidencia en prácticas de etiquetamiento y mal uso de la categoría de inclusión: “no faltaba el vivo que porque iba perdiendo el año ya quería que lo metan a inclusión para salvarse y eso no funcionaba así” (ENT-DOC-08, 2024). Estas percepciones distorsionadas, lejos de fortalecer una cultura de inclusión, refuerzan prejuicios y deslegitiman las necesidades reales de los estudiantes. A pesar de este panorama, también hay comentarios con una postura más reflexiva: “los maestros debemos estar a la vanguardia y preparados para atender la inclusión, es como los procesos y pasos que debemos dar de la mano para ayudar a estos niños con dificultades” (ENT-DOC-05, 2024).

Esta visión se acerca mucho a lo que plantea Vygotsky (1978), quien explica que el desarrollo no es algo que se logre de forma individual porque el aprendizaje es un proceso social que necesita de la mediación, el apoyo del contexto y un compromiso de todo el grupo. En ese caso, la petición de los docentes se concentra en la necesidad de tener materiales y estrategias prácticas que les permitan actuar con más seguridad ante la diversidad que tienen en sus salones, ya que la teoría enseña que el conocimiento se construye cuando hay herramientas adecuadas y personas que acompañen ese proceso de forma real.

Por todo esto, se vuelve obligatorio pensar en el contexto sociocultural de las personas donde se quiere aplicar la política de inclusión, porque la ley solita no responde a lo que se vive en muchas zonas del país y mucho menos en escenarios rurales; se debe avanzar hacia un enfoque que reconozca que el territorio colombiano es complejo y diverso, por lo que no se puede seguir ignorando cómo viven las familias rurales a la hora de mandar una norma desde la ciudad.

En conclusión, aunque Colombia tenga una política pública para garantizar la inclusión, la aplicación está muy desconectada de lo que pasa en la ruralidad y eso lleva a que la ley se incumpla siempre, creando más desigualdad para los niños con diversidad funcional. Esto deja ver que se necesita con urgencia una atención que junte la educación con el sistema de salud y que se preocupe por formar a los docentes de una manera que les sirva para su realidad. Al final, todo esto debe armarse entendiendo las condiciones de cada lugar, porque la diversidad no se puede atender con recetas que sirven para todo el mundo, debe hacerse con una política que sienta y respete la vida en el territorio.

9.1.1.1. Perspectiva Normativa.

Desde el ámbito normativo, el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) constituye el marco regulatorio más relevante para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en Colombia. Este decreto establece disposiciones sobre ajustes razonables, planes individuales de ajustes razonables (PIAR) y la flexibilización curricular para atender las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la implementación de este marco legal en zonas rurales como El Palmar enfrenta barreras estructurales y contextuales:

Falta de Infraestructura Adecuada.

La mayoría de las escuelas rurales no están adaptadas para cumplir con los criterios de accesibilidad física, tecnológica y pedagógica que dice el Decreto 1421/2017, porque la falta de rampas, baños adecuados y materiales didácticos demuestra que hay una brecha muy grande entre la ley y lo que pasa en la institución y esto se conecta con lo que decía Vygotsky (1978) sobre cómo el entorno es el que ayuda o frena el desarrollo de la persona, ya que si el espacio no ofrece las herramientas necesarias el estudiante no puede aprovechar su potencial.

Aunque la norma pide condiciones mínimas de accesibilidad, es otra muy distinta y se nota por ejemplo en la falta de medios para llevar a los niños a los controles médicos, como cuenta una madre en la entrevista ENT-PAD-01. Este tipo de limitaciones en el presupuesto muestra que la infraestructura no es solo el edificio, también tiene que ver con el acceso a servicios que garanticen el derecho a la educación inclusiva. Además, en varias instituciones se ve que: “no tenemos ni mallas cuesta mucho trabajar con los profesores el uno charla el otro no viene el otro que no quiere entonces siempre terminamos en nada” (ENT-DOC-01, 2024).

Esto lo que quiere demostrar es que no hay condiciones materiales ni operativas suficientes para trabajar bien, lo que termina cansando a los docentes y dejando a los estudiantes sin el apoyo que necesitan. Al final, sin un ambiente que de verdad medie y ayude como decía Vygotsky, la inclusión se queda solo en palabras y no llega a transformar la vida de los niños en el salón.

Debilidad en la Formación Docente.

Aunque el Decreto enfatiza la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias inclusivas, en las zonas rurales este proceso es limitado debido a la falta de acceso a programas de formación continua. Según Bustos-Jiménez (2014), la formación de los maestros en contextos rurales tiende a ser menos especializada, lo que dificulta la implementación de los principios inclusivos.

Desigualdades Geográficas.

En términos normativos, las políticas educativas no contemplan suficientemente las especificidades de las regiones afectadas por el conflicto armado. Esto limita la capacidad del sistema educativo para atender a poblaciones que enfrentan situaciones de desplazamiento, trauma y pobreza extrema, tal como lo señala el Informe del Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2020). El contexto rural y las huellas del conflicto armado afectan directamente la posibilidad de implementar políticas inclusivas: “si él es un niño y ya me amenazaron con eso, y uno sabe que ahí viene es el castigo, que a uno y al niño lo ponen a limpiar caminos a abrir chambas [...]” (ENT-PAD-01, 2024).

Esta vivencia expone cómo la violencia limita incluso la interacción social básica en la escuela. Además, una docente señala que: “la secretaria de educación no quiso enviarla [a la

psicóloga] porque no cumplimos con el número de estudiantes” (ENT-DOC-07, 2024). Lo cual evidencia cómo la lógica urbana no se ajusta a las realidades de las zonas rurales dispersas y vulnerables.

Perspectiva Institucional

Desde el punto de vista institucional, la implementación de las políticas de inclusión en la Institución Educativa El Palmar, está condicionada por la estructura y capacidad operativa de las escuelas y las entidades educativas locales. Este análisis considera los siguientes aspectos:

Recursos Insuficientes.

Las instituciones educativas rurales enfrentan serias limitaciones de presupuesto y equipamiento. Según el MEN (2020), la mayoría de las escuelas en municipios rurales carecen de recursos básicos para garantizar la inclusión, como tecnologías de asistencia, materiales didácticos específicos o personal de apoyo especializado. Además, las escuelas rurales enfrentan limitaciones que impiden aplicar adecuadamente los lineamientos de inclusión: “el rector tampoco le exige al profesor que haga porque no hay manera de hacerlo y me parece lo justo, si quieren inclusión no es sobrecargar al profesor [...]” (ENT-DOC-13, 2024). La ausencia de psicólogos, terapeutas o materiales didácticos adaptados se repite en los relatos de docentes que “*trabajan con lo que tienen*”, y padres que solicitan apoyo logístico sin respuesta institucional (ENT-PAD-01, 2024).

Gestión y Supervisión Limitadas.

Las secretarías de educación que son las encargadas de que las leyes de inclusión se cumplan no tienen una presencia fuerte en estos territorios golpeados por la guerra, porque la inseguridad y los caminos tan difíciles complican que se pueda hacer un seguimiento real a las

estrategias educativas. En ese sentido, Bustos-Jiménez (2014) resalta que esa falta de gobierno en el campo hace que los niños rurales se queden atrás comparados con los de la ciudad, lo que se nota en lugares como El Palmar donde ni siquiera hay una buena comunicación entre los que mandan y los que enseñan. Esta situación se refleja cuando un docente comenta que: “uno ya tiene todo planeado y desbaratar todo a veces por un niño o dos no se puede” (ENT-DOC-01, 2024).

Lo que significa que la organización del colegio no siempre tiene en cuenta la diversidad de los alumnos. Si la escuela no se organiza para recibir a todos entonces se está cortando esa mediación social que el autor mencionaba como necesaria para que el estudiante avance, dejando ver que existen debilidades muy grandes tanto en el colegio como en las oficinas del gobierno que deben vigilar estos procesos.

Fragmentación Intersectorial.

Aunque la educación inclusiva requiere un enfoque integral que involucre sectores como la salud y la protección social, la coordinación entre estas entidades es débil. Según Echeita (2004), la falta de intersectorialidad en las políticas públicas limita la atención integral de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad; por eso el peso de la inclusión recae exclusivamente sobre los docentes, sin contar con apoyo efectivo de salud, trabajo social o psicología: “no cuenta con los recursos para la revisión médica del menor” (OBS2-CAS-02, 2024).

Además, una situación mencionada expone la precariedad institucional: “No la he implementado siendo sinceros, es que si nos ponemos a leerla para implementarla se hace necesario ciertas condiciones que aquí no las tenemos” (ENT-DOC-15, 2024). Esto muestra

cómo la ausencia de recursos y coordinación intersectorial impide aplicar de manera realista las orientaciones normativas del enfoque inclusivo.

9.1.1.2.Perspectiva Comunitaria.

En el ámbito comunitario, las políticas inclusivas deben ser entendidas en relación con las dinámicas socioculturales y económicas de la región. En la institución Educativa el Palmar, los procesos de inclusión enfrentan desafíos derivados del conflicto armado y de las características propias del entorno rural:

Impacto del Conflicto Armado.

La violencia, el desplazamiento forzado y la precariedad económica afectan directamente la posibilidad de implementar políticas inclusivas. Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2022), los contextos de conflicto generan entornos inestables que dificultan la continuidad educativa y la participación plena de los estudiantes, dificultando los procesos de inclusión y convivencia, afectando a su vez las actitudes sociales que condicionan la posibilidad de construir comunidades inclusivas: “La profe me está insiste e insiste que lo lleve al médico, pero es que a uno no lo entienden, lo que uno vive, yo ahorita estoy sola” (ENT-PAD-01, 2024).

Este testimonio muestra cómo la violencia y la precariedad familiar derivadas del conflicto afectan directamente la capacidad de las familias para cumplir con los requerimientos institucionales, generando tensiones con el personal educativo. A su vez, una docente observa cómo el juicio social hacia estudiantes y familias se construye desde experiencias colectivas marcadas por la violencia:

Es de toda gente de por acá, la ven a ella o la mamá y se cambian de andén, la gente es muy exagerada, pero este es un corregimiento donde han vivido mucho dolor, donde todo lo solucionan a las malas y eso también influye que se crean con el derecho de poder juzgar a quien ellos quieran e inculcarle eso a sus hijos y ahí está el resultado. (ENT2-DOC-13, 2024).

Estas expresiones reflejan cómo el entorno ha naturalizado actitudes excluyentes que se replican en la escuela y dificultan la implementación de políticas de inclusión sustentadas en el respeto por la diferencia y los derechos humanos. Como puede ser: “Maltrato intrafamiliar hacia la madre y el niño” (OBS2-CAS-02, 2024). Este tipo de contextos genera inestabilidad emocional y social para los estudiantes, lo cual no siempre es atendido con acompañamiento psicosocial oportuno, y representa un obstáculo estructural para la garantía del derecho a la educación inclusiva.

Muchas de estas barreras atraviesan la vida de los estudiantes y sus familias. Algunos testimonios dan cuenta de un miedo a las represalias de los grupos armados, que condiciona tanto la crianza como la permanencia en la escuela. Una madre recuerda cómo la amenazaron porque su hijo, en medio de una crisis, golpeó a otros:

Hasta una vieja por ahí se atrevió a decirme que si yo no corrijo a mi hijo y si les pega a los otros niños en la escuela que iban a informar a la guerrilla, si el es un niño y ya me amenazaron con eso. (ENT-PAD-01, 2024).

Las familias sienten que están bajo vigilancia permanente y temen ser expulsadas del territorio; el hermano de una estudiante cuenta que encontraron a su hermana y compañeros

“jugando esas maricadas, que la ouija, que con espíritus y eso” (ENT-PAD-02, 2024), la comunidad los estigmatizó como poseídos:

En el colegio fue que empezaron que a cambiar de voces que a convulsionar y todos nos señalaban, que poseídos nos decían, mi papá se movió a curarla a ella para que no nos saquen por que la guerrilla estaba que nos sacaba porque les daba miedo. (ENT-PAD-02, 2024).

Incluso se presentaron situaciones en las que la guerrilla y el ejército generaron una sensación de desamparo y desconfianza entre las familias: “al punto que permitieron la entrada del ejército para que ayude a controlar la situación, yo creo que fue medio extraño ver a la guerrilla y al ejército trabajando juntos por esas niñas, las familias destruidas creo yo” (ENT-DOC-015, 2024).

La presión del entorno no se limita a la disciplina; también incide en la permanencia educativa. En varias entrevistas se menciona que hay voces que aconsejan a los jóvenes abandonar el colegio para unirse a los grupos armados: “lo que hacen es irle lavando el cerebro que deje el colegio que, que va a estar solo perdiendo años y que se meta a la guerrilla” (ENT-PAD-05, 2024). Si no es a grupos armados, las familias tienden a llevar a los niños a trabajar: “donde vivimos la comunidad lo admiran, me felicitan por que el, llega el sábado sale a trabajar con nosotros o toca sacar cosecha el trabaja conmigo y con los hermanos, como le enseñe desde niño” (ENT-PAD-06, 2024).

Varios docentes narran que intentan ofrecer alternativas para que los jóvenes no caigan en los circuitos de la violencia y la economía ilegal. Una maestra explica que, aunque no existen soluciones estructurales, trata de mostrarles otras posibilidades: “pero no soluciona nada para

esos niños y esos jóvenes, si uno no les ayuda quien, por que uno sabe que si no estudian se van a la guerrilla o a raspar uno trata de darles como algo mejor” (ENT-DOC-03, 2024). La misma docente reconoce que, en la vereda, el destino más común para quien no continúa estudiando es trabajar en cultivos ilícitos o unirse a los grupos armados:

Aquí es muy difícil niños así porque más sufren, las familias no los apoyan y si no sirve para el estudio eso hasta quinto de primaria no más y se los llevan a raspar a cocina o si son acuerpados se van a la guerrilla. (ENT-DOC-03, 2024).

Otros docentes coinciden en que la falta de opciones laborales legítimas los empuja a actividades riesgosas:

Es que esos muchachos no saben hacer es nada, y aquí el trabajo es pesado si se van a una cocina que los ponen a hacer si eso es con medidas osino eso explota, si los mandan a raspar eso toca tener fuerza o dañan la mata, de pronto a sembrar... pero del resto que más hacen. (ENT-DOC-05, 2024).

Las amenazas y las presiones externas también se dirigen al profesorado. Algunos testimonios mencionan que las familias reclaman al colegio la falta de aprendizaje de sus hijos y recurren a la intimidación:

Aquí he tenido mamas que vienen bravas a amenazarme con la guerrilla que por que los profes no trabajan y no es que no trabajen es que hay niños que no aprenden a leer ni a escribir porque tienen algún problema. (ENT-DOC-07, 2024).

Además, los docentes observan que, fuera de la escuela, las tentaciones del alcohol y el dinero rápido afectan a todos los jóvenes, pero más aún a quienes se sienten marginados por sus

dificultades de aprendizaje. Una profesora dice que muchos estudiantes, al no encontrar apoyo ni reconocimiento, “se sienten desmotivados que no aprenden en el colegio y pueden tomar el camino más fácil para conseguir plata y a ellos los convencen más fácilmente” (ENT-DOC-07, 2024). Otros docentes perciben que la comunidad no está preparada para acoger a los estudiantes con discapacidad y que la familia no siempre actúa como soporte:

La familia, sé que la mama es la única que le tiene consideración, el papa y los hermanos lo llevan a trabajar a la finca por lo que cuenta él [...] y en la comunidad, yo creo que esta comunidad no está preparada para personas como él (ENT-DOC-09, 2024).

La violencia también se nota en lo que les espera a quienes se quedan por fuera del sistema porque se cree que no pueden con el estudio

No solo con los casos de inclusión, si no con todos los jóvenes, aquí es jodido, si no sirve para estudiar, entonces a trabajar en el campo a raspar a fumigar y si no tiene manos para eso porque es trabajo pesado. (ENT-DOC-010, 2024).

Ante este panorama, algunos docentes prefieren no intervenir en conflictos familiares para no exponerse a represalias:

Es mejor no meterse en eso, es que para que castiguen a un hombre porque maltrata a su mujer es porque la misma mujer vaya y ponga en conocimiento del comandante de la guerrilla [...] y sobre el niño es que los padres tienen derecho a castigarlo y a reprenderlo entonces aquí no hay otra ley da pena y todo que lo traten mal al niño y eso seguramente es porque ya no lo toleran, pero uno no se puede meter. (ENT2-DOC-11, 2024).

Todas estas experiencias de violencia, trabajo infantil y reclutamiento forzado influyen en la experiencia escolar de niños y niñas con discapacidad y demuestran que la inclusión puede abordarse desde el aula; pero, también requiere acompañamiento psicosocial y pedagogías sensibles al trauma para reconocer que las historias de violencia y desplazamiento marcan la vida de los estudiantes y de sus familias.

Resistencia Cultural y Desconocimiento de Derechos.

En muchas comunidades rurales, persisten prejuicios y estigmas hacia las personas con diversidad funcional, lo que limita su inclusión. Vargas y Romero (2021) destacan que la sensibilización y la capacitación en derechos humanos son fundamentales para transformar estas actitudes. El estigma hacia los estudiantes con diversidad funcional sigue presente en algunas actitudes: “al principio los compañeros se le burlaban, me tocó parármelos duro porque lo hacían hasta llorar, la mamá vino me agradeció que por prestarle atención al muchacho” (ENT-DOC-03, 2024); ante esto, cabe reconocer que la comunidad escolar aún requiere procesos de sensibilización; además, se resalta la señal de un mal entendimiento del enfoque de inclusión educativa.

Rol de la Comunidad Educativa.

Aunque las familias y los líderes de la zona son muy importantes para que la cultura de la inclusión crezca, su ayuda se detiene porque no tienen acceso a programas de formación ni a recursos que les enseñen cómo apoyar. Salas (2018) explica que para armar comunidades que de verdad incluyan a todos se necesita fortalecer mucho más el lazo entre la escuela y las personas del pueblo, de modo que el entorno social sea un respaldo y no un obstáculo.

A pesar de que la situación es difícil, todavía se ven ganas de sacar adelante los procesos porque algunos docentes muestran compromiso, uno de ellos dice: “maestros debemos estar a la vanguardia y preparados para atender la inclusión” (ENT-DOC-05, 2024). Esto muestra que hay conciencia y disposición para mejorar, pero en otros casos la participación se daña por los altercados con las familias, tal como cuenta una madre:

En la escuela los problemas que le digo siempre quejas y es para cansarlo a uno y que lo retiremos, pero mi marido si dijo que no, que la profesora se lo aguante que para eso es que le pagan a ella (ENT-PAD-04, 2024).

Esa situación muestra que hay tensiones y una ruptura en la relación entre la familia y la escuela y termina siendo un problema para que el niño avance porque no hay un trabajo en equipo.

9.1.1.3. Reflexión General sobre las Políticas de Inclusión.

Desde una perspectiva que junta todo lo analizado, la relación entre las leyes, el colegio y las mismas familias muestra que la inclusión en contextos rurales como El Palmar tienen (i) falta de recursos; (ii) barreras en la cultura y en la forma en que está organizada la sociedad. Se entiende que para que la inclusión funcione de verdad no basta con que el gobierno saque leyes y normas, de hecho, se necesita que esas reglas se adapten a lo que se vive en estos lugares y respondan a las necesidades reales de los niños y sus familias. Siguiendo lo que planteaba Vygotsky (1978) sobre cómo el entorno influye en el desarrollo, si el contexto rural está lleno de dificultades entonces el Estado tiene la obligación de mediar para que esas condiciones cambien, logrando que la educación sea un proceso que de verdad valore la diferencia.

9.1.2. Culturas de Inclusión en la Escuela Rural

Echeita et al. (2002) definen las culturas en la inclusión escolar como aquellas encargadas de reflejar las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa; esta “pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias” (p. 232). Por ello, el primer paso hacia la construcción de un ambiente escolar inclusivo, basado en el respeto y el trabajo colaborativo, radica en el reconocimiento de la diversidad cultural y social. La escuela, en este sentido, puede entenderse como el reflejo de las sociedades y sus costumbres, razón por la cual se vuelve fundamental rescatar y valorar las culturas propias de los sectores rurales.

Es por lo anterior que el entorno educativo se convierte en un espacio de interacción y aprendizaje social, como se muestra en actividades fuera del salón de clases como en la Figura .

Figura 12

Huerta Escolar



Nota. Elaboración propia (2024).

Como la escuela está en el campo y las personas viven de la agricultura, los estudiantes se sienten muy atraídos por aprender todo lo relacionado con la tierra, por eso desde que están muy niños acompañan a sus padres a trabajar y van ganando mucha experiencia en las labores del campo. Además, desde el colegio se busca que eso que aprenden no se pierda, entonces la institución tiene un módulo agropecuario que permite que los alumnos hagan proyectos educativos como sembrar su propia huerta escolar, tal como se veía en la imagen donde el docente aprovecha la siembra para enseñar otros temas que sirven para la vida.

En la región existen creencias que vienen de hace mucho tiempo y que manejan la forma en que se vive en la escuela rural, porque la comunidad se guía por valores religiosos o explicaciones de la salud que son muy tradicionales. Estas ideas sobre cómo debe ser la familia, la educación y el papel del maestro son las que terminan definiendo cómo se trata la diversidad en la comunidad, lo que hace que muchas veces los problemas de salud mental o de discapacidad no se vean como algo médico, porque se entienden desde las historias y los pensamientos que tiene la misma gente del pueblo.

Durante el trabajo de campo fue muy claro que estas situaciones no se explican con libros de pedagogía, sino con las palabras y las narrativas que se escuchan en el corregimiento, donde lo que cree la mayoría es lo que manda. Por ejemplo, una docente comenta una situación de creencias:

Es que todo está en la mente, es la sugestión que causó todo esto, cuando pasó yo estaba recién llegada y aquí fue el escándalo, que espíritus que fantasmas que brujas, esto parecía la inquisición y claro con todo eso rondando esas pobres niñas se traumaron, y desde ahí estos muchachos yo no sé qué piensan que ella tiene algo pasoso una infección

o que se yo, pero no se le pegan, no le juntan, no le prestan nada como acabaste de ver. (OBS2-CAS-03, 2024).

Este es un relato referente a la memoria colectiva que circula en la escuela y en la comunidad. En las entrevistas, se mencionó cómo algunas estudiantes fueron llevadas con curanderos o sacerdotes en busca de explicaciones y soluciones: “la llevaron donde un padre y donde un señor al parecer curandero del Cauca” (OBS1-CAS-03, 2024); “al rector le tocó salir a conseguir un curandero para poder ayudarlas, todos teníamos miedo de verlas gritar y que nadie las podía controlar” (ENT-DOC-04, 2024).

Estas prácticas se entrelazan con el miedo, la incertidumbre y la necesidad de protegerse ante lo desconocido, por tratarse de un territorio donde las instituciones han sido frágiles o ausentes, estas explicaciones cobran fuerza como recursos simbólicos para afrontar lo inexplicable. En ese contexto, los niños y niñas aprenden a interpretar la diferencia desde códigos sociales que se transmiten en casa, en la escuela y en la calle. Además, la religión católica tiene un lugar central en la configuración simbólica de la práctica escolaras jornadas suelen iniciar con oraciones repetidas en voz alta, en las que se involucran incluso estudiantes que no comprenden del todo su sentido: “se inicia con la oración católica habitual que los estudiantes conocen de memoria, durante este lapso de tiempo es evidente ver que el estudiante se encuentra de pie, pero no participa de la oración” (OBS2-CAS-01, 2024).

Sin que haya una instrucción formal en valores religiosos, las prácticas devocionales están naturalizadas en la cotidianidad del aula, construyendo una forma de socialización moral donde lo espiritual es guía del comportamiento. Y en ese orden, los aspectos morales que negocian con las condiciones propias de la deficiencia en el caso de la diversidad funcional:

Es que, si le contara, un día estábamos trabajando qué era ser buen o mal ciudadano y se trabajó que era malo, botar basura, no obedecer las normas de la ciudad, hacer escándalo y los mismos niños empezaron a decir entonces [nombre del estudiante] es malo y él fue a decir a la casa que yo le dije que es malo y ni se imagina el problema tan grande en el que me metí, pero como el rector ya lo conoce y los conoce a los papás él me respaldo, yo solo espero que se acabe este año rápido y ya salir de eso. (OBS2-CAS-01, 2024).

Aquí se pone en evidencia cómo el grupo escolar reacciona ante lo que sienten que no es normal, clasificando la conducta de los demás bajo reglas morales muy rígidas que vienen desde la casa y se repiten en la escuela. Muchas veces las creencias sirven como un consuelo frente a situaciones difíciles, por eso una madre comenta que: “por ahí me dicen que estos niños así son ángeles que manda Dios, que es una compañía para toda mi vida” (ENT-PAD-03, 2024). Esta idea idealiza la diferencia, pero no garantiza que la inclusión sea real porque se termina viendo la diversidad como una misión espiritual que solo le toca a la familia.

Lo que pasa es que a veces se escuchan comentarios que les ponen un límite a los niños y no los dejan soñar con estudiar más allá, por ejemplo, cuando se dice que: “su hijo no puede, es mejor que le enseñe un oficio y lo tenga en la casa y los padres de familia no ponían problema, aceptaban la indicación y ya” (ENT-DOC-01, 2024). Esto corta las ganas de estudiar y hace que se vea como algo normal que los niños del campo no tengan las mismas oportunidades por tener expectativas muy bajitas sobre ellos. Incluso los amigos y compañeros se alejan por culpa del chisme, la estigmatización y los recuerdos de cosas feas que han pasado: “yo estaba psicosiado en las noches [...] gritaba dormido que las llamaba a esas niñas [...] me tocó cargarlas como tres veces que se desmayaron” (ENT2-DOC-08, 2024), “los muchachos como que le tienen recelo desde lo que pasó, por ahí le tienen apodos [...]” (ENT2-DOC-03).

Estas vivencias dañan la confianza en la escuela porque en el pensamiento se mezclan la religión, la historia de la guerra y los saberes de siempre para juzgar el cuerpo y la mente de los niños. En ese caso, la labor del docente se vuelve muy tensa porque tiene que negociar entre lo que cree la familia, lo que significa tener una discapacidad y lo que el colegio pide que se enseñe. Un ejemplo de esto es cuando un maestro explica que:

Es que es bien difícil que los padres no ayuden y quieran que uno haga todo y más que lo metan en problemas, cuando pasó eso no me querían dejar pasar a trabajar el rector fue habló por allá y se solucionó, pero la cuestión no es mía es que el niño si tiene algo que le afecta y quieren que uno haga milagros. (OBS2-CAS-01, 2024).

Al final, los resultados que salieron en la nube de palabras muestran que lo que más se repite es *estudiante* con 32 casos y *niño* con 34 casos, lo que se puede ver mejor en la Figura 13.

Figura 13

Nube de Palabras – Culturas de la Inclusión



Nota. Atlas.Ti25

La presencia dominante de las *palabras estudiante y niño* responde a una realidad donde todo lo que pasa en la escuela rural gira en torno a quien está aprendiendo. Como ya se ha dicho, el aprendizaje se arma en un proceso social donde el entorno, las personas y las herramientas de la cultura son fundamentales para que la persona se desarrolle. El hecho de que se repitan frases como “*el estudiante de inclusión*” o “*el estudiante en mención*” indica que en la institución sí saben que hay diversidad funcional, aunque a veces se siente una distancia que puede convertir al alumno en un objeto que se clasifica y no tanto en alguien con derechos activos. Aparte, el uso frecuente de expresiones como “*el niño golpeado*”, “*al niño de inclusión*” o “*con el niño*” muestra que el ambiente está unido a cómo se llevan todos en el salón.

Según lo que dice Vygotsky (1978), los profesores y padres entienden la infancia como algo que depende de los vínculos que se arman entre todos. Ver la infancia como ese espacio para crear lazos sociales y afectivos permite que los estudiantes, o niños como les dicen, construyan amistades fuertes unidas al ambiente de la escuela, tal como se puede ver en la Figura 14.

Figura 14

Lazos de Amistad y Deporte



Nota. Elaboración propia (2024).

En la escuela los estudiantes aprenden conocimientos académicos y fortalecen el cariño y valores como la amistad, lo que les permite ver a todos por igual y reconocer a sus compañeros desde la diversidad. Por eso, la inclusión también se arma desde la forma en que se nombra o se refiere a los demás, ya que decir *niño* en vez de *estudiante* puede mostrar dos cosas: (i) un ambiente más humano; (ii) despectivamente, que se le ve como alguien que no puede valerse por sí mismo y depende siempre de otros.

En este orden de ideas, la palabra *compañero* que también se mira en la nube de palabras, es muy importante para la cultura de inclusión porque apunta directamente a cómo se llevan los niños entre ellos. Para Vygotsky (1978), este tipo de relación es fundamental porque el desarrollo de una persona pasa primero por lo social y después por lo individual, así que cuando en las entrevistas se habla de (i) indiferencia de parte de sus compañeros, (ii) crisis de gritos y agresiones o (iii) charlas con sus compañeros, se entiende que la inclusión depende en gran medida de las situaciones vividas y no desde las leyes o lo que diga el docente.

Lo que pasa es que la inclusión se construye en los vínculos que se crean, de modo que, si los compañeros no se integran o no se entienden, el proceso se queda a medias. Así, el lenguaje y la amistad terminan siendo las herramientas más fuertes para que un estudiante con diversidad funcional se sienta parte del grupo y pueda aprender mejor junto a los demás. La aceptación, el apoyo o la exclusión entre compañeros tiene gran influencia en las interacciones sociales que dan lugar a la ZDP, entendiéndola como una relación dinámica que se construye entre el sujeto, sus pares y las tareas propias del contexto social.

En este orden de ideas, la cultura del colegio parece estar marcada por una tensión entre lo que significa ser un “*estudiante*”, el cariño que se siente por el “*niño*” y lo que se vive a

diario con el “*compañero*”. Estos tres conceptos se mezclan todo el tiempo cuando se intenta hacer inclusión, porque la forma en que se nombra a los demás define cómo se les trata y cómo se les enseña en el salón de clase. Otro punto muy importante para que la cultura crezca es la forma en que los alumnos se juntan y hablan entre ellos, por eso Vygotsky (2000) decía que el diálogo es fundamental y quiere decir que los niños necesitan estar con otros para aprender del otro, pero muchas veces esa convivencia se daña cuando hay peleas o agresiones entre los compañeros, especialmente si el niño que está en el proceso de inclusión es el que termina peleando con los demás.

Esta situación hace que las relaciones en el aula sean difíciles y que algunos maestros, al no saber qué más hacer, terminen usando estrategias para apartar al niño y evitar más problemas, lo que lamentablemente se convierte en una forma de exclusión. Estas tensiones se notan en algunos comentarios:

[...] ella siempre quiere ayudar, pero él no se deja, en la empuja que día la hizo rodar porque ella quería ayudarlo a levantar del piso” (ENT2-DOC-11, 2024);

[...] la docente aparta a la niña diciéndole que puede hacerle daño (OBS1-CAS-02, 2024);

[...] que le he dicho yo, que no debe venirlo a molestar, ni hablarle ni verlo y usted se pone a buscarle a lo que la estudiante guarda silencio (OBS2-CAS-05, 2024);

[...] ella les dice ya saben que no deben acercarse a [nombre del estudiante] que el por todo, grita, ustedes mismos se buscan que los golpee o les tire cosas. A lo cual los estudiantes responden: si señora (OBS2-CAS-02, 2024);

[...] lo dejamos solo porque una vez hace como dos años me gritó muy feo me dijo que no le tenga lástima porque yo lo quería ayudar a bajarse del carro que nos traía al colegio y me trato super mal desde ahí no le volví a hablar (OBS2-CAS-02, 2024).

En muchos de los casos en que se presentan comportamientos agresivos, estos responden a manifestaciones asociadas al diagnóstico particular de cada estudiante. Estas situaciones, lejos de ser únicamente actos de indisciplina, reflejan expresiones propias de sus condiciones neurodiversas o emocionales, y en ocasiones generan malestar en el cuerpo docente, afectando significativamente el vínculo pedagógico. Como resultado, se rompe la relación esencial de enseñanza-aprendizaje, dificultando la construcción de un ambiente inclusivo y empático:

[...] me pasó material una cartilla bien bonita para trabajarle comunicación, pero nada funciona con la grosería de él, primero hay que mejorarle eso antes de pensar en conceptos (ENT2-DOC-11, 2024);

[...] me tiró el jugo en la blusa, [...] y le soy sincera ese día lloré porque me hizo perder todo lo planeado. [...] Por todo eso y más cosas yo ya decidí dejarlo ahí que haga lo que él quiera, yo ya no me sacrifico más por ese niño (ENT2-DOC-11, 2024).

Asimismo, las conductas agresivas por parte de algunos estudiantes generan, en múltiples ocasiones, respuestas del mismo tipo, lo que pone en riesgo la integridad física y emocional de quienes participan en estas dinámicas. Esta situación queda evidenciada en el siguiente testimonio de una madre de familia, quien expresa su preocupación frente a las consecuencias de dichas interacciones en el entorno escolar:

[...] sí les pega a los otros niños en la escuela que iban a informar a la guerrilla, si él es un niño y ya me amenazaron con eso, y uno sabe que ahí viene es el castigo que a uno y al

niño lo ponen a limpiar caminos a abrir chambas y no pues mi hijo está chiquito y no depende de él, pero nadie lo entiende a uno. (ENT-PAD-01, 2024).

Es fundamental considerar el contexto social en el que se desarrolla esta investigación, caracterizado por la presencia de grupos al margen de la ley que ejercen control territorial en la zona. En este escenario, las normativas no siempre son definidas por las autoridades institucionales, sino impuestas por actores externos que condicionan las dinámicas sociales y escolares; reflejado en comportamientos violentos, incluso si provienen de un niño, pueden desencadenar represalias igualmente violentas, en lo que ella denomina como un “castigo”.

No obstante, también se evidencia que la convivencia con estudiantes que presentan comportamientos agresivos asociados a su condición de diversidad funcional puede generar actitudes de comprensión, tolerancia y empatía. Estas interacciones, mediadas por la experiencia cotidiana en el aula, contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales como la resolución pacífica de conflictos:

El color al ser recibido por el estudiante es lanzado y golpea a uno de sus compañeros, el niño que fue golpeado se queja, pero al identificar quien lanzo el color, únicamente recoge el color y se lo regresa a la docente (OBS1-CAS-05, 2024);

[...] la entrada, salida y descanso es cuando le genera crisis. El niño es recibido con por sus compañeros con saludo (OBS1-CAS-02, 2024).

De igual forma, se puede ver que los actos de violencia no pasan solamente por la condición o el diagnóstico que tenga el estudiante, porque también se nota que vienen de lo que pasa en las casas donde se usa el golpe como forma de castigo o para criar a los hijos. Esas costumbres se terminan repitiendo en el colegio y eso afecta mucho la forma en que todos

conviven, haciendo que sea más difícil tener una inclusión de verdad que se base en el respeto y en arreglar los problemas hablando y sin peleas:

[...] salida el menor se muestra preocupado, y al ver a su madre el niño sale rápidamente del salón, toma a su madre de la mano y procura llevársela (OBS1-CAS-01, 2024); [...] ella si le da sus pizas cuando no le obedece o le hace travesuras, ella es más estricta que yo (ENT-PAD-03, 2024).

De igual manera, dentro de la compleja dinámica de la socialización escolar, es posible identificar que el fenómeno de la exclusión se presenta con mayor frecuencia en los grados superiores, particularmente en el nivel de bachillerato. Esta exclusión puede estar influenciada por actitudes y creencias transmitidas desde el entorno familiar del agresor y, a su vez, extender sus efectos hasta la familia del estudiante agredido, generando un impacto que trasciende el espacio escolar:

[...] aunque todos los compañeros pasan por su lado ninguno se detiene a saludarla, como realizan con los demás (OBS1-CAS-03, 2024);

[...] a él (señala a su primo) lo molestan desde pequeño y eso a mí no me gusta, mi tía y mi abuela me colocaron a defenderlo por eso yo siempre estoy con él” (OBS1-CAS-06,2024);

[...] es que eso viene desde los papás, en la casa les inculcan que le hagan cosas a esa pobre niña (ENT2-DOC-13, 2024);

[...] en el colegio me lo molestaban mucho, mi hijo y yo llorábamos mucho, yo lloraba con él, me enferme, mi hijo no quería volver a estudiar (ENT-PAD-05, 2024).

Aunque es importante reconocer que también se presentan situaciones aisladas en los grados de primaria, donde algunos niños comunican a su figura de autoridad ciertos comportamientos de sus compañeros vinculados a procesos de inclusión. Estos comentarios, en su mayoría, no tienen una intención discriminatoria, sino que responden a la curiosidad, la necesidad de comprensión o el deseo de mantener el orden en el aula, lo cual refleja cómo se están configurando sus primeras nociones sobre la diferencia y la convivencia:

[...] la profesora envía a los niños a descansar más temprano porque muchos le manifiestan que hay mucho ruido con frases como “profe me duele la cabeza por los gritos de [nombre del estudiante]” (OBS1-CAS-02, 2024).

Para cerrar, estos procesos de convivencia dejan enseñanzas muy importantes en todos los que participan, tanto en lo que aprenden para la vida como en la forma de tratar a los demás y en sus sentimientos. Lo que se aprende puede ser bueno o malo, dependiendo de cómo sea la experiencia en el salón y de la ayuda que den los adultos en la escuela; se nota cómo la forma de relacionarse con los otros ayuda a que los estudiantes crezcan como personas: “[...] pero eso sí lo que aprendió aquí fue valores, porque bien trabajador sí es, saluda, y no se olvida de sus profesoras, al menos de mí” (ENT-DOC-14, 2024).

En la Figura 15 que se presenta a continuación, se pueden ver algunos procesos educativos que tienen que ver con la inclusión, donde el estudiante realiza actividades distintas a las que hacen los demás compañeros de su mismo grado. Esta es la forma en que los docentes logran que el niño participe y no se quede sin hacer nada, usando tareas diferenciadas como una estrategia para que el aprendizaje se acomode a lo que él realmente puede realizar.

Figura 15

Procesos de Aprendizaje en la Inclusión



Nota. Elaboración propia (2024).

9.1.3. Prácticas de Inclusión en la Escuela Rural

Según Echeita (2002), las prácticas en la inclusión educativa se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende; por eso, las prácticas pedagógicas constituyen el componente más visible y transformador del proceso inclusivo, ya que son el medio a través del cual se concretan o se obstaculizan los principios de equidad, participación y reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar. En los entornos rurales, dichas prácticas adquieren un matiz particular, dado que deben responder a condiciones geográficas, sociales y culturales específicas que no siempre se corresponden con los modelos educativos estandarizados.

La manera en que el docente adapta, media, orienta y acompaña el aprendizaje en aulas multigrado, con escasos recursos o con estudiantes en condición de diversidad funcional, es clave para garantizar o limitar el derecho a una educación inclusiva. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2022) destaca que:

La inclusión y la equidad en la educación se convierten en la posibilidad de impulsar la transformación de la sociedad hacia la garantía del desarrollo humano, integral y sostenido [...] a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. (p. 23).

Desde este punto de vista, las prácticas de inclusión se deben entender como acciones de los docentes que reconocen a cada estudiante como una persona con derechos y con capacidades diferentes, las cuales se deben motivar mediante una enseñanza que sea flexible, con mucha empatía y que se adapte al lugar donde se vive. En ese sentido, se nota que las clases se organizan siguiendo las reglas de la Escuela Nueva, donde los temas de cada materia se van dando según lo que el grupo necesite y lo que cada niño pueda hacer.

Por ejemplo, en una de las clases se observó que la profesora orienta a los estudiantes para que saquen el cuaderno de ciencias naturales y sigan con lo que estaban haciendo antes, donde los niños de cuarto y quinto trabajan los tipos de mezclas mientras que los de primero, segundo y tercero se dedican a identificar en dibujos cuáles son plantas, mamíferos, hongos o bacterias (OBS2-CAS-02, 2024); el profesor logra que todos trabajen al mismo tiempo en el mismo salón pero con tareas que van de acuerdo a su nivel, lo que permite que nadie se quede sin hacer nada y que el aprendizaje fluya de manera tranquila para todos los grados.

En la Figura 16 se puede apreciar desde las prácticas de inclusión, como algunos estudiantes son apartados del grupo, para realizar actividades diferenciadas, que según los docentes para ellos es una estrategia para abordar la inclusión.

Figura 16

Actividades Exclusivas de Estudiantes de Inclusión



Nota. Elaboración propia (2024).

De otro lado, se evidencia cómo el desarrollo de las prácticas académicas implica relaciones mediadas por el proceso de inclusión, en las cuales, los docentes están atentos a prácticas de exclusión, y su actuación inmediata pareciera constituirse en una actividad de cuidado:

La docente inicia la clase con la explicación del ciclo del carbono, para ello se apoya en un dibujo realizado en el tablero por ella, luego de la explicación brindada, pide que los estudiantes repliquen este dibujo en el cuaderno, en este momento se evidencia que muchos estudiantes se colocan de pie para pedir elementos necesarios para su elaboración, al ser un ciclo se quiere una forma circular, y una de las estudiantes dice en

voz alta “yo tengo esta cinta” y empiezan a rotarla por los estudiantes para hacer el círculo, al momento que la cinta llega al puesto de [nombre del estudiante], la dueña de la cinta se levanta y se la quita de las manos sin ninguna explicación, la docente evidencia este suceso y ella saca de su bolso una cinta más pequeña y se la entrega a [nombre del estudiante], para que realice el círculo, sucedido este hecho y mientras los estudiantes terminan el gráfico la docente comenta “estos chicos son tremendos, excluyen mucho a [nombre del estudiante], por lo que le pasó” (OBS2-CAS-03, 2024).

Durante la observación etnográfica fue posible identificar que en el aula se emplean diferentes herramientas didácticas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes. Aunque no todos los recursos están en óptimas condiciones, los docentes hacen uso de materiales disponibles, muchos de ellos reciclados o donados por la comunidad.

Figura 17

Estante de Libros, Cuadernos y Materiales Escolares



Nota. Elaboración propia (2024).

En la Figura 17 se observa un rincón del aula donde se encuentran libros de lectura, guías escolares y materiales impresos organizados en estanterías. Este espacio funciona como una pequeña biblioteca de aula, donde los niños pueden buscar materiales durante sus actividades escolares. Por otra parte, la Figura 18 muestra a varios estudiantes observando un contenido educativo en televisión.

Figura 18

Uso de Recursos Audiovisuales en Apoyo a la Inclusión



Nota. Elaboración propia (2024).

Estos momentos permiten reforzar aprendizajes por medio de imágenes y sonidos, lo que resulta útil en un aula multigrado donde hay diferentes niveles de comprensión. Aunque solo se cuenta con un televisor, su uso está bien integrado a las actividades del día, especialmente en temas como ciencias sociales o valores, como se mira en la Figura 19, donde se implementa otra actividad visual en el mismo espacio.

Figura 19

Estudiantes Observado Video Educativo



Nota. Elaboración propia (2024).

Además, algunos estudiantes en situación de diversidad funcional aprovechan el televisor para ver videos y estrategias audiovisuales que permiten trabajar con todos los niños y niñas al mismo tiempo sin importar su ritmo de aprendizaje, lo cual ha sido útil especialmente en temas de historia y ciencias porque el uso de estas pantallas favorece que todos pongan atención juntos y se arme el diálogo en el grupo.

Por otro lado, las actividades donde se usan las manos desarrollan habilidades manuales y también fortalecen el trabajo en pareja y la colaboración entre compañeros. En el aula se promueve mucho el uso de materiales reciclables para hacer las tareas, lo cual está alineado con las prácticas de sostenibilidad y con el hecho de tener conciencia de lo que pasa en el entorno que rodea la escuela, como se mira en la Figura 20.

Figura 20

Actividad Artística con Papel y Materiales Reciclables



Nota. Elaboración propia (2024).

A pesar de las limitaciones, el aula se convierte en un espacio vivo, donde los materiales disponibles, la creatividad docente y la participación de los estudiantes permiten construir aprendizajes significativos (ver Figura 21).

Figura 21

Actividad de Lectura y Reconocimiento de Silabas



Nota. Elaboración propia (2024).

En la imagen anterior se observa una estudiante realizando una actividad de lectura donde debe completar palabras con sílabas faltantes, ese ejercicio sirve para reforzar la conciencia fonológica y la fluidez al leer. La actividad está hecha de forma sencilla con colores y dibujos para que los niños no pierdan el interés mientras aprenden, mostrando que el uso de estas herramientas fabricadas por los profesores o con ayuda de las familias es una muestra del compromiso de la escuela con una educación que sea cercana a su realidad.

En este orden de ideas, la nube de palabras sobre las prácticas de inclusión en la Figura 22 muestra que los términos que más se repiten son *estudiante* y *mención*; palabras que ayudan a entender cómo se organizan las clases en el campo y de qué manera la inclusión se vuelve una realidad o un problema en el trabajo de todos los días dentro del aula, es decir, lo que más importa es el alumno y lo que se dice sobre su proceso de aprendizaje.

Figura 22

Nube de Palabras – Dimensión Prácticas de Inclusión



Nota. Atlas.Ti25

La palabra *estudiante* reafirma su papel como eje central del proceso educativo, en este caso, su alta frecuencia remite a cómo los docentes y compañeros lo posicionan dentro de la dinámica escolar; los fragmentos observados muestran una participación de forma activa del estudiante, como en los testimonios donde se destaca su implicación en diálogos con pares, su lectura en voz alta o su integración mediante juegos simbólicos como el fútbol. Acciones que responden al principio Vygotskyano de que el aprendizaje se da en interacción con los otros, mediante herramientas culturales compartidas, y muestran cómo las prácticas inclusivas se expresan cuando el estudiante es situado como protagonista en la actividad conjunta.

La segunda palabra, *mención*, se relaciona con expresiones como: “*el estudiante en mención*”, puede reflejar cierto distanciamiento o impersonalidad al referirse al estudiante, especialmente en casos vinculados con diversidad funcional. Si bien es común en contextos institucionales, su uso puede dar cuenta de cómo, en las prácticas educativas, se preserva un lenguaje que evita nombrar directamente al estudiante por su condición o necesidad, quizás como una forma de protección, pero también como una estrategia que diluye la identidad individual. Desde una mirada crítica, esta forma de nombrar puede ser analizada como una práctica que visibiliza y neutraliza al sujeto, con la intención de inclusión y frente a la diferencia.

En los registros observacionales, sin embargo, también se identifican interacciones significativas donde los estudiantes son reconocidos y defendidos por ellos mismos: “por eso es que debemos tener paciencia con [nombre del estudiante]”, generando una afirmación grupal que legitima el valor de la tolerancia como práctica inclusiva. Este tipo de acciones reflejan prácticas concretas que, desde la perspectiva de Vygotsky, permiten el desarrollo de habilidades en la ZDP, mediadas por la interacción con otros.

Las acciones de todos los días como el diálogo, el juego, la paciencia y la participación, que también salen en la nube con términos como *profe*, *compañero*, *interacción* o *fútbol*, revelan que, aunque no siempre sea algo muy planeado, en la escuela rural existen prácticas que permiten que los estudiantes con diversidad funcional participen, estas formas de trabajar buscan transformar la cultura del colegio desde adentro, demostrando que incluir a alguien es un proceso social que se construye haciendo cosas en el salón.

A continuación, se presentan los hallazgos sobre las prácticas observadas en este entorno rural, donde una de las cosas positivas es cómo el docente personaliza el apoyo, aunque las condiciones sean difíciles: “yo trato de llevarle el dibujo o algo así como que pueda hacer para que él se sienta útil y los papás también vean que su hijo ha logrado cositas” (ENT-DOC-02, 2024). Este gesto muestra que se entiende lo que explicaba Vygotsky (2008) sobre la ZDP, porque el maestro actúa como un mediador entre lo que el alumno puede hacer solo y lo que logra con ayuda.

De hecho, adaptar los materiales o poner tareas más sencillas para que el niño y su familia vean logros ayuda mucho a que sientan que sí pertenecen al colegio, lo cual es fundamental en la educación; en las clases se han visto ejemplos donde el trabajo individualizado permite que los niños con necesidades diversas participen, por ejemplo cuando se anota que: “[...] la docente se apoya en un Ábaco de colores y le pide al estudiante colocar la cantidad [...], el estudiante logra hacer dos sumas con la ayuda de la docente y utilizando los colores” (OBS2-CAS-01, 2024). Es decir, se nota la mediación pedagógica al usar recursos que se pueden ver y tocar sirve como un puente para entender temas difíciles, permitiendo que el aprendizaje sea importante en lugares donde las reglas generales del estudio a veces ponen barreras.

Este tipo de material ayuda a desarrollar habilidades como la coordinación motriz, el pensamiento lógico y la concentración. En el aula se usan este tipo de juegos con frecuencia, especialmente en los primeros grados, ya que permiten aprender mientras se juega. No obstante, junto a estas experiencias esperanzadoras emergen múltiples tensiones. Los docentes manifiestan sentimientos de desborde, soledad profesional y carencia de apoyo institucional, lo que limita la sostenibilidad de estas prácticas inclusivas y pone en evidencia la urgente necesidad de condiciones estructurales y humanas que respalden su labor educativa en contextos rurales:

[...] yo lo veo como más trabajo, toca hacer más guías, más material, a uno no le ayudan, al menos en este colegio el rector es fresco y no pide eso, porque en los colegios de ciudad y más en Medellín, los niños de inclusión eran los que más trabajo devengaban. (ENT-DOC-13, 2024).

Este tipo de afirmaciones evidencia que, en muchos contextos rurales, la inclusión tiende a percibirse como una carga laboral adicional, más que como una dimensión constitutiva del quehacer pedagógico. Esta percepción se refleja cuando no existen mecanismos institucionales de acompañamiento, tales como asesoría especializada o apoyo directivo, lo cual deja al docente en soledad frente a desafíos complejos. Como señalan Martín-González et al. (2017), para que la inclusión sea efectiva debe comprenderse como un proceso colectivo y sostenido, en el que se reconozca la diversidad como una oportunidad pedagógica y no como un obstáculo.

En esa misma línea, Booth y Ainscow (2002) insisten en que las prácticas inclusivas deben emerger de una cultura escolar que valore la diferencia como riqueza y construya respuestas compartidas, evitando que la responsabilidad recaiga exclusivamente sobre el maestro. También se identifican prácticas excluyentes, incluso cuando se intenta incluir:

[...] la docente propone como actividad grupal la elaboración de una cartelera sobre el cuidado del agua, para ello entrega papeles color azul y da la instrucción de que los estudiantes recorten gotas de agua, pero para el estudiante de inclusión dispone otra actividad, donde involucra aros de color azul y le pide que arme un río con estos, simulando que los aros corresponden a gotas de agua a lo cual el estudiante le recibe los aros y los bota al piso, la docente da la instrucción al estudiante de recogerlos, pero este continúa sentado en su puesto casi inmóvil. (OBS2-CAS-05, 2024).

Este caso refleja cómo, al no incluir al estudiante en la misma actividad del grupo, se reproduce una forma de exclusión disfrazada de adaptación. Lejos de generar un sentido de pertenencia, se acentúa la diferencia, lo que puede derivar en rechazo o conductas disruptivas. Como señala Echeita (2006), cuando las adaptaciones no son significativas ni contextualizadas, pueden reforzar estigmas y provocar reacciones contrarias a la inclusión. Asimismo, la falta de recursos y personal especializado continúa siendo una barrera estructural en la práctica docente: “[...] aquí se lavan las manos diciendo que porque son poquitos niños no envían personal, pero, aunque sean poquitos no quiere decir que no necesiten atención” (ENT-DOC-02, 2024).

Entonces, la lógica administrativa basada en criterios cuantitativos, como la exigencia de un número mínimo de estudiantes con diversidad funcional para asignar recursos, entra en contradicción directa con el enfoque de derechos humanos que sustenta la educación inclusiva. Condicionar el acceso a apoyos especializados al tamaño de la matrícula desdibuja el principio de equidad y perpetúa las desigualdades estructurales en territorios rurales. Tal como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2022), la inclusión debe ser un proceso permanente que garantice el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, sin discriminación ni exclusión alguna, independientemente de su número o condición.

Por ello, la educación digna no puede depender de criterios numéricos, sino de la responsabilidad ética y política del Estado por garantizar los apoyos necesarios para cada estudiante, especialmente en contextos históricamente marginados (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Otra observación sintetiza una práctica pedagógica ejemplar desde el punto de vista de la mediación y la adaptación significativa:

[...] el estudiante en mención se coloca audífonos y reproduce en su celular un audiolibro [...], sale del salón y empieza a grabar un audio de WhatsApp narrando lo comprendido y se lo envía a la docente. Y la docente le responde: ya te escucho y te envío la calificación. (OBS2-CAS-06, 2024).

Este caso muestra una práctica de inclusión basada en la confianza y en usar la tecnología como una herramienta para que todo sea más fácil tanto para el estudiante como para la docente. Es un ejemplo de cómo el docente adapta la forma de hablar y respeta los tiempos y canales del estudiante, lo que ayuda a que participe y aprenda de verdad. Como dicen Laitón-Zárate et al. (2017), las TIC sirven para incluir si se usan con una intención pedagógica en la clase, pero estas acciones a veces se retienen por la falta de internet, de recursos o de los acontecimientos durante las tareas: “[...] yo me meto por ahí para enseñarle a contar, yo dije le pongo unas fichas que traen las letras, pero no, eso es que medio uno se le acerque y le empieza a tirarme las fichas en la cara” (ENT2-DOC-11, 2024).

Esta historia muestra un problema de siempre porque cuando los estudiantes no responden como se espera, el conflicto no es solo de notas sino de la relación con el profesor; si se rompe ese vínculo, se pierde la mediación que es necesaria para aprender, porque uno aprende con el otro. Como señalan Rodríguez et al. (2008), enseñar requiere un acompañamiento

sensible que entienda a cada niño para que pueda participar. Cuando hay tensión o no se entienden, se pierde la oportunidad de activar la ZDP y el niño no avanza. Esto se pone peor si el colegio no ayuda al docente, por eso es necesario: “una persona que esté aquí de lleno, que a uno le diga: este niño tiene esto, vamos a hacer esto” (ENT-DOC-06, 2024).

Al no tener un orientador o un equipo de apoyo, el docente se queda solo improvisando, lo cual va en contra del Decreto 1421 de 2017 que pide trabajo en equipo para hacer los ajustes. Además, hay cosas que se hacen con buena intención pero que no salen bien, como se ve en esta observación: “[...la docente] realiza el dibujo en el tablero, el cual piden replicarlo, mientras tanto el estudiante de inclusión se encuentra sentado en la mesa mirando fijamente por la ventana” (OBS2-CAS-05, 2024). Si el estudiante no participa en lo que hacen todos, se desconecta y se frustra. Vygotsky (2008) decía que la interacción social es el centro de todo, y si se le aísla con una tarea diferente que lo deje aparte, se le cierran las puertas para aprender.

De hecho, separarlo del grupo daña su sentido de pertenencia, y como advierten Martín-González et al. (2017), esas prácticas que lo sacan del ritmo común terminan creando más barreras. En cambio, cuando se ven sus fortalezas la cosa cambia: “[...] el estudiante presenta gran destreza en el manejo del programa ofimático y ejecuta de manera acertada las instrucciones brindadas por la docente” (OBS2-CAS-04, 2024). Eso demuestra que fijarse en lo que sí saben hacer mejora su autoestima. Otro caso de apoyo entre compañeros es este:

La profesora envía a unos de los niños de quinto que vaya a buscarlo: ‘es que Matías es bien jodido y no le hace caso a la profe’ [...] Un estudiante de grado cuarto levanta su mano y dice ‘por eso es que debemos tener paciencia con [nombre]’ a lo que todos asienten con un sí grupal. (OBS1-CAS-02, 2024).

Ese gesto del grupo muestra que los niños también construyen la inclusión cuando aprenden a respetarse. En otra parte se ve una práctica muy valiosa: “[...] la docente se sienta al lado del estudiante de inclusión e inicia un proceso explicativo de suma exacta con números de dos cifras” (OBS2-CAS-01, 2024). Aquí el docente funciona como guía en la ZDP, haciendo lo que se llama *andamiaje*, que es darle el apoyo justo para que luego el niño lo haga solo. Booth y Ainscow (2015) dicen que la inclusión de verdad es quitar barreras y dar oportunidades a todos según lo que necesiten.

Pero a pesar de estas acciones, faltan muchos materiales: “[...] no se evidencia material de apoyo didáctico” (OBS1-CAS-01, 2024). No tener recursos en el campo dificulta mucho dar clases diferentes para cada niño, aunque el Ministerio de Educación (2022) diga que hay que dar todas las condiciones necesarias. Sin embargo, hay ideas creativas que respetan el ritmo de los niños, pero lastimosamente a veces la inclusión no llega a ser real y el docente termina diciendo: “[...] con él toca dejarle tareas de transición que pinte, que recorte porque no hay más que ponerlo a hacer, lo bueno es que no es molesto” (ENT-DOC-06, 2024). Esto genera tensión y una brecha porque si la tarea es demasiado fácil el niño no aprende nada nuevo, y lo ideal es que siempre tenga retos que pueda superar con ayuda.

Ahora bien, según el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la educación inclusiva es un proceso que reconoce y responde a la diversidad de los estudiantes, garantizando los apoyos y ajustes razonables requeridos en su proceso educativo. Pero cabe destacar que la formación y actitud de los docentes también juegan un papel crucial en la inclusión educativa: “[...] yo he intentado por todos los lados, hablándole con amor, le hago dibujos aparte, le doy material aparte, a veces le gusta coger lo que están haciendo los otros niños” (ENT2-DOC-01, 2024). La importancia del andamiaje y la mediación en el aprendizaje

requiere que los docentes estén capacitados para manejar diversas conductas y adaptar sus estrategias pedagógicas en consecuencia.

La participación de la comunidad y la familia es otro aspecto esencial en la educación inclusiva. Sin embargo, en contextos rurales, esta colaboración a menudo es limitada. El Plan Especial de Educación Rural destaca la importancia de las Escuelas de Familia como espacios para ofrecer estrategias a padres y cuidadores, reconociendo su papel protagónico en la educación y desarrollo de los estudiantes, porque la falta de implementación efectiva de estas iniciativas puede afectar negativamente la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales.

9.2. Elementos de Análisis de la Teoría Vygotskyana Relacionados con los Procesos de Inclusión en la Escuela Rural

A continuación, se presentan los resultados de cada uno de los elementos de análisis de la teoría vygotskiana obtenidos en el proceso de aproximación etnográfica.

9.2.1. Educación Tradicional

La educación dirigida a niños con alteraciones en su desarrollo no debe estar marcada por la lástima ni por una compasión que los debilite, porque se critican las prácticas basadas en la filantropía pasiva y la sobreprotección que solo envenenan el proceso educativo con una carga emocional que no deja avanzar al estudiante. A juicio de Vygotsky (1997), una educación que de verdad se centre en el sujeto no puede ser indiferente al potencial que tiene cada individuo para transformarse, de modo que lo vital del alumno debe ser movilizado por una pedagogía que sea audaz y que tenga un sentido social profundo; a continuación, la Figura 23 muestra la nube de palabras encontradas en esta sección.

Con lo anterior, se evidencia cómo esa personalización se vuelve un mecanismo que excluye porque al dar actividades y materiales tan diferentes se crea una separación entre los compañeros, lo que puede tener impacto en la autoestima y las ganas de aprender del alumno. En varios momentos se ve que al estudiante de inclusión le ponen tareas con menos exigencia, materiales feos o explicaciones que no tienen nada que ver con lo que hace el resto del salón, como se anota aquí:

Ejercicio que el docente no le solicita planteamiento matemático numérico, únicamente le pide que exponga cómo plantearía resolver el problema, mientras que sus otros compañeros se encuentran en apoyo de calculadoras resolviendo el ejercicio y el docente, les solicita que deben presentar la respuesta en unidades de medida de kilómetros/horas (OBS1-CAS-06, 2024).

Así mismo se han registrado situaciones donde: “la docente trabaja de forma particular con el estudiante priorizando su explicación y personalización en la ejecución de actividades. No se evidencia material de apoyo didáctico” (OBS1-CAS-01, 2024), o casos donde el material está en mal estado: “le entrega un libro fotocopiado en el cual se evidencia una secuencia de actividades con dibujos grandes. La mayoría de las hojas están arrancadas o coloreadas de manera errática” (OBS1-CAS-05, 2024). Este aislamiento también se nota en la relación con los otros niños, quienes dicen cosas como:

Es imposible invitarlo a jugar como [risas] nos hace perder”, “él no jugaba, siempre que queríamos jugar se golpeaba y la profe nos regañaba entonces por eso no jugamos más con él”, o “uno más se mete en problemas, porque donde le llegue a pasar algo a él. (OBS1-CAS-06, 2024).

Todas estas experiencias dejan ver cómo el ambiente del salón marca no solo la forma de enseñar del docente, sino también cómo se llevan los niños entre ellos, porque el miedo a que el profesor los regañe termina causando que excluyan al compañero sin querer. En ese caso, la inclusión no se trata solo de que el niño esté sentado en el aula, se trata de que participe de verdad con los demás y no se sienta diferente por el material o el trato que recibe.

A nivel emocional, también se identifican expresiones que refuerzan la lógica del señalamiento y el castigo. Por ejemplo, “el estudiante se evidencia frustrado por las preguntas consecutivas acerca de la lectura de los números y empieza a llorar, la docente le expresa: ‘no llore que así no va a aprender’ y lo deja calmarse” (OBS1-CAS-01, 2024). Esta escena se repite en otros momentos, como cuando se expresa:

Si no quiere comer, entonces no coma”, y tras ello “el estudiante tira el plato al piso regando el contenido de arroz en el salón, la docente se nota frustrada expresando: ‘yo ya no sé qué más hacer, uno es buena con él, trata de ayudarlo y vea cómo le paga’ (OBS1-CAS-05, 2024).

Con la afirmación realizada por la docente frente a la situación vivenciada, se permite identificar dificultades en la construcción de ambientes de contención emocional, por lo cual se hace necesario el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación del estudiante, por medio de formas no violentas de interacción, al mismo tiempo se requiere que la docente conserve una postura firme y serena que le permita preservar su autoridad y respeto en el aula, de igual manera es esencial comprender que las manifestaciones de agresividad del estudiante se relacionan a su diagnóstico, por lo tanto se necesita una intervención pedagógica basada en la comprensión y atención, y ajustada a las necesidades propias del caso.

En relación con los materiales de aprendizaje, se observa una fragmentación de la experiencia escolar. En ciencias naturales, por ejemplo: “únicamente se le explica una temática diferente a la de sus compañeros de grado, la cual responde a un nivel inferior. Grado segundo trabaja con números de tres cifras, mientras el estudiante lo hace con números de dos cifras” (OBS1-CAS-01, 2024). Este mismo patrón se repite en matemáticas, donde:

La profesora escribe en el cuaderno del estudiante y le explica números de dos cifras, mientras sus compañeros están trabajando con números más avanzados... La docente realiza una casilla de valores que tienen decenas y unidades y explica el proceso de lectura de números de dos cifras. (OBS1-CAS-01, 2024).

Se observa entonces un desfase sostenido entre los contenidos que se trabajan con el grupo y los que se le presentan al estudiante con necesidades educativas, lo cual impide experiencias de aprendizaje compartido. La actitud docente también revela el peso de creencias meritocráticas y moralistas. Se evidencia, por ejemplo, una resistencia al reconocimiento público del trabajo del estudiante por temor a que los demás lo perciban como una “preferencia”: “yo le coloco un mensaje que sepa que lo hizo bien como ‘excelente’, ‘muy bien’, ‘sigue así’ y no le pongo nota para que los compañeros no digan que hay preferencia” (ENT2-DOC-03, 2024).

En otras ocasiones, se señala directamente su “falta de esfuerzo” o su “*mal comportamiento*”, como en la afirmación: “para aprender él puede aprender, pero aprende lo que no le conviene, lo viera cantando esa música de cantina” (ENT2-DOC-14, 2024). Finalmente, se identifican prácticas que indican una respuesta institucional basada en la contención y la simplificación, como cuando el estudiante: “es ubicado en el puesto que se encuentra al lado de la mesa docente” (OBS1-CAS-01, 2024), o cuando “la docente le explica con señas y palabras

pausadas ‘debes pintar el dibujo de color azul’ y señala una foca del tamaño de toda la hoja” (OBS1-CAS-05, 2024), sin permitirle explorar alternativas expresivas o cognitivas propias.

Desde Vygotsky (1896), el aprendizaje es un proceso social que se construye en interacción con otros; la separación de estudiantes en función de sus capacidades contradice este principio, ya que limita las oportunidades de aprendizaje colaborativo y la construcción compartida del conocimiento. Además, al centrarse únicamente en las deficiencias del estudiante, se pierde de vista su potencial de desarrollo dentro de la ZDP, concepto clave en la teoría Vygotskiana que destaca la importancia de las interacciones sociales para alcanzar niveles superiores de comprensión y habilidad.

9.2.2. Psicología de la Educación

Si se mira desde la perspectiva de Vygotsky (2008), la psicología de la educación no se puede quedar solo en métodos de enseñanza mecánicos o en formas de condicionar al alumno ignorando su cultura y su historia, lo que permite comprender que una educación que sea inclusiva de verdad exige ir mucho más allá de repetir contenidos o esperar respuestas iguales de todos. En consecuencia, educar no es domesticar ni dedicarse a corregir lo que se considera una falla, se trata más bien de crear las condiciones para que cada persona pueda desarrollar su potencial humano a partir de sus propias capacidades y al hablar con los demás. Así se entiende que la inclusión en el aula rural no es un proceso de entrenamiento, es un espacio de construcción social donde el docente y los compañeros ayudan a que el estudiante con diversidad funcional encuentre su lugar y pueda participar activamente en la vida escolar, la siguiente Figura 24 muestra la nube de palabras de la psicología de la educación.

Figura 24

Nube de Palabras – Subcategoría Psicología de la Educación, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

Vygotsky (1983), en su crítica a la psicología educativa de su tiempo, advertía sobre la tendencia a reducir la educación a un mero proceso de condicionamiento, similar al adiestramiento animal; mencionando que en la fundamentación psicológica de la educación comenzamos a perder el límite entre la educación de la criatura animal y de la criatura humana, entre el amaestramiento y la verdadera educación, subrayando la necesidad de una educación que vaya más allá del entrenamiento mecánico y se enfoque en el desarrollo integral del individuo, considerando su contexto social y cultural; en las observaciones de campo, se evidencian prácticas que reflejan esta visión reduccionista de la educación. Por ejemplo: “[...] ya lo acostumbré a darle a la entrada las fichas, si no se las doy no entra o hace el que berrinche” (OBS2-CAS-02, 2024), como se mira en la Figura 25.

Figura 25

Condicionamiento por el Uso de Materiales Específicos



Nota. Elaboración propia (2024).

La imagen muestra cómo ciertas estrategias educativas se basan en el condicionamiento, utilizando recompensas para obtener comportamientos deseados, sin fomentar una comprensión profunda o el desarrollo de habilidades cognitivas superiores; que en medio de la teoría de Vygotsky el aprendizaje ocurre a través de la interacción social y la mediación cultural, no mediante estímulos y respuestas condicionadas; así, la educación debe facilitar la internalización de herramientas culturales y promover la formación de funciones psicológicas superiores, como el pensamiento abstracto y la autorregulación.

9.2.3. Superación o Compensación de los Correspondientes Defectos

Vygotsky (1995) plantea que el proceso de superación de un defecto no puede comprenderse únicamente desde la carencia, ya que la compensación implica una reorganización

La nube de palabras que salió del análisis de esta categoría muestra términos que mandan como *estudiante*, *compañero*, *actividad* y *mención*, lo cual destaca que el alumno es el centro de todo lo que se hace para ayudarlo. La presencia repetida de la palabra *compañero* refleja que muchos de estos logros no serían posibles si no hubiera un ambiente en el colegio que ayude a que todos se reconozcan y se apoyen entre sí. En ese mismo sentido, palabras como *juego* y *deportar evidencian* que los espacios para jugar han sido claves para que los estudiantes con diversidad funcional desarrollen sus habilidades, tal como se anota en los registros donde se documenta que: “el estudiante en mención se destaca en dicho deporte y es elogiado y abrazado por sus compañeros” (OBS2-CAS-04, 2024).

Este relato muestra lo que decía Vygotsky (1993) sobre la mediación social como algo que potencia el desarrollo, porque el deporte funciona como un camino para que el estudiante participe de forma completa y se sienta bien con su identidad dentro del grupo. El autor explicaba que una dificultad puede volverse una fuente de crecimiento cuando se crea un entorno que ayude a organizar las capacidades del niño de otra forma, por eso en las observaciones se dice que: “refiere que conoce al estudiante desde hace varios años y destaca como referencia personal su dedicación por el estudio” (OBS1-CAS-06, 2024).

Esta anotación evidencia que la constancia y el esfuerzo también son formas de superarse, además de que el reconocimiento de los docentes y los amigos ayuda a que el estudiante se sienta bien para seguir creciendo. Según González y Cañón (2021), este tipo de dinámicas confirman que el alumno tiene un papel activo en su formación, ya que en la escuela se reconoce no solo lo que hace, (i) cómo lo hace y (ii) por qué lo hace, dándole un valor real a su presencia en el aula.

En este orden de ideas, la educación inclusiva, desde este enfoque, no puede limitarse a adaptaciones curriculares o medidas paliativas, más bien debe propiciar escenarios donde las funciones compensatorias del estudiante sean activadas, fortalecidas y socialmente validadas, así como se demuestra en el siguiente testimonio, donde un estudiante de inclusión relata que debe jugar fútbol muy bien, puesto que es lo que esperan sus compañeros de él, con el fin de que pueda continuar siendo participe del grupo: “sí, me toca jugar bien, porque si no ya no me dejan jugar más” (OBS2-CAS-04, 2024).

Lo que se está revelando es un proceso de autorregulación que responde a las expectativas del grupo, incluso bajo una lógica de condicionamiento; aunque esta dinámica no es la ideal para favorecer la regulación autónoma y consciente del comportamiento, sí evidencia que la presión social puede tener efectos formativos si es gestionada pedagógicamente. Como sostiene Vygotsky (1995), el entorno no solo condiciona, sino que modela el desarrollo del niño al permitir o limitar sus posibilidades de acción; en este orden de ideas, la superación de los defectos resulta ser una construcción compleja que depende de múltiples factores: a) la actitud del docente, b) la estructura del grupo, c) los escenarios de participación y, c) la mediación social; entonces, la teoría histórico-cultural, al reconocer estas dimensiones, ofrece una ruta crítica para pensar una inclusión que transforme las condiciones de aprendizaje y de convivencia escolar.

9.2.4. Pedagogía Social

La pedagogía que se centra únicamente en las deficiencias corre el riesgo de consolidar la exclusión y el determinismo en los procesos educativos; por tanto, propone desplazar el eje de atención desde la enfermedad hacia la potencialidad preservada en el niño, en sus propias

En la nube de palabras de esta categoría, destacan con fuerza los términos «niño» y «profesor», reflejando una dinámica donde el rol docente se vuelve central, no sólo en la planeación pedagógica, también en la contención emocional y la administración de la conducta, en donde el profesor aparece como figura disciplinaria que administra lo desbordante, lo que rompe con la norma; esto se confirma en expresiones de acción-reacción como cuando: “profesora envía a los niños a descansar más temprano porque muchos le manifiestan que hay mucho ruido con frases como “profe me duele la cabeza por los gritos de Matías” (OBS1-CAS-02, 2024).

Evidenciando cómo la diferencia se aborda desde una lógica de control y resistencia; un ejemplo representativo lo encontramos en el testimonio que señala: “[...] miya Ud. ya sabe, para qué le voy a mentir, hoy no quiso hacer nada, le traje una guía bien bonita del computador y me la tiró, la arrugó y estuvo gritando” (OBS2-CAS-02, 2024). Esta expresión evidencia una práctica aún centrada en el cumplimiento de tareas como fin en sí mismo, desconectada de los procesos sociales y culturales que inciden en el comportamiento del estudiante; aquí, la respuesta docente no es la construcción de un puente hacia el niño, es una frustración reactiva que termina reforzando el aislamiento y la ausencia de una visión dialógica y de mediación desde la cultura del otro muestra cómo la pedagogía social, en su dimensión Vygotskiana, aún no ha sido apropiada.

Vygotsky (1995) advierte sobre el riesgo de considerar que ciertas condiciones excluyen al sujeto de la vida social activa; sin embargo, insiste en que “el tipo social de la personalidad constituye la norma de la super compensación” (p. 124), es decir, el objetivo educativo debe ser siempre la integración plena, no una educación paralela o segregada. No se trata de negar que existan aprendizajes particulares, como el braille o la lengua de señas, sino de subordinar dichos

aprendizajes a un proyecto colectivo común que potencie lo humano en cada estudiante, independientemente de sus condiciones. La nube de palabras también sugiere la presencia de términos como «braille, salón, computador y comunidad», lo cual invita a reflexionar sobre la escasa infraestructura inclusiva en contextos rurales: “[...] yo creo que a él deberían irle enseñando braille, pero aquí nadie sabe braille, así que no hay forma de apoyarlo” (ENT-DOC-09, 2024).

Cuyo comentario muestra que la falta de formación docente y la ausencia de recursos técnicos son obstáculos estructurales para alcanzar la validez social plena; aparte, la comunidad educativa, lejos de configurarse como red de apoyo, parece aún atrapada en discursos de sobreprotección o rechazo: “ya saben que no deben acercarse a [nombre del estudiante] que él por todo, grita, ustedes mismos se buscan que los golpee” (OBS2-CAS-02, 2024). La pedagogía social, por tanto, implica descentrar el enfoque desde el déficit hacia el proyecto de vida; enfocarse más en prácticas relacionales como acuerdos de convivencia, estrategias de apoyo entre pares y el uso pedagógico de los recursos disponibles en el entorno, de este modo se busca que la escuela pueda verse como una comunidad de aprendizaje inclusiva, sin renunciar a la responsabilidad ética e inclusiva.

9.2.5. Sordomudez

La sordomudez representa una de las condiciones más desafiantes en términos del desarrollo social y comunicativo del ser humano; a diferencia de la ceguera, que limita la percepción visual del entorno, la sordomudez interrumpe radicalmente la posibilidad de interacción simbólica a través del lenguaje verbal, y con ello, impide uno de los procesos más esenciales para el desarrollo cognitivo: la comunicación mediada socialmente. Como afirma el

autor, “la mudez, al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluye del vínculo común” (Vygotsky, 1995, p. 137). Este aislamiento tiene profundas implicaciones no solo en la adquisición del lenguaje, sino en la formación misma del pensamiento.

El desarrollo del pensamiento se construye en la relación dialógica con otros, a través del uso del lenguaje como herramienta cultural, de ahí que la sordomudez, al impedir el acceso espontáneo al lenguaje oral, no debe tratarse solo como una limitación sensorial, sino como una insuficiencia predominantemente social, ya que rompe el canal primario mediante el cual el niño accede a los significados colectivos. La ausencia del habla y, con ella, de la comunicación simbólica compartida limita la posibilidad de interiorizar los procesos mentales superiores, como la reflexión, la abstracción o la autoconciencia, fundamentales para el desarrollo pleno del sujeto.

Sin embargo, lejos de adoptar una postura fatalista, Vygotsky propone una pedagogía que reconozca este desafío como punto de partida para generar formas alternativas de mediación, ya que el acceso al lenguaje de señas, a herramientas visuales o tecnológicas, y a formas de comunicación ampliada se convierte así en una vía para reconstruir los vínculos sociales desde otras dimensiones. La sordomudez, en este sentido, debe interpretarse como una condición que exige mediaciones específicas y sistemas simbólicos alternativos para integrar al sujeto en la cultura; de hecho, Vigotsky (1995) advierte que no es la sordera en sí misma lo que aísla al niño, sino la falta de mecanismos eficaces de inclusión comunicativa.

Este planteamiento tiene una relevancia crítica para la educación rural, donde frecuentemente no existen intérpretes, formación docente en lengua de señas, ni políticas que garanticen el acceso comunicativo. La escuela, como espacio de socialización primaria, debe asumir el reto de reconstruir los puentes rotos por la barrera lingüística, y ofrecer al estudiante

sordo no una educación compensatoria marginal, sino una experiencia educativa común, socialmente compartida; como enfatiza Vygotsky, “la sordomudez destruye más directamente que la ceguera los nexos sociales de la personalidad” (1995, p. 138), por lo que el trabajo pedagógico debe centrarse en restaurar estos nexos a través de lenguajes visuales, afectivos, gestuales y simbólicos.

Figura 28

Nube de Palabras – Subcategoría Sordomudez, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

En la nube de palabras, destacan significativamente los términos *compañero*, *estudiante* y *amigo*, elementos que reafirman la centralidad de las relaciones interpersonales en los procesos de inclusión:

- La preeminencia de la palabra *compañero* da cuenta de que, en estos entornos escolares rurales, la interacción entre pares es clave tanto para la integración como para la exclusión.

- Por su parte, amigo aparece como una figura afectiva y funcional que, aunque pueda estar mediada por dinámicas de conveniencia o dependencia, permite romper el aislamiento que suele acompañar a las condiciones de sordomudez.

Esta observación se articula con lo planteado por Vygotsky (1984), quien sostiene que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento no es un proceso individual, sino una internalización de relaciones sociales externalizadas; el siguiente testimonio permite comprender con más detalle este fenómeno:

El momento en que lee el estudiante en mención, se escucha algunas risas puntualmente de dos niños, a lo cual la docente controla con la palabra ‘silencio, respeten’, el estudiante termina de leer el resumen preparado por él y pasa su siguiente compañero, aquí los estudiantes que se mostraron como amigos de él le hacen una seña de pulgar arriba y le dicen ‘bien, bien’. (OBS1-CAS-04, 2024).

En este orden de ideas, la interacción social no verbal cobra protagonismo cuando la oralidad está limitada, y cómo ciertos gestos, como el “pulgar arriba”, se convierten en formas legítimas de validación emocional y académica, aunque se evidencian brotes de burla o desajuste social, también se constatan formas de contención y apoyo desde los pares y la mediación docente, lo cual permite pensar en entornos parcialmente inclusivos. Otro testimonio relevante, esta vez desde la voz docente, señala: “con este muchacho yo no lo pongo a hablar porque más y se le burlan, mejor yo lo hago que escriba, que dibuje, que lea y así con eso le evalúo” (ENT-DOC-03, 2024).

Esta declaración revela una lógica de protección que, aunque bien intencionada, podría convertirse en una forma de exclusión velada, en la medida en que priva al estudiante de

experiencias comunicativas auténticas y compartidas. En lugar de promover herramientas adaptativas de comunicación como la lengua de señas, el recurso a tareas solitarias refuerza la segmentación educativa. Como advierte Vygotsky (1995), la exclusión de la comunicación simbólica empobrece el desarrollo del pensamiento y limita la capacidad de abstracción. En este mismo sentido, se reporta una situación emocional delicada asociada al aislamiento: “le hablamos que no se deje, porque ella mantiene muy triste, dice que los compañeros del colegio le tienen miedo que por eso ella anda sola, cada rato dice que se quiere morir” (ENT-PAD-02, 2024).

Este testimonio expone las graves consecuencias psicológicas que puede tener la ruptura comunicativa prolongada, especialmente en niños con dificultades de expresión oral. Desde la mirada Vygotskyana, esto implica una desconexión de la palabra hablada y del lazo simbólico que permite construir sentido de pertenencia, autoestima y agencia en el mundo. En contraste, también se registran acciones positivas de socialización espontánea, como en este caso: “va a socializar donde un compañero de primer grado a quien le muestra un juguete de dinosaurio plástico” (OBS1-CAS-01, 2024).

Aquí, el juego y los objetos cobran un rol mediador del vínculo social, lo que confirma lo señalado por Vygotsky en relación con la función simbólica del objeto en la infancia: “el objeto se convierte en signo cuando es incorporado a una interacción significativa” (Vygotsky, 1978, p. 98). Este tipo de situaciones plantea un desafío pedagógico importante: cómo fortalecer estas estrategias naturales de interacción para convertirlas en oportunidades sostenidas de desarrollo comunicativo y emocional.

9.2.6. *Pedagogía de Sordos*

Desde esta perspectiva, hablar no implica únicamente pronunciar palabras, sino participar activamente en la producción de sentido en comunidad, en la Figura 29, se muestran los conceptos más relevantes.

Figura 29

Nube de Palabras – Subcategoría Pedagogía de los Sordos, Teoría de Vygotsky

exponerle
profesor
hijo
problema

Nota. Atlas.Ti25

En la nube de palabras generada para esta categoría, emergen los términos *exponerle*, *profesor*, *hijo* y *problema*, lo cual permite entrever que el eje de las prácticas pedagógicas está profundamente influenciado por el modo en que se reconoce y gestiona la dificultad comunicativa del estudiante en el aula. La palabra *exponerle* sugiere acciones que buscan individualizar el espacio de expresión del niño, mientras que *problema* indica cómo la sordera aún es comprendida socialmente como un obstáculo antes que como una diferencia comunicativa. El testimonio de una madre ilustra con claridad esta situación: “la profesora como que entendió que fue por eso y lo llamó a exponerle solo a ella y le fue bien. Es que mi hijo no es porque no sepa, es porque no le gusta hablar por su problema” (ENT-PAD-05, 2024).

Este relato revela una práctica pedagógica significativa, donde la docente adapta el escenario comunicativo a las necesidades del estudiante, permitiéndole exponer de manera más

cómoda, sin la presión del grupo; esta estrategia, aunque limitada en su alcance colectivo, responde al principio Vygotskiano de la ZDP, en tanto reconoce las potencialidades del estudiante si se media adecuadamente el entorno. Aun así, es necesario advertir que este tipo de ajustes debe orientarse no a perpetuar la individualización del proceso, sino a crear condiciones progresivas para que el estudiante sordo pueda comunicarse dentro de su comunidad educativa, lo que supone desarrollar formas de lenguaje alternativo, como la lengua de señas, y una cultura de aula empática y plural.

9.2.7. Ceguera

Para Vygotsky, el error más común en quienes no experimentan la ceguera consiste en asumir que esta condición se proyecta de forma directa sobre la psique del individuo, como si el vacío visual determinara una sombra psíquica inevitable. Sin embargo, su enfoque defiende con claridad que “en la psique del ciego no hay otra cosa que las tendencias a la superación de la ceguera y las tentativas de conquistar una posición social” (Vygotsky, 1995, p. 104). En esta perspectiva, la ceguera se percibe como un punto de partida para el desarrollo de nuevas configuraciones funcionales que fortalecen la personalidad del sujeto en relación con su entorno.

En efecto, el autor sostiene que el niño ciego desarrolla una capacidad superior para el dominio del espacio, pues mientras el niño vidente recibe estímulos sin esfuerzo a través de la vista, aquel que carece de ella “manifiesta una inclinación mayor hacia el mundo” (p. 52), lo que sitúa a la ceguera en un lugar distinto al tradicional: no como debilidad, sino como fuente de reorganización adaptativa. En ello reside, según Vygotsky, el “*alfa y el omega*” de una educación verdaderamente transformadora.

Ahora bien, las dificultades para la inserción social de estos estudiantes no radican en la ceguera como tal, sino en el modo en que la sociedad interpreta y gestiona dicha diferencia. Tal como advierte el autor, “la ceguera se realiza como una desviación social”, generando en muchos casos inseguridad, sentimiento de inferioridad e inestabilidad emocional (p. 114). Estas condiciones, lejos de ser estáticas, generan una reacción compensatoria desde el aparato psíquico, que busca construir una personalidad válida y visible en la vida social. Por ello, la clave de la educación reside en reconocer esta tensión y acompañar al estudiante en la elaboración de su conflicto psicosocial, promoviendo procesos que lo vinculen activamente con su comunidad.

Figura 30

Nube de Palabras – Subcategoría Ceguera, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

La nube de palabras muestra como término dominante la palabra *universidad*, seguida de otros como *vergüenza*, *culpable*, *educación* y *mejor*, lo cual refleja un imaginario donde la inclusión se junta con las exigencias de las instituciones, los juicios de la comunidad y las ganas de llegar a lugares que antes parecían prohibidos. En ese sentido, la palabra *vergüenza* da cuenta

de un malestar que no se va, porque aparece cuando los estudiantes sienten que su diferencia es un estorbo frente a lo que la sociedad o el colegio espera de ellos.

De hecho, este sentimiento de culpa o de pena se relaciona con lo que se vive en el día a día, donde el peso de no cumplir con la norma hace que el camino educativo se sienta más difícil para quienes tienen una condición distinta. Por eso, al analizar estos términos se entiende que la inclusión no es solo un tema de pupitres o de leyes, es también un asunto de cómo se siente el estudiante frente a sus compañeros y maestros. Uno de los testimonios más significativos para ilustrar este conflicto es el brindado por una compañera del mismo curso de un estudiante de inclusión:

Lo dejamos solo porque una vez hace como dos años me gritó muy feo, me dijo que no le tenga lástima porque yo lo quería ayudar a bajarse del carro que nos traía al colegio y me trató súper mal, desde ahí no le volví a hablar. (OBS1-CAS-06, 2024).

Este relato permite visibilizar un punto de quiebre porque el rechazo del estudiante a que lo ayuden como si fuera alguien débil refleja que tiene una conciencia clara de su lugar y una reacción para defender su dignidad. Vygotsky (1997) explicaría este comportamiento como una forma de superación donde el sujeto busca estar en la interacción desde un lugar activo y no pasivo, resistiéndose a que lo definan solo por su limitación. En ese caso, este tipo de respuesta, aunque parezca conflictiva es una forma de afirmar su autonomía frente a las ayudas que lo rodean, lo cual se conecta con otro fragmento que ilustra cómo este conflicto pasa al salón: “Él ya estaba grandote y todavía sentado en las mesas de los niñitos intentando leer y nada, hasta que ya le dio como vergüenza y mejor se retiró” (ENT-DOC-14, 2024).

Aquí se refleja lo que decía Vygotsky sobre que el problema no es solo la limitación física, sino la distancia que se crea entre el entorno y lo que el estudiante de verdad puede hacer. La falta de estrategias diferentes y el poner etiquetas hacen que el sentimiento de fracaso sea más grande y que el alumno prefiera aislarse. A partir de ello, se puede decir que la ceguera vista desde este enfoque es una condición que puede generar cambios positivos si se acompaña con una pedagogía que mire lo social, de modo que el desafío está en crear condiciones emocionales para que el estudiante ciego desarrolle una personalidad válida y reconocida en su comunidad.

De hecho, el análisis de los testimonios revela que estas condiciones todavía no se logran de forma generalizada en la escuela, pero también permite identificar momentos donde el estudiante intenta actuar por sí mismo. Por eso, estas acciones deben ser fortalecidas por las instituciones a través de prácticas educativas que sean inclusivas y respeten la cultura de cada uno (Salas et al., 2014). Así se entiende que la inclusión va más allá de estar sentado en un salón, porque se trata de que el estudiante sienta que su presencia tiene un sentido y que no lo ven con lástima por su condición.

9.2.8. Vida Social

Según Vygotsky (1934/1995), a fin de conquistar una posición en la vida social, el hombre ciego está obligado a desarrollar todas sus funciones compensatorias; esta premisa permite comprender que la inclusión escolar de un estudiante con discapacidad visual no puede limitarse a la accesibilidad física o a la adaptación de materiales, pues implica también el reconocimiento de las dinámicas relacionales que median su integración y su desarrollo. En este sentido, las funciones compensatorias se entienden como el resultado de interacciones sociales cargadas de significación.

[nombre del estudiante] lo empujó, él siempre empuja a todos y luego anda llorando... se da una división social en la cual parte de los compañeros del salón respaldan al niño de inclusión y le ofrecen su apoyo manifestándole que fue un accidente. (OBS1-CAS-01, 2024).

A pesar de los conflictos que se presentan, se nota que algunos estudiantes desarrollan una actitud comprensiva y solidaria, lo cual es una manifestación de lo que Vygotsky (1995) entendía como la mediación social necesaria para construir el aprendizaje y el propio yo. Así se puede ver que la vida social del estudiante con discapacidad visual está mediada todo el tiempo por su capacidad para desarrollar habilidades que compensen su condición, pero también depende mucho de la actitud que tome el grupo y de cómo el docente intervenga para que la inclusión en el aula sea efectiva de verdad. En este orden de ideas, el papel de los compañeros se vuelve fundamental para que el alumno no se sienta solo, logrando que el ambiente escolar se transforme en un espacio de apoyo mutuo en vez de un lugar de señalamientos.

9.2.9. Memoria

De acuerdo con Vygotsky (1995),

En el ciego la memoria se desarrolla bajo la presión de las tendencias a compensar la deficiencia creada por la ceguera; esto puede verse en el hecho de que se desarrolla de una manera muy específica, determinada por el objetivo final de este proceso. (p. 105).

Esta afirmación subraya que la memoria en personas con discapacidad visual emerge como parte de un proceso adaptativo complejo que responde a las exigencias del entorno. En el contexto escolar, este proceso adquiere una expresión pedagógica concreta, evidenciada en

acciones que fortalecen la evocación y organización de la información mediante soportes sensoriales alternativos y estrategias individualizadas.

Figura 32

Nube de Palabras – Subcategoría Memoria, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

La nube de palabras muestra que los términos *ejercicio* y *docente* refleja que la memoria en estos casos depende totalmente de cómo el profesor organiza la clase y da las instrucciones. El *ejercicio* se vuelve el camino para que el estudiante recupere información, como cuando usa el tacto para reconocer el borde de las hojas e identificar nombres, lo que demuestra un uso preciso de la memoria semántica y la palabra *docente* resalta que se necesita una ayuda constante y adaptada donde el maestro guía estos procesos.

Un caso que ilustra muy bien cómo se activa la memoria es cuando se propone un ejercicio con el mapa de Colombia y la estudiante “[...] termina de manera rápida y precisa y lo presenta antes que todos sus compañeros” (OBS1-CAS-03, 2024), lo cual deja claro que la memoria del alumno funciona de forma eficiente cuando el estímulo es claro. Esto coincide con

lo que decía Vygotsky (1995) sobre que la memoria y la atención dependen de los objetivos de la actividad, además la niña demuestra que ya aprendió el contenido y el proceso adelantándose incluso al ritmo de los demás, lo que quita esa idea de que tener una discapacidad visual significa tener una limitación para aprender.

En cuanto a la atención, Vygotsky explicaba que en el estudiante ciego esta función se especializa y se concentra con más fuerza en el oído y el tacto para compensar la falta de vista, aunque en el campo se ven dificultades para mantener esa concentración por factores externos o por los remedios que toman, como cuenta una madre al decir que “las gólicas que le mandó el médico lo deja como todo dormido” (OBS2-CAS-05, 2024) o cuando se anota que “hoy no quiso trabajar nada nada, solo se la pasó viendo a la ventana”. Esta situación se relaciona con la alteración de las funciones psíquicas por cansancio, lo que obliga a pensar en estrategias que ayuden en lo emocional y no solo en lo que se puede tocar.

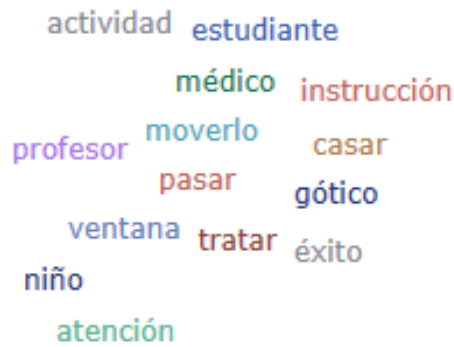
Finalmente, el análisis sobre el «contacto con la vida» muestra que el estudiante necesita estar conectado con su entorno todo el tiempo a través de lo que oye y toca, pero eso a veces genera una carga muy pesada porque se nota en testimonios donde la docente describe al niño “como borrachito” y dice que “se concentra en cualquier cosa y ahí se queda todo el día” (ENT2-DOC-01, 2024), sugiriendo que la atención se pierde por las emociones, las medicinas o porque falta una mejor guía. Por eso, la memoria y la atención en estos alumnos tienen formas distintas de funcionar que dependen del ambiente y de que la escuela reconozca estas diferencias para que puedan aprender con dignidad.

9.2.10. Atención

Según Vygotsky (1989), las personas con ceguera desarrollan una atención específica que se concentra mucho en lo que oyen y tocan, porque estos estímulos entran a la conciencia uno tras otro y no todos al tiempo como pasa con la vista. Esta forma de procesar la información es distinta a la de las personas videntes, quienes a veces se distraen porque les llega demasiada información visual a la vez, entonces la atención del niño ciego se organiza de una manera secuencial donde enfocarse bien es la clave para entender lo que pasa a su alrededor.

Figura 33

Nube de Palabras – Subcategoría Atención, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

La nube de palabras muestra todos los resultados en igualdad de condiciones, sin marcar una predominancia de unas sobre otras, en consecuencia, de ello la selección de los términos *estudiante* y *atención*, se debe a un criterio analítico de relevancia conceptual para el enfoque cualitativo propio de la naturaleza de la investigación, de esta manera, este análisis permite dialogar con las experiencias observadas en el contexto estudiado.

Alrededor de estas palabras aparecen otras como *instrucción, actividad y ventana*, que relaciona los retos que tienen los profesores para que el niño mantenga el interés en clase, de hecho, un registro de observación cuenta que: “hoy no quiso trabajar nada nada, solo se la pasó viendo a la ventana, no comió nada y sigue ahí sentado, traté de moverlo, pero ya me iba a pegar, por eso lo dejé no más” (OBS2-CAS-05, 2024).

Esta situación muestra una desconexión emocional que no es falta de ganas, porque Vygotsky explicaba que en la discapacidad visual la información entra por rutas más estrechas y eso exige un esfuerzo muy grande y solitario al estudiante. En ese orden de ideas, factores como la medicina afectan significativamente su rendimiento, tal como se menciona al decir que “las góticas que le mandó el médico lo deja como todo dormido” (OBS2-CAS-05, 2024), lo que hace que sea difícil seguir las orientaciones en el salón.

Incluso algunos docentes notan esa dificultad para realizar las tareas y comentan que: “se le colocaba actividades, pero nunca las hacía, por eso no aprendió ni a leer ni a escribir, poco hablaba también, solo molestaba” (ENT-DOC-05, 2024). Aunque este comentario se enfoca en lo que el niño no logra, en realidad lo que pasa es que su atención necesita condiciones que no sean tan visuales y que respeten sus tiempos de procesamiento para no saturarlo con muchas cosas a la vez.

En definitiva, la atención de estos estudiantes pide una pedagogía que entienda cómo funcionan sus sentidos y cómo les afectan las emociones o los medicamentos, porque el aprendizaje mediado con apoyos es lo único que permite que estas funciones crezcan. El reto para el docente es usar la mediación para guiar ese proceso mental y evitar que el alumno se quede por fuera solo porque no se cuenta con las herramientas adecuadas para enseñarle.

9.2.11. *Contacto con la Vida*

Vygotsky (1995) plantea que el sujeto ciego, debido a la pérdida de la visión, se ve obligado a mantener su contacto con el entorno mediante el oído, lo que supone una redistribución constante de su atención en favor de los estímulos auditivos. Esta particularidad le exige sostener su vinculación con el mundo exterior en condiciones de esfuerzo adicional, lo cual repercute directamente en su capacidad de concentración sostenida. Tal como lo señala en sus *Obras Escogidas*: “el ciego está obligado, cualquiera que sea la situación, a conservar cierto contacto con el mundo exterior a través del oído y, por ello, siempre debe distribuir su atención auditiva en detrimento de su concentración” (Vygotsky, 1995, p. 106).

Figura 34

Nube de Palabras – Subcategoría Contacto con la Vida, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

Este esfuerzo constante por captar y procesar el entorno desde los sentidos no visuales implica un desgaste que se traduce en momentos de aparente desconexión, donde el sujeto parece estar presente físicamente, pero distante desde lo cognitivo o emocional. La nube de palabras

construida a partir del documento de análisis muestra como términos como *casar*, *señalamiento*, *golpe* y *borrachito*, que aunque no son predominantes sobre los demás, si son de interés investigativo, y se seleccionan para su análisis debido a la comprensión de sentidos que pueden brindar, más que a la medición de recurrencias, es por ello que dichas palabras seleccionadas refleja un campo semántico marcado por el juicio, el control físico, y la metáfora del letargo, lo cual permite inferir un entorno social poco sensible a los procesos diferenciados del estudiante con ceguera.

Uno de los testimonios de una docente que se enfatiza es eso es el siguiente:

Él era muy hiperactivo y el peligro era que salía a correr, ahora ya no hace eso, pero se la pasa como borrachito, no se mueve, se concentra en cualquier cosa y ahí se queda todo el día, y que en la casa es igual. (ENT2-DOC-01, 2024).

Este fragmento da cuenta de una transformación radical en la conducta del estudiante, lo que se interpreta como una pasividad extrema o una desconexión prolongada que afecta su participación en las actividades escolares. Sin embargo, dicha conducta puede ser leída como un mecanismo de defensa frente a una sobrecarga sensorial o emocional, porque Vygotsky (1995) subraya que para quienes no poseen visión el contacto con la realidad debe hacerse por canales distintos.

Eso impone límites a la cantidad de estímulos que el niño puede procesar al mismo tiempo y cambia profundamente sus ritmos para interactuar con los demás, además de que el esfuerzo por entender el entorno sin ver agota sus recursos mentales más rápido. Desde esta perspectiva, resulta indispensable que las prácticas de los profesores y las interacciones en el aula no vean estas conductas como desinterés o pereza, ya que en realidad son expresiones de

La nube de palabras que salió de este análisis muestra términos como *niño, mamá, problema, confianza, responsabilidad y formar*, quiere decir que la figura de la madre y la imagen del estudiante siempre están rodeadas de ideas de carga, desafíos y el esfuerzo por encajar en la sociedad. También aparecen palabras sobre la *enfermedad y el internet*, lo que sugiere que se intenta mezclar el uso de la tecnología con las barreras físicas de la ceguera, aunque estas ayudas no siempre alcanzan para superar los problemas sociales más profundos:

Tu estudiante, tu problema, tu responsabilidad y no recuerdo quién más dijo que el hecho era como ayudarlo a la mamá para que trabaje y buscaban la forma de tenerlo en el colegio, aunque nadie se lo aguantaba, eso me parecía que era como empático con la mamá. Repito no es lo ideal, pero al menos se procura hacer algo. (ENT-DOC-13, 2024).

Esta forma de expresarse muestra que la inclusión se basa más en el esfuerzo que hace cada profesor por su cuenta que en una organización de todo el colegio, lo que termina reduciendo la educación a un acto de buena voluntad y no a un compromiso de verdad. En ese caso, la compensación que pedía Vygotsky (1997) no cambia las relaciones ni el entorno para que se adapten a lo que el niño necesita. Vygotsky decía que el problema biológico no es lo que define el futuro del niño, porque lo que realmente importa son las consecuencias sociales de esa condición y qué tan capaz es el ambiente de crear formas de reorganizar el aprendizaje.

Por eso, la psicología de la ceguera desde este enfoque exige que los docentes se den cuenta de que los límites del estudiante se hacen más grandes o más pequeños dependiendo de los vínculos sociales y de los recursos que tengan a la mano. Entonces, la verdadera tarea del maestro no es tratar de enseñar al niño ciego como si no tuviera ninguna diferencia, sino que debe enfocarse en transformar todas esas condiciones del salón y del contexto que hacen que esa

diferencia se convierta en una barrera para aprender. Para el caso puntual de entornos rurales, donde los recursos resultan ser limitados, se hace indispensable, la adaptación y transformación de las prácticas cotidianas, como la mediación pedagógica entre pares, la construcción de relaciones basadas en la solidaridad y el apoyo comunitario.

9.2.13. Deficiencia Orgánica y Tendencias Psíquicas

Para Vygotsky (1995), el hecho de que un niño sea ciego o sordo no se puede entender solo como un problema médico, porque lo que realmente importa es cómo la sociedad reacciona ante esa condición. Él decía que para el propio niño la ceguera no existe como una "*oscuridad tenebrosa*" ni la sordera como un "*silencio abrumador*", porque ellos viven su realidad de otra forma y no sienten que les falte algo hasta que el entorno se los señala. En ese caso, la pedagogía tradicional se equivoca cuando intenta solo "*entrenar*" los otros sentidos como si fuera una reparación de una máquina, porque eso es ver al estudiante como un enfermo y no como una persona completa que está creciendo.

Para Vygotsky (1995), el hecho de que un niño sea ciego o sordo no se puede entender solo como un problema médico, porque lo que realmente importa es cómo la sociedad reacciona ante esa condición. Él decía que para el propio niño la ceguera no existe como una "oscuridad tenebrosa" ni la sordera como un "silencio abrumador", porque ellos viven su realidad de otra forma y no sienten que les falte algo hasta que el entorno se los señala. En ese caso, la pedagogía tradicional se equivoca cuando intenta solo "entrenar" los otros sentidos como si fuera una reparación de una máquina, porque eso es ver al estudiante como un enfermo y no como una persona completa que está creciendo.

En la nube de palabras (Figura 36) se nota palabras como *niño*, *salón* y *escuela*, pero también aparecen términos como *problema*, *rechazar* y *maltrato*; muestra que en el colegio la discapacidad se asocia muchas veces con que el niño se porta mal, lo que genera que los profesores se cansen y los dejen a un lado, tal como cuenta una docente: “me tiró el jugo en la blusa [...] me hizo perder todo lo planeado [...] decidí dejarlo ahí que haga lo que él quiera” (ENT2-DOC-11, 2024). Por eso, Vygotsky criticaba que se use la invalidez como una excusa para no enseñar, porque si el maestro se rinde, le está quitando al alumno su derecho a desarrollarse con los demás.

Figura 36

Nube de Palabras – Subcategoría Deficiencia Orgánica y Tendencia Psíquicas, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

Por el contrario, cuando el entorno cambia y deja de sentir lástima, las cosas funcionan mejor y se logra lo que dice este testimonio: “todos se han acostumbrado al estudiante y han buscado la manera de lograr una comunicación efectiva” (OBS1-CAS-04, 2024). Aquí es donde

el lenguaje y la cultura sirven para que el niño aprenda, porque como decía Petzeld (1925), un niño ciego tiene la capacidad de comprenderlo todo siempre y cuando tenga las herramientas adecuadas; entonces, la verdadera solución no es hacer que el niño toque más cosas con las manos, sino darle acceso a la misma información y cultura que tienen sus compañeros para que su mente no tenga límites.

Al final, este análisis deja claro que, si la educación se enfoca solo en lo que el niño no puede hacer, siempre va a terminar excluyéndolo del grupo. En este orden de ideas, lo que propone Vygotsky es una educación que valore las capacidades sociales y humanas del estudiante, transformando el salón en un lugar donde la limitación física no sea una barrera para ser alguien importante en la comunidad. Así, el profesor deja de ser alguien que solo cuida a un niño especial para convertirse en un guía que abre puertas y ayuda a que todos aprendan a vivir juntos con respeto y dignidad.

9.2.14. Voluntad

Para Vygotsky (1995), la voluntad no es algo con lo que uno nace, porque en realidad es una función de la mente que se forma con la experiencia y el trato con los demás. Un niño que se desarrolla de forma típica puede controlar su atención y elegir en qué fijarse, pero en los niños con algún déficit cognitivo esta capacidad de mandarse a sí mismos está limitada, no porque su mente funcione mal, sino porque les falta fortalecer su personalidad.

En ese caso, lograr que pongan atención por su cuenta o que sigan en una tarea es un proceso más lento, pero se puede lograr si el niño crea vínculos fuertes que lo ayuden a organizarse por dentro. En la nube de palabras (Figura 37) resaltan términos como *estudiante*,

docente y paciencia, lo cual tiene mucho que ver con que la voluntad del alumno depende de cómo el profesor y los compañeros lo ayuden en el salón.

Figura 37

Nube de Palabras - Subcategoría Voluntad, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

La palabra *paciencia* sale de un momento muy especial donde un estudiante dice: “por eso es que debemos tener paciencia con [nombre del estudiante]”, demostrando que los compañeros reconocen su esfuerzo y lo apoyan para que no se rinda. De hecho, hay un testimonio donde el alumno expresa: “es que a mí siempre me han molestado que me regalan las cosas, las notas, todo, y ahora van a decir que me regalaron el ICFES o que me ayudaron, y no quiero que hablen de mí” (OBS2-CAS-06, 2024). Este comentario es importante porque muestra que el estudiante está usando su voluntad, ya que no quiere que lo vean como alguien débil, sino que busca que reconozcan sus logros por su propio mérito. Como decía Vygotsky (1995), la voluntad aparece cuando el niño actúa porque entiende que debe cumplir una meta.

9.2.15. Interacción Pensamiento-Sistemas Dinámicos

Según la teoría de Vygotsky (1995), el pensamiento no solo depende de cómo funciona la mente por dentro, sino que también tiene el poder de cambiar esos sistemas internos. En sus estudios, el autor notó que en los niños con retraso mental las respuestas se bloqueaban por la rigidez de su pensamiento y no por falta de inteligencia, de modo que era necesario cambiar las condiciones del entorno para que la actividad mental se activara de nuevo. Esto significa que hay que intervenir en los estímulos para lograr que el niño responda de forma positiva, tal como se observa en este registro:

La docente se apoya en un Abaco de colores y le pide al estudiante colocar la cantidad solicitada para ejecutar la suma, pero el inicia un juego con las ruedas de colores, simulando que son carros a lo cual la docente le llama la atención ‘no sé cómo va a pasar a tercero si no sabe sumar, que va a hacer en tercero?’ a esto el niño no responde solo continua jugando por lo cual la docente retira el Abaco y le pide sumar utilizando los colores de su cartuchera, lo cual resulta ser efectivo para dar una respuesta al ejercicio planteado. Durante esta clase el estudiante logro hacer dos sumas con la ayuda de la docente y utilizando los colores. (OBS2-CAS-01, 2024).

Cuando un niño pierde el interés, no sirve de nada insistir en lo mismo, porque lo que se necesita es cambiar la situación con recursos que llamen su atención. Por ejemplo, cambiar un lápiz negro por uno de color, o luego por pinceles y tizas, es una estrategia para que la mente se mantenga activa, demostrando que el pensamiento se reactiva si el entorno ajusta la tarea a los intereses del alumno. En ese sentido, la relación entre el pensamiento y la inercia del sistema no

es algo estático, sino una interacción donde el maestro puede revivir la actividad del estudiante modificando las condiciones externas de manera importante.

En la nube de palabras (Figura 38) aparecen términos como *actividad*, *docente*, *idea* y *materiales*, lo que marca la necesidad de adaptar siempre las estrategias en el salón. Las palabras *librar* y *actividad* son las que más resaltan, porque la primera muestra el esfuerzo por superar los obstáculos y la segunda señala que el recurso didáctico es la clave para que el estudiante participe.

Figura 38

Nube de Palabras – Subcategoría Pensamientos y Sistemas Dinámicos, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

De acuerdo con Vygotsky (2000), “la conducta no es el simple resultado de una reacción ante estímulos fijos, sino que es un proceso mediado por significados, regulado por el lenguaje y por la actividad voluntaria del sujeto” (p. 148), lo que explica por qué ante una tarea aburrida el niño se desconecta y solo vuelve a trabajar si aparecen cambios que le den sentido a lo que hace.

Esto se ve cuando una docente intenta que el estudiante repita un ejercicio pero solo recibe gritos y rechazo (OBS2-CAS-05), confirmando que hace falta una “reconstrucción creativa del entorno inmediato que permita reactivar el interés a través de la transformación de los objetos y el contexto simbólico” (Vygotsky, 2001, p. 227). Asimismo, el caso de la docente que usa una cartilla sin éxito (ENT2-DOC-11) pone en evidencia que meter materiales por meterlos no garantiza nada, porque lo que importa es cómo esos recursos se conectan con lo que el niño necesita. En definitiva, el pensamiento es un agente que puede cambiar las condiciones de la tarea siempre que el ambiente lo permita, ya que como concluye Vygotsky (2001), “la verdadera educación consiste en reorganizar el sistema de relaciones entre el sujeto y su mundo, permitiéndole construir significados nuevos a partir de su experiencia” (p. 243).

9.2.16. Afecto e Intelecto

Vygotsky (1995) plantea que el afecto y el intelecto forman una sola unidad en el desarrollo del niño, aunque esta unión cambia todo el tiempo y no se queda fija. A lo largo de la infancia, las emociones y los pensamientos se mezclan de distintas formas, lo que explica cómo evoluciona la memoria y la capacidad de imaginar cosas que no están presentes. En ese caso, lo más importante no es pensar que la razón y la emoción están conectadas de una sola manera, sino entender cómo esas conexiones se reorganizan a medida que el estudiante vive nuevas experiencias y su conciencia se vuelve más compleja.

Acá el niño puede recordar o planear algo solo si las emociones asociadas a esa experiencia están activas, porque la memoria no funciona sola y necesita del impulso emocional para proyectarse más allá del presente. Pero, en niños con limitaciones cognitivas, esta unión presenta obstáculos ya que su conducta suele depender mucho de lo que ven en el momento y de

lo inmediato. Esto les impide retomar tareas que no terminaron a menos que algo en el salón se los pida, por eso Köhler (1925) decía que estos niños se vuelven esclavos de lo que sienten por los sentidos, lo que limita que actúen por su cuenta.

Por eso, entender cómo interactúa lo emocional con lo intelectual ayuda a reconocer que muchos problemas de aprendizaje no son solo por el déficit cognitivo, sino por cómo el estudiante se siente en el colegio y cómo se lleva con sus compañeros. En ese orden de ideas, el trabajo del docente debe crear situaciones que de verdad signifiquen algo para el alumno para que se involucre emocionalmente, tal como se ve en este caso donde una profesora muestra su preocupación por lo que escribió una estudiante:

Académicamente bien, ella siempre ha sido juiciosa, aunque sabe me preocupa el escrito que me entrego hoy en el trabajo que les deje, léalo.

Transcripción textual: [hoy quiero contar que mi vida es un desastre, y me da tristeza estar parada aquí en este mundo y lo peor es que no quiero vivir más en este mundo no es para mí solo quiero dormirme y no despertarme, pero nadie lo puede saber por qué si se enteran la tristeza es más grande todos lloran y no saben porque].

Cuando yo lo leí a mí me asusto, vaya esta muchacha termine por ahí muerta se haga algo que se yo y uno queda como culpable por no avisar. Me toca pasarle esto al rector y él vera que hace ().

Este testimonio deja claro que, aunque la niña rinda bien en lo académico, hay una carga emocional muy fuerte que no se puede ignorar porque afecta toda su vida en la escuela. Así se entiende que la labor pedagógica también significa estar pendiente de esos sentimientos que pueden bloquear o potenciar el desarrollo del estudiante.

El testimonio evidencia que, aunque la estudiante tenga un buen rendimiento académico, este no se relaciona de forma directa con su estado emocional, puesto que la docente entrevistada describe a la estudiante como “juiciosa”, pero en su escrito demuestra malestar emocional, lo cual denota que el aprendizaje no puede entenderse únicamente desde lo cognitivo, sino que está vinculado y relacionado con el entorno escolar. A su vez la reacción de la docente evidencia temor al afrontamiento e intervención de la situación de la cual ella es testigo, demostrando limitaciones para abordar pedagógicamente el hecho, lo cual refuerza la teoría de la necesidad de generar prácticas pedagógicas significativas que no solo aborden los aprendizajes si no también integren el componente emocional sin separarlo del proceso formativo.

9.2.17. Afecto-Intelecto y Etapas del Desarrollo

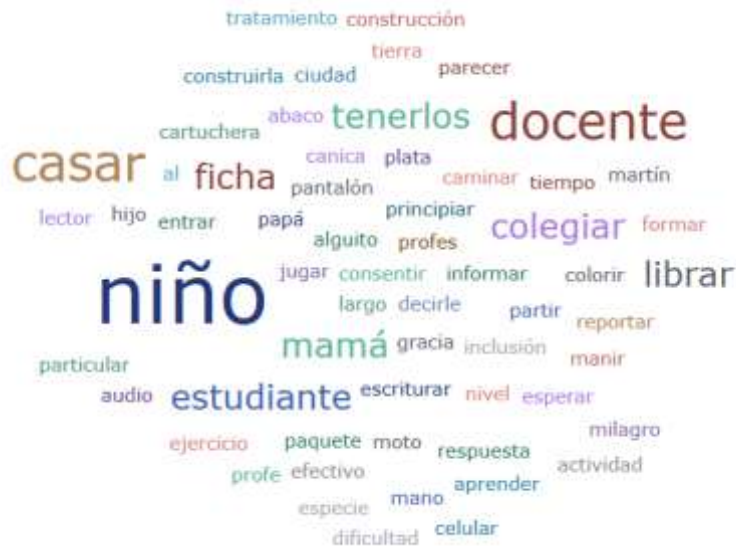
Para Vygotsky (1995), los cambios en el afecto y el intelecto no pasan por separado ni de forma automática, porque dependen de cómo se van juntando estos procesos en la mente a medida que el niño crece. Cada etapa del desarrollo tiene una organización distinta de la conciencia donde las emociones y los pensamientos se acomodan según lo que el niño vive y las ayudas que recibe de los demás. En ese caso, entender esta relación es la clave para ver cómo cambia la conducta, ya que no es solo guardar datos o sentir cosas, sino que se trata de la forma en que ambos se mezclan para armar el pensamiento interno.

Así, en la infancia temprana predomina una unidad sincrética entre emoción y acción, mientras que en etapas posteriores la consolidación de funciones superiores permite una regulación más compleja de la conducta, guiada por la voluntad y la reflexión; de ahí que una intervención educativa sensible deba considerar no solo el nivel cognitivo observable, también el desarrollo afectivo que lo acompaña, pues como advierte Vygotsky, el verdadero núcleo del

desarrollo está en la reorganización interna del sistema de relaciones entre funciones psíquicas que conforman la conciencia.

Figura 39

Nube De Palabras- Subcategoría Afecto Intelecto y Etapas del Desarrollo, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

De acuerdo con Vygotsky, los cambios que se producen entre el afecto y el intelecto dependen directamente de las transformaciones que experimentan sus nexos interfuncionales y del lugar que estos ocupan en la conciencia a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo, por tanto, no se trata de una evolución lineal ni homogénea, ya que el vínculo entre lo emocional y lo cognitivo varía con la edad, se reorganiza y asume funciones diferenciadas conforme la personalidad del niño se estructura, de allí que los aspectos afectivos no puedan ser tratados como elementos ajenos a los procesos mentales, ya que ambos configuran un sistema unificado en el cual el pensamiento se vuelve más intencional y el afecto más consciente a medida que el niño madura.

Esta idea puede evidenciarse en situaciones reales del aula, donde algunos estudiantes muestran una mayor capacidad de regulación emocional y compromiso con la tarea: “él es el consentido de muchos, las profes lo han cuidado desde pequeño y a la larga es el que más orgullosos nos hace sentir” (OBS1-CAS-06, 2024). Lo cual sugiere que, con el paso del tiempo, este estudiante ha logrado consolidar una relación positiva entre su historia afectiva, su entorno escolar y su desempeño académico, reflejando un avance en su autonomía y sentido de logro.

Tal como expone Vygotsky en su teoría del desarrollo psicológico, no se puede entender el progreso cognitivo sin atender al papel de la afectividad, ya que toda función mental superior emerge inicialmente en el plano interpsicológico, por lo que la interacción con adultos y compañeros juega un papel decisivo en el desarrollo de la conciencia, así, cuando el entorno educativo valora, acompaña y reconoce los esfuerzos del estudiante, se fortalece su autoconcepto y su motivación interna, aspectos claves para el logro de aprendizajes significativos.

9.2.18. Procesos Afectivos e Intelectuales

Vygotsky (1995) explicaba que cuando se compara a un niño con discapacidad cognitiva con uno de desarrollo típico, no hay que fijarse solo en la inteligencia o en los sentimientos por separado, porque lo que importa de verdad es cómo estos procesos se juntan e influyen entre sí. En ese sentido, la diferencia más grande no es cuánta capacidad intelectual o emocional tiene cada uno, sino la forma en que esas dos partes de la mente se relacionan y el camino que toma el desarrollo según esa interacción.

De este modo, lo afectivo y lo intelectual no funcionan como cajas aparte, porque forman un sistema que cambia con la experiencia y la ayuda de los demás. Por eso, al niño con debilidad mental no se le puede entender solo por su falta de memoria o atención, ya que muchas veces sus

problemas para aprender se hacen más grandes porque sus emociones no logran conectarse bien con sus pensamientos. Así, cuando esa relación no funciona de forma armonizada, el desarrollo se complica, no porque falte capacidad, sino porque la organización de su mente necesita apoyos claros, cariño y un ambiente escolar que lo motive.

Esta idea tiene mucho sentido porque para Vygotsky el desarrollo es una construcción social donde el afecto y la cultura definen cómo crece la mente. Por lo tanto, entender cómo se mezclan la emoción y la razón permite que los profesores piensen en estrategias más sensibles que se ajusten a lo que cada estudiante necesita de verdad. Al final, el estudio comparativo demuestra que la clave está en las relaciones que existen entre estas esferas de la vida psíquica, porque son esas conexiones las que abren o cierran las puertas para que el niño progrese en su aprendizaje.

Figura 40

Nube de Palabras – Subcategoría Procesos Afectivos e Intelectuales, Teoría de Vygotsky



Nota. Atlas.Ti25

La presente categoría en el pensamiento de Vygotsky revela que la diferencia fundamental entre un niño con desarrollo típico y uno con discapacidad intelectual no radica únicamente en las características de su afectividad o su capacidad intelectual, sino en la forma como estas dimensiones interactúan. Vygotsky (1931/2000) sostiene que “las vías de desarrollo psíquico se abren en función de la relación específica entre el pensamiento y la emoción, y no del desarrollo aislado de cada una”; es decir, lo que resulta determinante es el vínculo dinámico entre lo emocional y lo cognitivo, ya que este condiciona tanto la motivación como la apropiación de los contenidos escolares.

Cuando esta conexión se debilita, incluso actividades sencillas pueden resultar carentes de sentido, mientras que, si se fortalece, incluso en condiciones adversas, pueden surgir momentos de aprendizaje significativo. Los testimonios analizados dan cuenta de estas tensiones y desafíos: “yo lo dejo trabajar con lo que él quiera, plastilina, papel, pero últimamente no quiere con nada, ya miró cómo me tiró las fichas” (ENT2-DOC-01, 2024). Cuya expresión refleja claramente una ruptura en el vínculo afectivo con la tarea, lo cual obstaculiza el acceso a su dimensión intelectual, a ello se suma otra observación que muestra cómo el estudiante, pese a su concentración inicial con fichas, no logra conectarse con la propuesta pedagógica, hecho que confirma que el significado de la actividad no puede reducirse al estímulo visual o manipulativo, sino que debe ser afectivamente apropiado.

Asimismo, otro testimonio valioso emerge desde el entorno familiar, cuando un padre narra que: “sí me tocó fue enseñarle en la casa, los colores, yo lo sacaba a caminar y le iba mostrando hojitas de diferentes colores [...] y palabritas” (ENT-PAD-01, 2024). Evidenciando de cierta manera que el contexto emocional y experiencial favorece la comprensión cuando se activa la memoria afectiva y se establecen vínculos entre el lenguaje, el color, el entorno y la

emoción; tal como señala Vygotsky (1997), “la unidad entre emoción y pensamiento es móvil, histórica y determinada por el desarrollo de la personalidad”, por lo tanto, la labor pedagógica no puede dissociar las tareas intelectuales de las condiciones afectivas que las sustentan. Si se desea promover procesos de aprendizaje efectivos, será indispensable que las propuestas didácticas se diseñen a partir de este entrelazamiento, integrando materiales significativos, momentos de expresión emocional y reconocimiento individual de los estudiantes.

A partir del análisis de estas dieciocho categorías, es posible concluir que los principios de la teoría Vygotskyana ofrecen un marco robusto para comprender e intervenir en los procesos de inclusión escolar en contextos rurales; estos elementos, al ser articulados desde la mediación pedagógica, la adaptación curricular y la personalización del aprendizaje, evidencian que la inclusión no debe asumirse como un acto aislado, por el contrario, debe consolidarse como una práctica dialógica y situada que reconoce la diversidad cultural, las necesidades específicas y los recursos sociocognitivos de los estudiantes.

En entornos rurales, donde las condiciones estructurales pueden limitar la equidad educativa, la apropiación crítica de estos enfoques permite potenciar el desarrollo de procesos psíquicos superiores mediante el lenguaje, la interacción y la experiencia compartida; así, la escuela rural se transforma en un espacio donde el andamiaje, la afectividad y la construcción colectiva del conocimiento generan condiciones más justas y contextualizadas para todos los estudiantes.

9.3. Convergencias entre la Teoría Vygotskyana y los Principios de Inclusión

Educativa

Este apartado tiene como propósito dar cumplimiento al tercer objetivo de la investigación: describir la convergencia entre los principios de la teoría sociocultural de Vygotsky y los elementos que configuran una educación inclusiva, entendida desde sus tres dimensiones (i) cultura; (ii) políticas; y, (iii) prácticas (Booth & Ainscow, 2011). Para ello, se recurre a un análisis cualitativo apoyado en herramientas del software Atlas.Ti, centrado en las relaciones emergentes entre categorías previamente codificadas.

El punto de partida metodológico fue la construcción de dos nubes de palabras, una asociada a los discursos y experiencias sobre inclusión educativa de los participantes, estudiantes regulares, estudiantes de inclusión, docentes, directivos, padres de familia y/o acudientes y otra correspondiente a los principales conceptos vygotskyanos desarrollados en la literatura especializada. Dichas visualizaciones permitieron establecer patrones léxicos frecuentes que guían el análisis interpretativo, revelando cómo las prácticas pedagógicas observadas articulan, de manera implícita o explícita, los postulados del enfoque histórico-cultural.

A partir de estas nubes, se desarrolló un análisis de coocurrencias entre códigos, donde se examinan las intersecciones conceptuales y prácticas entre ambas dimensiones. Esta convergencia se complementa con la visualización de flujos tipo Sankey, que grafica las conexiones entre las categorías de inclusión y los constructos Vygotskianos, facilitando una interpretación más dinámica y comprensiva del fenómeno.

rehabilitación o psicólogas, lo cual permite entender que en el campo las órdenes del ministerio se vuelven casi siempre citas médicas o diagnósticos en vez de ayudas pedagógicas que duren. En ese sentido, lo educativo se termina pareciendo a un modelo de salud, lo cual se ve en esta cita: “me llamaron hace como un mes del CEHANI y empezaron a preguntar cómo yo veía al niño” (OBS2-CAS-05, 2024), lo que muestra que la responsabilidad de decidir qué hacer con el alumno le toca casi siempre al docente, quien debe hablar con especialistas sin tener apoyos reales en la escuela.

Por otra parte, el Informe GEM-UNESCO nota esta misma tendencia en el campo latinoamericano donde las políticas mandan al alumno a servicios externos en lugar de fortalecer a la escuela para que se maneje sola. Además, aparecen situaciones de violencia en la casa o falta de apoyo de las instituciones, como se anota en: “maltrato intrafamiliar hacia la madre y el niño” (OBS2-CAS-02, 2024), lo que resalta la distancia entre las leyes que dicen proteger a la infancia y lo que de verdad hay para ayudarlos; García-Castillo (2020) advierte que la inclusión no funciona cuando no se conectan las leyes grandes con lo que pasa en el salón de clases.

Para entender esto mejor, Calderón-Almendros et al. (2020) dicen que la inclusión debe verse como un proyecto político que nace del sentir y el saber de las personas con menos recursos, o sea que es una práctica que se hace desde abajo y no por imposición. Esta idea la defienden los autores al decir que: “la educación inclusiva es un proyecto político radical que necesita estar más cerca de los sentimientos y saberes de las personas oprimidas” (pág. 1). Por eso, ellos proponen crear nuevas formas de trabajar que nazcan de la misma comunidad para que los cambios duren a largo plazo.

Los mismos autores explican que existe un círculo vicioso porque los profesores no tienen suficiente capacitación y se piensa que los niños con discapacidad deberían estar en escuelas especiales, lo que mantiene la exclusión, aunque se diga que hay inclusión. Esto muestra que, aunque se quiera integrar, en la vida real se siguen poniendo barreras pesadas (Calderón-Almendros et al., 2020). Entonces, las políticas llegan al territorio, pero se vuelven trámites o diagnósticos que no tienen recursos de verdad, lo que burocratiza la educación, así que Vygotsky nos recuerda que el entorno solo ayuda al desarrollo cuando hay colaboración real porque de lo contrario solo se oculta la exclusión.

En la categoría Culturas se perciben emociones y representaciones contrapuestas, que oscilan entre una acogida empática y una estigmatización evidente; dichos matices se tejen en micro narrativas que revelan las complejidades del clima escolar, por ejemplo, como se presenta en el siguiente relato donde el estudiante de inclusión empuja a uno de los compañeros durante una actividad de juego, lo cual genera opiniones divididas: “parte de los compañeros del salón respaldan al niño de inclusión, manifestándole que fue un accidente” (OBS1-CAS-01, 2024), en ciertos casos, los compañeros evidencian empatía y apoyo colectivo, reconociendo incluso la vulnerabilidad del niño: una señal positiva de inclusión en acto.

Otro ejemplo es: “todos saben que no deben acercarse a [nombre del estudiante]; él por todo grita [...] ustedes mismos se buscan que los golpee” (OBS2-CAS-02, 2024). Este comentario expone temor y exclusión, porque el estudiante de inclusión es percibido como una amenaza, lo cual revela dinámicas de estigmatización que estrechan las relaciones y refuerzan el aislamiento. Estas revelaciones siguen la línea de Corbett (2001), quien sostiene que la cultura escolar puede ser simultáneamente foro de apoyo afectivo y barrera para la diversidad; de hecho,

plantea que, para promover auténtica inclusión, es preciso transformar la cultura organizacional y pedagógica del centro.

Vygotsky (1995) argumenta que el desarrollo de las funciones superiores ocurre cuando los estudiantes participan en *prácticas de significado compartido*, de modo que cada gesto de solidaridad ayuda a que crezca la ZDP, mientras que el rechazo o el temor la reducen y frenan el aprendizaje. En ese sentido, el componente cultural de la inclusión funciona como un termómetro del clima escolar, porque cuando hay apoyo y comunidades sensibles la inclusión se vuelve fuerte, pero si lo que hay es miedo y desconfianza se termina reproduciendo la marginación. Además, el hecho de poner a todos en el mismo salón sin cambiar las actitudes no alcanza para que exista una inclusión real, al contrario, eso puede alimentar una exclusión silenciosa donde el alumno está presente pero no integrado.

Por ello, cualquier estrategia de este tipo debe incluir programas para formar a los maestros y espacios para pensar sobre los prejuicios, además de actividades de convivencia como proyectos en grupo donde todos tengan roles solidarios para que la cultura del colegio ayude al bienestar de todos. En la dimensión de las prácticas se ven acciones como explicar, guiar, poner, calificar y dialogar, junto a objetos como fichas, cuadernos y balones, lo que permite identificar lo que pasa en el día a día, como cuenta una profesora: “Yo le preparo aparte para que fortalezca a su nivel [...] le traigo para colorear, pero no, él lo tira” (ENT2-DOC-11, 2024). Este testimonio revela que los docentes tienen que improvisar materiales para intentar que el alumno se interese.

Por lo tanto, las pedagogías inclusivas dicen que las estrategias buenas mezclan enfoques generales y específicos para atender a cada estudiante según su diferencia. En las zonas rurales que se analizaron esa formación se ve muy lejos, lo que hace que se trabaje siempre

reaccionando a las crisis en vez de tener un plan sostenido en el tiempo. Como se dijo antes, la mayoría de los ajustes que hacen los maestros nacen de su intuición y no de una formación profesional, de modo que lo que se logra en el salón depende solo del ingenio de cada docente y eso limita el impacto que se puede tener. En este orden de ideas, para que las prácticas funcionen se necesita el apoyo de psicólogos y terapeutas que trabajen junto al profesor, tal como sugiere Corbett (2001), porque solo así se lograrán estrategias que ayuden al bienestar emocional y al aprendizaje de los niños.

9.3.2. Teoría Vygotskiana: Análisis entre Categorías

Para esta sección se inicia con lo planteado por Vygotsky (1934/2001): “todo aprendizaje social se transforma, más tarde, en un proceso psicológico interno”. Esta afirmación permite entender la importancia de los términos que aparecen en la nube de conceptos presentada a continuación, porque muestra que el estudiante piensa y actúa dentro de relaciones interfuncionales donde intervienen la mediación cultural, la elaboración simbólica y la regulación afectiva.

La nube de palabras (Figura 42) permite identificar los términos que aparecen con mayor frecuencia en los fragmentos codificados, entre ellos se encuentran *estudiante*, *niño*, *docente*, *compañero* y *actividad*, palabras que permiten reconocer dos dimensiones que se relacionan entre sí. Por un lado, aparece la dimensión social, donde las menciones a *compañero* y *docente* permiten ver la importancia de la interacción entre las personas en la construcción del conocimiento, lo que indica que el aprendizaje se desarrolla por medio del diálogo y de la mediación cultural, tal como lo plantea la teoría sociocultural. Por otro lado, aparece la dimensión cognitiva, donde los términos *actividad* y *problema* se relacionan con el papel de las

sobre la ZDP y el apoyo que explican cómo las actividades en grupo ayudan a desarrollar mejores habilidades en la mente.

El análisis de lo que dicen los docentes y de lo que se vio en las clases permite encontrar varios modelos que muestran lo difícil y lo descuidada que está la inclusión educativa actualmente. A continuación, se presentan algunas categorías interpretativas:

Un patrón ampliamente reiterado es el de la mediación pedagógica, es decir, docentes que adaptan su intervención a partir de la observación directa, sin respaldo técnico ni recursos formativos. Tal como aparece en el comentario, donde la: “[...] docente trabaja de forma particular con el estudiante priorizando su explicación y personalización en la ejecución de actividades. No se evidencia material de apoyo didáctico” (OBS1-CAS-01, 2024).

Aquí se observa una aplicación implícita cuando el docente interviene para mediar la construcción de la ZDP del estudiante; sin embargo, esta mediación carece de soporte técnico o institucional. Tal como señalan Booth y Ainscow (2011), sin una estructura sistémica de apoyo, la inclusión queda reducida a la voluntad del maestro. Otro caso similar es: “[...] aquí es haga lo que usted pueda, entonces uno mira cómo es el niño y le deja actividades que él pueda hacer” (ENT-DOC-06, 2024), nuevamente como se ha dicho en secciones anteriores refleja la improvisación como única estrategia frente a la falta de herramientas pedagógicas, aunque hay un esfuerzo por personalizar la enseñanza, la ausencia de orientaciones técnicas limita su impacto y sostenibilidad.

Además, se ha dicho que la inclusión se general mediante las relaciones sociales, varios comentarios evidencian dinámicas de exclusión social construidas por los compañeros. Por ejemplo: “si él desde pequeño que llevamos juntos estudiando, él no jugaba, siempre que

queríamos jugar se golpeaba y la profe nos regañaba, entonces por eso no jugamos más con él” (OBS1-CAS-06, 2024); o, “profe, otra vez [nombre del estudiante] no está en su puesto, por eso es que no sabe nada” (OBS1-CAS-01, 2024).

Estos testimonios revelan procesos de condicionamiento social negativo, donde el estudiante de inclusión es asociado con conflictos o problemas, lo cual lleva a evitar su participación en juegos o actividades colectivas. Este fenómeno se agrava en contextos rurales donde los grupos suelen ser más pequeños y las relaciones más estables, reforzando estigmas desde edades tempranas. Según Florian y Spratt (2013), las creencias de los estudiantes sobre la diferencia inciden directamente en su disposición a incluir al otro, lo cual requiere acciones pedagógicas intencionadas para transformar esas percepciones.

Un aspecto recurrente es el uso de estrategias emocionales, muchas veces intuitivas, para reencauzar el comportamiento del estudiante. Aparecen frases como: “el estudiante se evidencia frustrado por las preguntas consecutivas acerca de la lectura de los números y empieza a llorar, la docente le expresa ‘no llore que así no va a aprender’” (OBS1-CAS-01, 2024), aquí se muestra una regulación limitada, basada más en el agotamiento que en una comprensión del desarrollo emocional. Sin embargo, también hay estrategias más humanizadas: “[...] yo le coloco un mensaje que sepa que lo hizo bien como ‘excelente, muy bien, sigue así’, y no le pongo nota para que los compañeros no digan que hay preferencia” (ENT2-DOC-03).

Este último ejemplo muestra que el afecto y el reconocimiento simbólico pueden resultar como mediadores que fomentan la autoestima y el sentido de competencia del estudiante. Según Mora (2021), el afecto es un regulador clave del pensamiento en el aula, y su integración debe ser parte esencial del proceso educativo. Por otra parte, varias citas muestran el aislamiento por

parte de los docentes rurales: “[...] me cerraron el colegio e hicieron una protesta porque faltaban profesores, tengo 8 sedes sin profesor y qué puedo hacer” (ENT-DOC-07, 2024); “como toda ley hay que cumplirla, pero aquí es complicadito vea [...] toca juntar cursos y uno hace lo que puede” (ENT-DOC-04, 2024).

Estas declaraciones reflejan una contradicción estructural porque se exige cumplir con las políticas inclusivas sin ofrecer lo mínimo necesario para que eso sea posible. En ese orden de ideas, el docente termina actuando como terapeuta, tutor, cuidador y maestro al mismo tiempo, lo que convierte a la inclusión en una carga invisible que deben aguantar los educadores rurales sin tener redes institucionales que los respalden. Booth y Ainscow (2011) ya advertían que la inclusión fracasa si no hay coherencia entre las políticas macro y micro, es decir, entre lo que se ordena desde arriba y lo que de verdad puede hacerse desde el salón de clases.

Otro de los hallazgos tiene que ver con el uso de materiales como forma de movilizar la participación, por ejemplo, la docente: “le entrega un libro fotocopiado en el cual se evidencia una secuencia de actividades con dibujos grandes; la mayoría de las hojas están arrancadas o coloreadas de manera errática” (OBS1-CAS-05, 2024). Aunque estos materiales buscan adaptarse a las necesidades del estudiante, su deterioro muestra que no existe un proceso sistemático de seguimiento ni renovación, lo que debilita su potencial pedagógico. Vygotsky (2001) ya hablaba del papel de los sistemas dinámicos en la activación del pensamiento: cuando el estímulo cambia, puede romper la inercia cognitiva y reactivar la participación; este principio aparece parcialmente, aunque de forma aislada, en las prácticas observadas.

La flexibilidad docente también se refleja en estrategias como: “yo le hago dibujos aparte, le doy material aparte, a veces le gusta coger lo que están haciendo los otros niños,

entonces le doy copia a él” (ENT2-DOC-01, 2024). Este tipo de acciones, aunque no siempre exitosas, son un ejemplo de diferenciación didáctica espontánea, que conecta con lo que Feu y García (2020) denominan pedagogía situada con intervenciones que emergen del conocimiento cercano del niño, aunque sin respaldo metodológico estructurado.

Un aspecto positivo es la aparición de gestos de reconocimiento entre los mismos alumnos: “el estudiante se destaca en dicho deporte y es elogiado y abrazado por sus compañeros” (OBS2-CAS-04, 2024). Este tipo de conductas sugiere que, pese a los estigmas y tensiones sociales, también existe la posibilidad de que el grupo escolar reconozca habilidades no académicas, lo que favorece el sentido de pertenencia del niño. Vygotsky (1995) sostuvo que la super compensación es una vía legítima de desarrollo: lo que falta en una función puede equilibrarse con el desarrollo de otras. Aquí, la dimensión corporal y social se convierte en el eje desde el cual el estudiante puede “*hacerse visible*” positivamente.

Sin embargo, este reconocimiento no siempre es sostenido, en muchos casos, se asocia al cumplimiento de normas o al buen comportamiento, como se expresa en el testimonio de un estudiante de inclusión: “sí me toca jugar bien, porque si no, ya no me dejan jugar más” (OBS2-CAS-04, 2024), acá el niño es aceptado si cumple ciertas expectativas, pero es excluido si se sale de ellas. Esta brecha aparece también en los docentes: “que por qué le pagan a uno para que esos niños hagan lo que quieran con uno [...]” (ENT2-DOC-11, 2024), mostrando la percepción de desamparo institucional que atraviesa al cuerpo docente.

Otro de los aspectos que revela el análisis es cómo la familia y el entorno social condicionan lo que pasa en el colegio: “[...] ella no lo abraza, al resto sí” (ENT PAD 01, 2024). Esto refleja una percepción de trato diferente y muestra cómo las emociones de la familia

valoran la relación con los profesores en el día a día. Desde la perspectiva de Vygotsky (1995), esta escena no se puede entender de forma superficial porque el autor sostenía que el desarrollo infantil depende del contexto y de los vínculos afectivos, lo que significa que el aprendizaje se construye en el entramado emocional entre la escuela y la casa.

La expresión de la madre hace parte de la inclusión que a veces no se ve, que es la dimensión afectiva y simbólica. Sentirse visto o abrazado por la familia es una forma de mediación que ayuda al niño a sentirse parte del grupo y a comprometerse con su estudio. Vygotsky defendía que la afectividad y el intelecto no se pueden separar, por eso la falta de un gesto como el abrazo tiene una carga que altera la motivación y la autoestima del estudiante.

Por otro lado, el testimonio de la docente: “la mamá vino a reclamar bravísima porque puse en el cuaderno que no trabaja en clase [...] que eso era discriminación” (ENT2-DOC-14, 2024). Revela una falla en la comunicación entre familia y escuela, mediada por el temor al estigma y la defensa del hijo desde una lógica protectora. Vygotsky plantea que la educación es un proceso de co-construcción: el aprendizaje escolar debe articularse con los significados sociales que circulan en la familia y la comunidad. Cuando estos significados son divergentes o no se comunican, se genera una disonancia pedagógica que obstaculiza el acompañamiento coherente del niño.

Además, este desencuentro evidencia un fenómeno frecuente en contextos rurales: la delegación del rol formador en la escuela como espacio de resguardo o custodia, más que como territorio de desarrollo intelectual. La frase que acompaña este análisis: “ella no leyó el informe... lo que busca más que el niño aprenda es que se lo cuiden” (ENT2-DOC-11, 2024). En zonas donde las familias enfrentan condiciones laborales informales o están atravesadas por la

precariedad, la escuela se vuelve una suerte de «refugio social» más que un dispositivo formador. Aquí se cruza la inclusión con la vulnerabilidad estructural: no se trata solo de incorporar al niño con discapacidad, sino de entender su historia, su entorno, sus vínculos. En este mismo sentido, la escuela reproduce discursos de frustración como: “[...] yo ya no me sacrifico más por ese niño” (ENT2-DOC-11, 2024).

Esta situación refleja que el vínculo pedagógico se ha desgastado, lo cual es un problema porque para Vygotsky (1995) ese lazo es la base de todo aprendizaje. La inclusión se construye o se destruye en la relación entre la escuela y la casa, además de la forma en que los docentes miran y cuidan a sus alumnos o cómo las familias apoyan el proceso escolar. El conjunto de testimonios y comentarios analizados deja ver que la inclusión depende de la voluntad de cada profesor. A la luz de Vygotsky, esto genera brechas porque el modelo pide una mediación con herramientas y vínculos sociales, pero la realidad muestra un escenario de improvisación y cansancio emocional.

Como sostiene Corbett (2001), “la inclusión no puede sustentarse solo en el compromiso moral del maestro; requiere políticas públicas integrales, formación docente en pedagogías inclusivas, infraestructura y redes comunitarias que fortalezcan la escuela como núcleo social”. En las zonas rurales esta infraestructura es precaria y eso genera el riesgo de que la inclusión se vuelva una carga pesada para quienes intentan aplicarla. El pensamiento de Vygotsky también resalta que colaborar entre compañeros y controlar las emociones es la base para aprender, de hecho, varios fragmentos muestran momentos de afecto entre estudiantes, lo que indica que sí hay condiciones culturales para crear comunidad, pero estos momentos no están protegidos por la institución.

Además, el no entender bien los diagnósticos de los estudiantes, como la sordera o el autismo, hace que la inclusión sea más de nombre que de realidad. A partir de lo anterior, se reconoce que los principios de Vygotsky aparecen en las acciones de los docentes, pero no logran funcionar bien por las malas condiciones del entorno, logrando que la inclusión sea una práctica desbordada que se sostiene por la intuición y la responsabilidad moral de los maestros rurales.

Para avanzar hacia la inclusión auténtica, se requiere que las políticas educativas trasciendan de la mera emisión de lineamientos y se materialicen en acciones concretas, como procesos de formación continua, acompañamiento psicosocial y la provisión de materiales adaptados a las realidades del contexto. Asimismo, resulta fundamental reconocer y valorar el saber pedagógico situado de los docentes rurales, entendiendo sus experiencias como un punto de partida legítimo para la co-construcción de estrategias inclusivas pertinentes. De igual manera, se hace necesario fortalecer las alianzas con las familias desde una lógica de corresponsabilidad, evitando delegar exclusivamente en la escuela la atención de las múltiples necesidades de los estudiantes. Finalmente, es imprescindible asumir que la inclusión no constituye un favor ni una carga adicional, sino un derecho humano fundamental que demanda estructuras de apoyo, sensibilidad pedagógica y un compromiso ético sostenido

9.3.3. Análisis de Coocurrencias: Matriz de Códigos

La coocurrencia de códigos en Atlas.Ti evidencia cómo los conceptos vygotskianos se integran en las distintas dimensiones de la inclusión (cultura, políticas y prácticas). A continuación, se interpreta la matriz de coocurrencias más relevantes (ver Tabla 8):

Tabla 8

Matriz de Coocurrencias

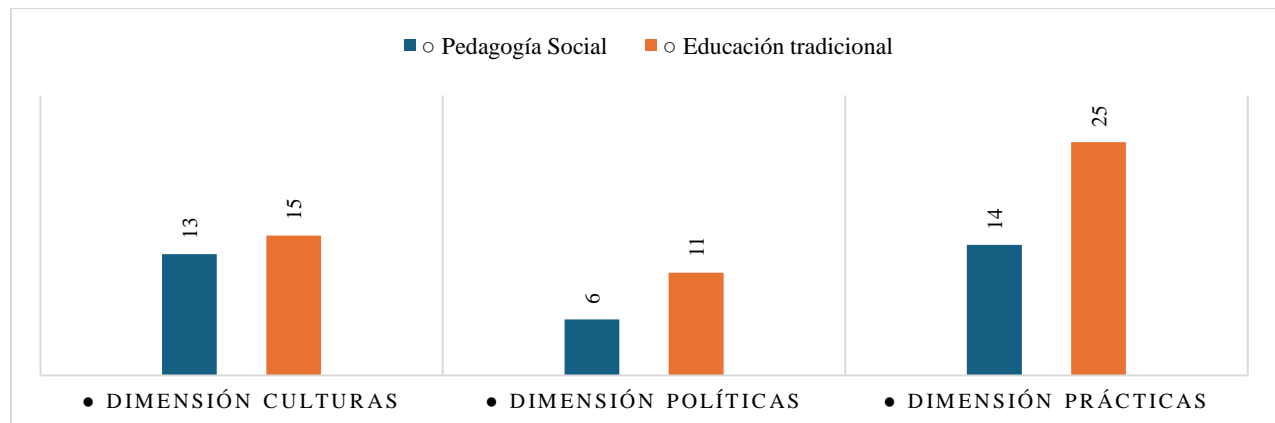
CATEGORÍA	DIMENSIÓN CULTURAS	DIMENSIÓN POLÍTICAS	DIMENSIÓN PRÁCTICAS
Pedagogía de Sordos	1	0	1
Voluntad	3	1	2
Atención	1	1	3
Ceguera	3	2	3
Pensamiento-Sistemas Dinámicos	1	1	3
Afecto e Intelecto- Etapas del Desarrollo	7	0	5
Contacto con la Vida	1	2	5
Procesos Afectivos e Intelectuales	1	2	6
Sordomudez	5	1	6
Vida Social	7	2	6
Memoria	0	0	7
Deficiencia Orgánica y Tendencias Psíquicas	8	4	8
Psicología de la Ceguera	13	9	10
Psicología de la Educación	2	2	10
Superación o Compensación	12	1	12
Pedagogía Social	13	6	14
Educación tradicional	15	11	25

Nota. Atlas.Ti25

Las categorías de Educación tradicional (15–11–25) y Pedagogía social (13–6–14) concentran las mayores coocurrencias en las tres dimensiones analizadas (ver Figura 43):

Figura 43

Coocurrencias entre Educación Tradicional y Pedagogía Social



Nota. Atlas.Ti25

El análisis del cuadro de coocurrencias permite identificar una tensión constante en la manera en que se concreta la inclusión en las aulas rurales. Se evidencia principalmente en la categoría *educación tradicional* en la dimensión *prácticas*, notando enfoques instruccionales, homogenización del grupo y búsqueda de cumplimiento de dinámicas estandarizadas, lo cual denota que aunque existen avances normativos, las prácticas siguen arraigadas a modelos tradicionales, a su vez también se logran identificar la aparición de categorías vinculadas con la *pedagogía social, los procesos afectivos e intelectuales, la vida social y el contacto con la vida*, lo cual indica que las prácticas escolares inclusivas se apoyan en el afecto, la contención y la cercanía en la relación pedagógica, lo cual permite entender a la inclusión no como un proceso lineal, si no como una convergencia entre prácticas tradicionales y relacionales que surgen a raíz de las necesidades propias del contexto rural.

Este hallazgo muestra una mezcla que no se quita en la forma de hacer inclusión en los salones rurales porque por un lado sigue un enfoque de enseñar a todos por igual y por otro aparecen prácticas sociales basadas en el cariño y el trato cercano con los alumnos. Desde la mirada de Vygotsky esta tensión es importante ya que él decía que la educación no es solo pasar información de forma lineal porque debe ser un proceso con mediación cultural donde el saber se arma al hablar con otros y usar herramientas (Vygotsky, 1978; Daniels, 2003). En ese sentido, la pedagogía social sirve para frenar esos modelos que quieren que todos sean iguales, permitiendo que se reconozca lo que siente cada estudiante y su propio ritmo.

De hecho, Rigopouli et al. (2025) coinciden en que hoy el valor de la ayuda afectiva y social tiene más fuerza gracias a los enfoques que usan la creatividad y la colaboración. Esta

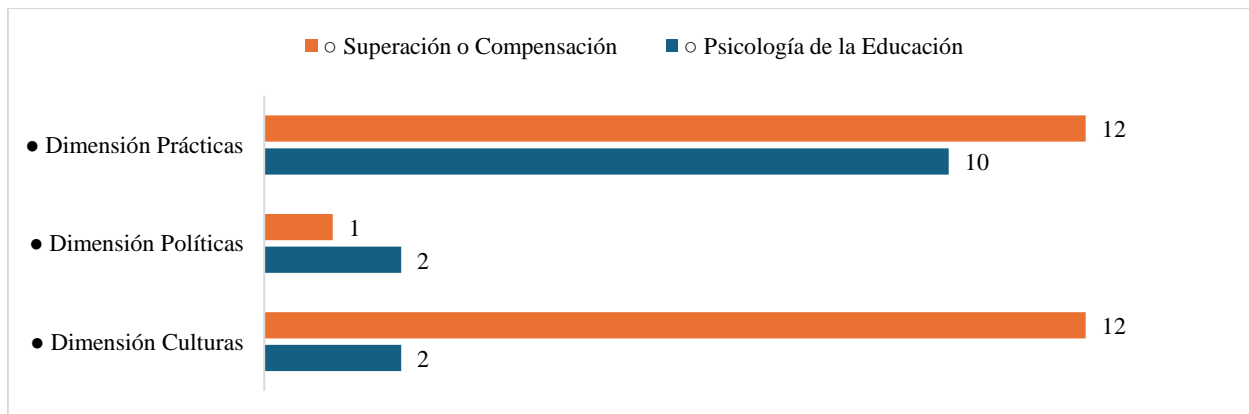
parte social del aprendizaje es la clave para incluir a todos porque pone al docente como alguien que transforma la realidad y no solo como alguien que dicta clase.

A pesar de esto, el peso que tiene la categoría de *Educación tradicional* indica que la inclusión todavía se maneja con reglas rígidas como se ve en las observaciones donde se dan contenidos únicos o se aparta al niño con tareas diferentes, pero sin una guía pedagógica de verdad. Según García-Castillo (2020), la inclusión solo es real cuando se aceptan y se cambian las condiciones de fondo que obligan a que todo sea tradicional, sin implementar estrategias adecuadas al contexto.

Las coocurrencias de Superación o compensación (12–1–12) y Psicología de la ceguera (13–9–10) (ver Figura 44):

Figura 44

Coocurrencias entre Superación o Compensación y Psicología de la Ceguera



Nota. Atlas.Ti25

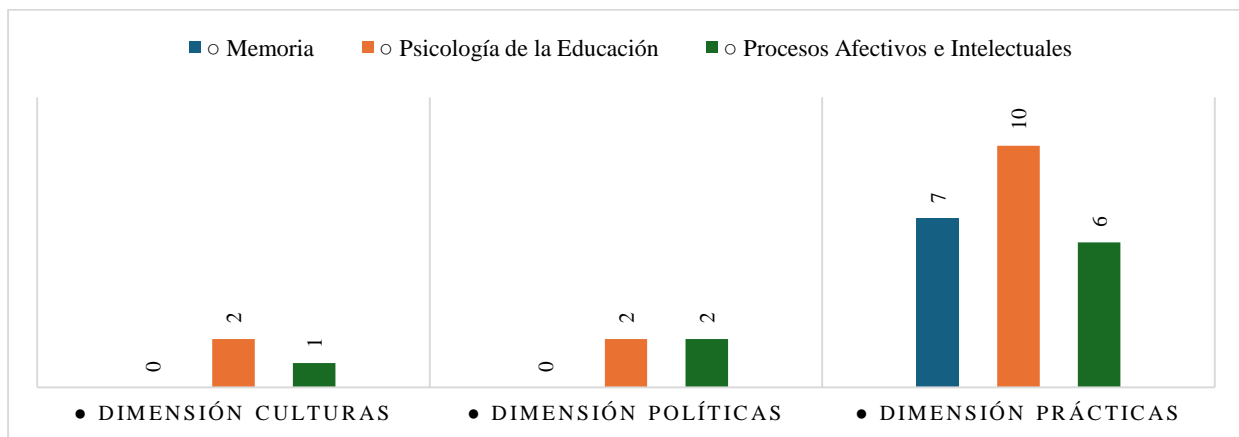
A partir del análisis de coocurrencias también es posible revelar que la capacidad del sujeto de potenciar otras funciones ante una pérdida sigue operando como principio rector en la

práctica docente rural. Vygotsky (1993, 2000) conceptualizó esta idea a través de su trabajo con niños con discapacidad, argumentando que el desarrollo no se interrumpe con la deficiencia, sino que se reorganiza desde otras posibilidades. La presencia de estas categorías en la dimensión práctica, pero no en la política, sugiere una desconexión estructural entre las estrategias reales de aula y los marcos normativos. Como advierten Leijen et al. (2021), muchas veces las políticas inclusivas se limitan a marcos legales sin recursos concretos ni reconocimiento del saber práctico del docente.

El predominio de la dimensión Prácticas como eje de las coocurrencias es otro hallazgo clave. Categorías como Memoria (0-0-7), Psicología de la educación (2-2-10) y Procesos afectivos e intelectuales (1-2-6) (ver Figura 44):

Figura 45

Coocurrencias entre Memoria, Psicología de la Educación y Procesos Afectivos e Intelectuales



Nota. Atlas.Ti25

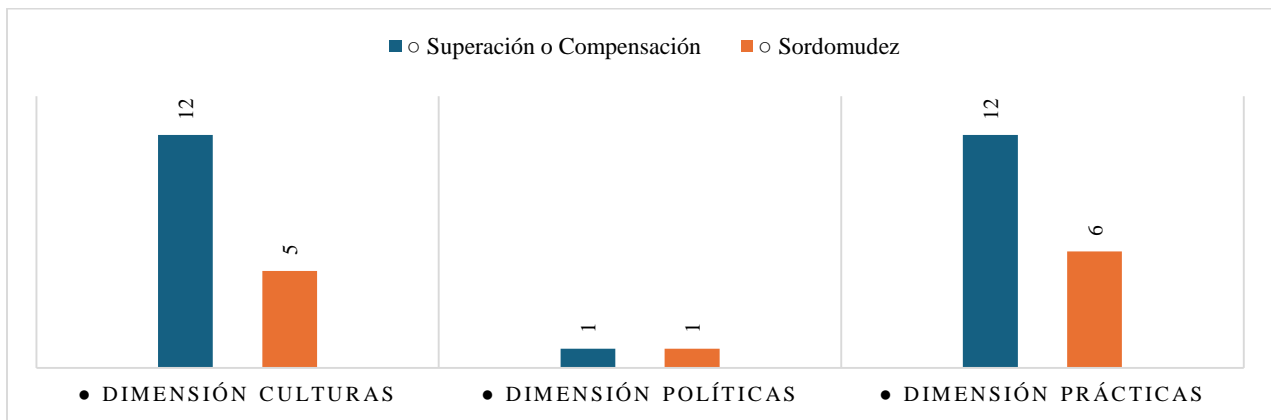
El gráfico muestra cómo la observación directa de clase refleja preocupaciones vygotskianas centrales: el desarrollo de funciones mentales superiores, la interrelación entre

pensamiento y emoción, y la capacidad del maestro para intervenir en la ZDP. Vygotsky (1984) sostuvo que los procesos cognitivos no se desarrollan espontáneamente, sino que requieren ser mediados culturalmente. Esto implica que la memoria, el lenguaje, la atención o la regulación emocional solo alcanzan niveles superiores si se activan a través de herramientas simbólicas y vínculos sociales. En este sentido, la falta de presencia de la categoría *Memoria* en cultura y política indica un vacío discursivo sobre la importancia de estas funciones para la inclusión. Como señala Cole (1996), la psicología cultural debe asumir que el aprendizaje no es un fenómeno individual aislado, sino parte de un entramado comunitario que moldea y configura las herramientas del pensamiento.

Uno de los hallazgos más críticos de la matriz de coocurrencias es la baja o nula asociación de varias categorías clave con la dimensión política. Conceptos como Superación o Compensación (12–1–12) y Sordomudez (5–1–6) muestran un escaso vínculo con las normativas educativas (ver Figura 46):

Figura 46

Coocurrencias entre Superación o Compensación y Sordomudez

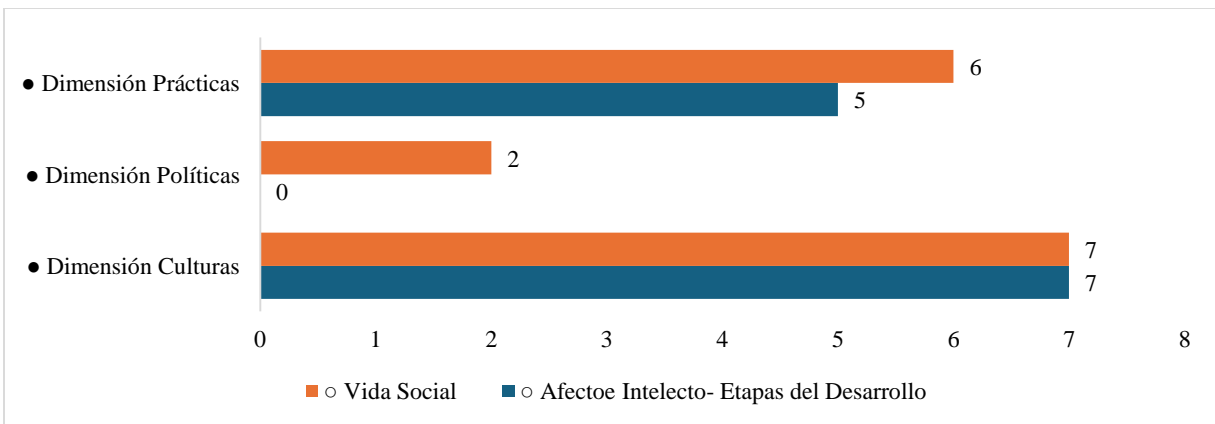


Nota. Atlas.Ti25

Esto indica una falla en cómo se juntan las leyes de inclusión con lo que de verdad pasa en los salones, porque esa brecha refleja un problema que se repite mucho en Latinoamérica donde las reglas se quedan en el papel y no miran lo que necesitan las comunidades ni lo que saben los profesores (Calderón-Almendros et al., 2020). Esta distancia es grave ya que para que el desarrollo funcione se necesitan condiciones culturales y materiales que lo ayuden, de hecho, Vygotsky (1997) decía con claridad que “el entorno tiene que ser estimulante, estructurado y emocionalmente significativo para que el desarrollo emerja”. Cuando las políticas no sirven o no se pueden usar en la vida real, lo que pasa no es inclusión, porque lo que se crea es una forma de sacar al estudiante del sistema por no darle lo que necesita, además González y Cañón (2021) dicen que la inclusión no es solo meter al alumno al colegio sin cambiar la escuela misma.

La coocurrencia significativa de las categorías Afecto–intelecto y etapas (7–0–5) y Vida social (7–2–6) con la dimensión cultural muestra lo siguiente (ver Figura 47):

Ilustración 1. Coocurrencias entre afecto – intelecto y etapas de vida social



Nota. Atlas.Ti25

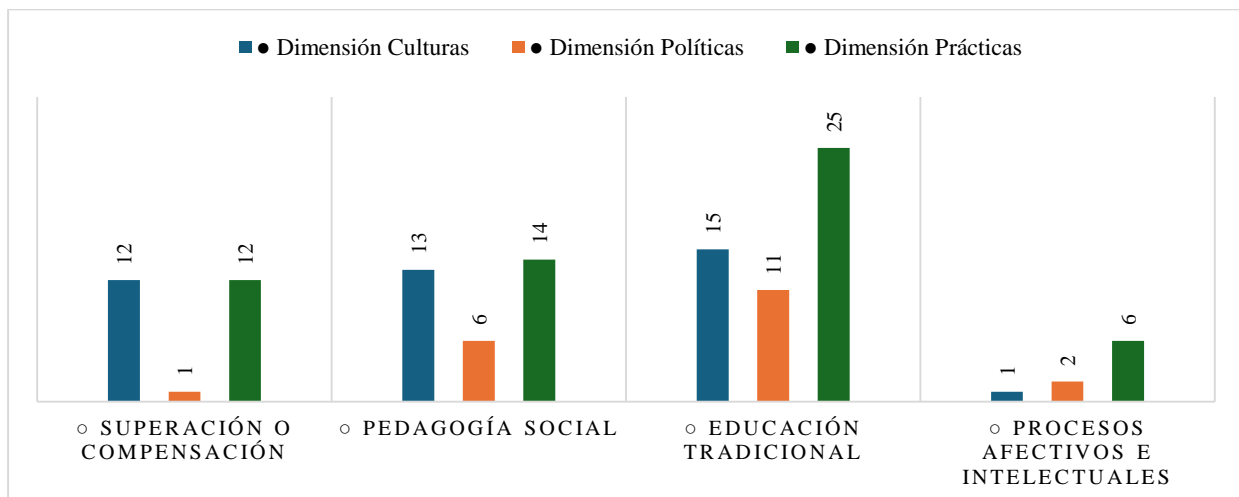
En el nivel simbólico y cotidiano la inclusión se construye sobre todo en la relación emocional y social, lo cual es coherente con lo que dice Moll (2014) sobre la importancia de la

cultura en el aprendizaje dentro de contextos diversos. El afecto no debe verse como algo sentimental porque funciona como el motor de la voluntad para activar la motivación en los estudiantes que enfrentan desafíos en el colegio, además Vygotsky (1995) explicaba esto como la unidad afecto-intelecto porque el pensamiento necesita una base emocional que lo sostenga.

Las observaciones donde los niños esperan un gesto de aprobación o un abrazo demuestran que la inclusión solo es real cuando el estudiante se siente mirado y reconocido por los demás, en ese caso Treanor (2007) y Echeita (2006) insisten en la importancia de la alteridad para reconocer al otro como alguien valioso y no como una excepción. Esto exige un cambio en la cultura de la escuela para que la diferencia sea parte de lo común, ya que la matriz de coocurrencias muestra que temas como la educación tradicional, la pedagogía social, la superación y los procesos afectivos están muy presentes en lo que hacen los docentes.

Figura 47

Coocurrencias entre Educación Tradicional, Pedagogía Social y Superación y Procesos Afectivos



Nota. Atlas.Ti25

Esta asimetría sugiere que, si bien los fundamentos de una pedagogía inclusiva ya existen en la experiencia cotidiana de maestros y estudiantes, la falta de articulación con el marco normativo limita su expansión y legitimidad institucional. La inclusión, no puede ser impuesta desde arriba ni resuelta con adaptaciones individuales desarticuladas. Requiere una convergencia real entre cultura, políticas y prácticas, sustentada en una comprensión profunda del desarrollo humano como fenómeno social, emocional y mediado culturalmente.

Esta convergencia exige, en primer lugar, reconocer el valor del saber docente situado y de las prácticas de mediación emocional y cognitiva que emergen en los contextos rurales. Asimismo, resulta necesario diseñar políticas públicas que se construyan junto a las comunidades educativas y no de manera impuesta sobre ellas, de modo que respondan a sus realidades y necesidades específicas. Finalmente, se hace indispensable incluir la formación en teoría sociocultural, alteridad y justicia educativa como un eje transversal en los programas de formación inicial y permanente de los docentes, garantizando así una mirada más comprensiva y equitativa del hecho educativo.

Según Vygotsky (1983), no se puede enseñar a un niño a partir de lo que no es, porque lo correcto es hacerlo desde lo que ya es y puede llegar a ser con la ayuda de otros, de modo que la verdadera inclusión empieza exactamente ahí, en el reconocimiento de las capacidades que tiene la otra persona y en el compromiso de todos para lograr que esas habilidades crezcan. En ese sentido, el enfoque pedagógico debe dejar de mirar la falta o el problema para centrarse en lo que el estudiante sí puede alcanzar cuando el entorno le ofrece los apoyos necesarios, logrando así que la enseñanza sea un proceso social donde el maestro y los compañeros ayudan a que cada niño desarrolle su personalidad con dignidad.

9.3.4. Visualización de Convergencias - Análisis Tipo Sankey

La Figura 48 representa un diagrama de Sankey que ilustra las conexiones entre las 18 categorías teóricas vygotskianas empleadas en el análisis (ubicadas en el eje izquierdo) y las tres dimensiones fundamentales de la inclusión, *Políticas*, *Culturales* y *Prácticas*, dispuestas en el eje derecho.

Figura 48

Análisis Sankey



Nota. Atlas.Ti25

El grosor de los flujos entre ambos extremos indica el número de coocurrencias registradas en los datos empíricos: cuanto más ancho el flujo, mayor es la fuerza relacional entre el concepto teórico y la dimensión de análisis.

9.3.4.1. Predominio de la Dimensión Prácticas: La Inclusión se Materializa en el Aula.

Uno de los patrones más visibles en la visualización es la concentración significativa de flujos hacia la dimensión Prácticas, la cual agrupa la mayor parte de las conexiones con las categorías teóricas. Esto sugiere que los principios vygotksyanos, como la mediación, la ZDP, la regulación afectiva y la super compensación, se activan fundamentalmente en el espacio concreto de la práctica pedagógica, donde el docente adapta tareas, regula emociones, personaliza materiales y crea las condiciones para que el niño acceda al conocimiento.

Categorías como Educación tradicional, Psicología de la cieguera, Superación o compensación, Pedagogía social y Deficiencia orgánica y tendencias psíquicas muestran los flujos más anchos hacia esta dimensión, lo que evidencia que el trabajo cotidiano en el aula se convierte en el espacio privilegiado donde la inclusión se juega, se ensaya y se reinventa. Este hallazgo se alinea con Vygotsky (1993, 2000), quien afirmó que la educación debe construirse sobre la base de los recursos disponibles en el entorno inmediato del niño, movilizand o sus capacidades residuales y transformando sus experiencias de exclusión en oportunidades de desarrollo.

Como destacan Daniels (2003) y Moll (2014), las prácticas inclusivas que responden al enfoque sociocultural requieren mediación consciente, andamiaje sostenido y reconocimiento de la diversidad funcional como una riqueza pedagógica. El diagrama confirma que los docentes

rurales intentan operar bajo esta lógica, aunque muchas veces lo hacen sin apoyo externo ni reconocimiento institucional.

9.3.4.2. Vínculos Sólidos con la Dimensión Cultura: La Inclusión como Valor Compartido.

Un segundo grupo de flujos de espesor medio a alto conecta varias categorías con la dimensión Cultura. En especial, destacan Afecto–intelecto y etapas del desarrollo, Vida social, Sordomudez y Psicología de la educación, lo que indica que las comunidades rurales valoran fuertemente las relaciones afectivas, la interacción entre pares y la dimensión emocional del aprendizaje. Desde la perspectiva de Vygotsky (1995), el desarrollo humano no es solamente un proceso individual, sino una construcción intersubjetiva que se despliega en un entramado de relaciones significativas.

El hecho de que estas categorías aparezcan intensamente relacionadas con la dimensión cultural confirma que el capital simbólico, las creencias y los afectos compartidos juegan un rol determinante en las dinámicas inclusivas locales. Autores como Calderón-Almendros et al. (2020) y Echeita (2006) subrayan que, para lograr una inclusión auténtica, es imprescindible involucrar las culturas escolares y comunitarias, ya que es allí donde se configuran o se obstaculizan las oportunidades reales de participación y aprendizaje

9.3.4.3. Intervención Normativa Tenue: La Inclusión Poco Recogida por las Políticas.

En contraste con los dos puntos anteriores, los flujos dirigidos hacia la dimensión Políticas son, en su mayoría, más delgados o incluso inexistentes, lo que revela un vacío significativo en la traducción normativa de los principios vygotksyanos. Si bien existen algunas

conexiones puntuales, por ejemplo, en Educación tradicional o Psicología de la ceguera, la ausencia de vínculos sólidos sugiere que las políticas públicas y los documentos oficiales no están integrando con suficiente profundidad las categorías socioculturales que sustentan el aprendizaje inclusivo.

Esto confirma lo advertido por autores como García-Castillo (2020) y Leijen et al. (2021), quienes han mostrado que la legislación educativa en América Latina tiende a enfocarse en el acceso o en la categorización del estudiante con discapacidad, pero omite los fundamentos psicosociales y culturales que deben sustentar la acción pedagógica. Como enfatizan Booth y Ainscow (2015), la inclusión no es un marco legal, sino una práctica sostenida que requiere coherencia entre las políticas públicas, la cultura institucional y las estrategias de aula. El diagrama Sankey evidencia que esta coherencia todavía no se ha consolidado.

Conceptos Emergentes y Asimetrías Visibles

Algunas categorías revelan desajustes entre su impacto práctico y su presencia cultural o normativa. Por ejemplo:

Memoria se asocia casi exclusivamente con la dimensión Prácticas, con un flujo muy fino hacia Culturas y ninguno hacia Políticas. Esto indica que, aunque en el aula se reconoce la memoria como función fundamental para el aprendizaje, ni los discursos normativos ni los culturales locales abordan su relevancia como proceso mediado.

Afecto–intelecto y etapas del desarrollo, pese a tener fuerte presencia en la cultura y la práctica, no aparece conectado con la dimensión Políticas, lo que refuerza la idea de que la regulación emocional y la interacción afectiva siguen siendo vistas como elementos informales, no como aspectos estructurantes del diseño curricular.

La categoría Sordomudez aparece con flujos hacia Cultura y Prácticas, pero con escasa conexión normativa. Esto sugiere que, aunque las comunidades reconocen las barreras de comunicación, las políticas aún no aseguran mecanismos sólidos de apoyo comunicativo ni formación docente específica para responder desde un enfoque de derechos.

El análisis desarrollado en este capítulo permite afirmar que la inclusión escolar, en los contextos rurales estudiados, se configura como una experiencia profundamente situada, marcada por prácticas docentes intuitivas, vínculos afectivos comunitarios y una presencia normativa aún fragmentaria. A partir del enfoque vygotkyano y el uso de herramientas analíticas como la nube de palabras, la matriz de coocurrencias y el diagrama de Sankey, para visualizar flujos y relaciones, fue posible evidenciar que la mediación, la afectividad y la compensación funcional operan como principios centrales en la vida escolar del niño en situación de inclusión, aunque muchas veces de forma espontánea, sin respaldo técnico ni institucional.

El predominio de la dimensión Prácticas en todas las visualizaciones indica que la inclusión se materializa sobre todo en el terreno cotidiano del aula, donde el docente casi siempre en soledad adapta materiales, organiza tareas diferenciadas, regula emociones y responde a las necesidades específicas de sus estudiantes. Esta centralidad práctica confirma la vigencia de las categorías vygotkyanas como herramientas interpretativas potentes para comprender la acción pedagógica en entornos desafiantes.

En paralelo, la dimensión Cultura aparece como un soporte simbólico importante: la comunidad valora las relaciones afectivas, reconoce los logros de sus niños y construye redes informales de apoyo. Sin embargo, también se identificaron tensiones, estigmas y formas de

exclusión social explícitas o implícitas que reproducen discursos de déficit, especialmente hacia los estudiantes con condiciones visibles o comportamientos disruptivos.

Por el contrario, la dimensión Políticas fue la que mostró menor densidad de relaciones. Las categorías clave de Vygotsky, como memoria, afecto-intelecto o supercompensación, tienen escasa o nula presencia en los marcos normativos, lo que sugiere una desconexión entre la teoría del desarrollo humano y la arquitectura legal de la inclusión en Colombia. Tal como señalan autores como Calderón-Almendros, Echeita y García Castillo (2020), sin una política que articule lo cultural, lo pedagógico y lo institucional, la inclusión corre el riesgo de quedar reducida a una narrativa sin transformaciones reales.

Este capítulo de resultados confirma que existe una inclusión en acto en las escuelas rurales, la cual se construye desde la interacción, el afecto, el esfuerzo de los docentes y las respuestas que van saliendo en el día a día. De hecho, esto también deja en evidencia que dicha inclusión es frágil porque se sostiene más en las ganas que le pone cada persona que en una estructura de todo el colegio, lo que hace que el proceso dependa mucho de la buena voluntad.

Retomar a Vygotsky desde esta lectura para proyectar caminos a futuro donde se fortalezca la formación de los maestros y se cambie la cultura escolar desde el respeto al otro. En ese sentido, se hace necesario reescribir las políticas públicas para que la pedagogía sea de verdad conectiva, creativa y transformadora, logrando que la escuela rural sea un espacio donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse con dignidad.

10. Discusión

La investigación realizada en la escuela rural del municipio de Leiva, Nariño, corregimiento El Palmar, se ubica en un escenario tensionado por el conflicto armado, la pobreza y la marginalidad territorial. En este contexto, el objetivo general fue analizar, desde la teoría socio histórica de Vygotsky, los elementos que aportan a la comprensión de los procesos de educación inclusiva de la diversidad funcional. En la discusión se abordan tres objetivos específicos: (i) describir los procesos de la educación inclusiva de la diversidad funcional en la escuela rural; (ii) examinar los elementos de análisis de la teoría Vygotskyana relacionados con los procesos de educación inclusiva en la escuela rural y (iii) establecer la convergencia entre estos elementos de análisis de la teoría Vygotskyana y los procesos de educación inclusiva en la diversidad funcional. La argumentación se sustenta en los resultados del estudio y en la confrontación con literatura consultada.

10.1. Primer Objetivo

En Colombia la educación inclusiva se sustenta en un marco normativo reciente en donde el máximo exponente es el Decreto 1421 de 2017, que promueve:

[...] las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan (Presidencia de la República de Colombia, 2017).

Sin embargo, la apropiación de esta política en ámbitos rurales dista aún de ser plena. Por ejemplo, Domínguez-Delgado (2025) encuentra en su revisión sistemática que uno de los

principales obstáculos es precisamente “el desconocimiento de la normativa vigente, la falta de preparación del personal docente y las barreras contextuales propias de la ruralidad” (p. 1) que limitan la puesta en práctica de métodos inclusivos. De igual modo, Soto et al. (2023) concluyen que “a pesar de que se tiene una política de educación inclusiva nacional, no se cuenta con una sensibilización y apropiación en el contexto rural del marco normativo [...] y de su praxis” (p. 1), lo cual muestra un desfase entre las orientaciones oficiales y las realidades de las escuelas rurales.

Aun con este desconocimiento, el trabajo de campo muestra prácticas y dinámicas propias de la inclusión, debido a que se observan estrategias adaptativas tanto curriculares como metodológicas que recuerdan el modelo Escuela Nueva, característico de la ruralidad colombiana. Este modelo promueve el aprendizaje activo, colaborativo y flexible, adaptado a las condiciones campesinas; además, los docentes con frecuencia organizan actividades por proyectos, trabajo en mesas multigrado y aprendizaje entre pares, buscando desarrollar la autonomía y el aprendizaje colaborativo (Gañán-Trejos, 2020).

Estas estrategias coinciden con la concepción sociocultural de Vygotsky, según la cual el aprendizaje es un proceso social mediado por el entorno comunitario, debido a que los estudiantes co-construyen conocimiento en interacción con compañeros, maestros y la comunidad. Siguiendo esa línea, la escuela rural funciona como un espacio de reconstrucción social en contextos golpeados por el conflicto tal como señalan Blandón-Giraldo y Castellano-Ascencio (2021) al señalar que “la escuela como institución social no puede desligarse de su realidad concreta [...] se asume como escenario que vivió el conflicto armado, pero a la vez como espacio donde se hace una apuesta por la reconstrucción del tejido social” (p. 3).

Pero, las limitaciones son evidentes, en este caso, siguiendo a Domínguez-Delgado (2025), las barreras contextuales en zonas rurales ya sean aislamiento geográfico, falta de tecnología, escasez de recursos obstaculizan la inclusión efectiva. Como se ha evidenciado, los profesores informan dificultades para implementar apoyos especializados debido a que carecen de personal de apoyo educativo y hay poca formación en diseño curricular inclusivo. Esto coincide con lo señalado por Soto et al. (2023), quienes encontraron que en escuelas rurales factores como discapacidad y conflicto armado se enfatiza más la atención de las condiciones de discapacidad, mientras se subestiman otras necesidades (trauma psicosocial, desplazamiento, pobreza).

Además, el Decreto 1421 del 2017, ha generado tensiones y advierten que la difusión de una nueva normativa sin acompañamiento puede generar conflictos dentro de la comunidad educativa (Díaz-Piñeres et al., 2020). Los autores concluyen que el acompañamiento técnico–pedagógico sistematizado y adaptado al contexto, con tiempos adecuados y liderado por la comunidad, impacta positivamente en el sistema educativo, promoviendo reformas que mejoran el acceso, la permanencia y la calidad para todos los estudiantes; siendo congruente con las voces de docentes y familias de los estudiantes, cuando la comunidad participa, diseñando planes inclusivos o gestionando apoyos, la atención escolar se vuelve más pertinente y acogedora.

Un aspecto clave es la participación comunitaria y familiar y frente a los testimonios y recursos encontrados esta es percibida como un proyecto colectivo; en donde las familias expresan que se sienten corresponsables del aprendizaje de sus hijos; por ejemplo, participan en comités de convivencia y apoyan en jornadas escolares, lo cual coincide con Vera (2025) quien menciona que en comunidades rurales el aprendizaje y liderazgo local son determinantes para

una educación inclusiva auténtica. Vera destaca que para superar las brechas educativas en el campo se requiere combinar infraestructura, tecnología y participación comunitaria.

Igualmente, la pedagogía Escuela Nueva subraya el rol de la escuela como nodo comunitario, ya que los diseños flexibles ponen a la comunidad al centro, animan a las familias a ser tutoras informales y buscan integrar saberes locales. Ahora bien, aunque los padres participan activamente en estas dinámicas generales, cuando se trata de la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales, la situación es más compleja, porque las familias buscan apoyo en la institución.

Pero, al mismo tiempo manifiestan sentirse solas o incluso rechazadas, ya que perciben que sus hijos no siempre son acogidos plenamente en las dinámicas escolares; reflejando la tensión entre la corresponsabilidad comunitaria y las barreras actitudinales e institucionales que aún persisten. Ante esto, la teoría socio histórica de Vygotsky ayuda a comprender esta contradicción; es decir, el aprendizaje se enriquece cuando se articula con el capital cultural de los actores sociales del contexto, pero si dicho capital se ve fracturado por experiencias de exclusión, las posibilidades de desarrollo de los estudiantes se reducen significativamente (Vera, 2025).

El contexto del conflicto armado aparece como un trasfondo histórico de la región, debido a que Nariño ha vivido violencia, desplazamientos y precariedad socioeconómica, y estos temas han sido documentados en los estudios sobre municipios PDET. Vera (2025) señala, por ejemplo, que una parte importante de los jóvenes en estas zonas ha estado expuesta a riesgos como el reclutamiento forzado, lo que afecta de manera general las trayectorias educativas:

Otro de los retos a superar son los factores socioeconómicos y violencia, siendo ejemplo de ellos el trabajo infantil y roles familiares, pues en el campo los jóvenes asumen

responsabilidades económicas tempranas, y las niñas suelen encargarse del cuidado de familiares, lo que interrumpe su educación, unido a ello se encuentra el conflicto armado, que se puede evidencia a partir del reclutamiento forzado, desplazamiento y amenazas en municipios PDET lo que afecta la permanencia escolar (p. 223).

En el trabajo de campo de esta investigación se observan alusiones puntuales a esos antecedentes, ligadas a preocupaciones de las familias y a la necesidad de proteger a los hijos; en este orden de ideas, la inclusión educativa en este contexto requiere también una mirada psicosocial y una pedagogía sensible a experiencias de miedo y cuidado acumuladas en la comunidad, aunque estas no sean un factor explícito que organice las prácticas escolares del día a día, la situación de violencia se vive como un marco cultural que influye en la manera en que las familias interpretan el comportamiento de sus hijos y las posibilidades de acompañamiento pedagógico.

Esto se relaciona con lo que plantea González (2022), quien explica que en territorios rurales la escuela se relaciona como un “tejido comunitario marcado por huellas del conflicto que ya no se leen como episodios traumáticos aislados, sino como estructuras culturales que orientan el cuidado, el temor y las expectativas sociales” (p. 4). En este sentido, la educación inclusiva comparte retos similares a los de otros contextos rurales del país, como la falta de apoyos especializados, las limitaciones materiales y las barreras actitudinales. Sin embargo, estos retos se complejizan en zonas que vivieron la guerra, porque las relaciones familiares y escolares están atravesadas por experiencias previas de control, silenciamiento y autocuidado comunitario.

Así lo explica Del Pozo Serrano (2018), quien señala que en regiones de posconflicto persiste una pedagogía social que, “tiene presente la economía, la cultura y la política como dimensiones que pueden ser usadas como mecanismos transformadores de conflictos para buscar

la paz, pudiendo contribuir al desarrollo de una *Justicia* acorde a las exigencias que la sociedad demanda” (p. 48), donde las familias buscan evitar cualquier situación que pueda interpretarse como riesgo para los niños. Esta condición no se expresa como exclusión escolar, pero sí influye en la manera en que los estudiantes se relacionan con sus pares y en la forma en que los docentes gestionan las conductas disruptivas. También, el posconflicto aparece como un marco cultural que acompaña las prácticas de inclusión, sin dominar los procesos educativos, pero sí configurando los límites, los temores y las formas de participación cotidiana en la escuela.

Siguiendo lo anterior, algunas experiencias muestran la escuela como un lugar protector frente a las violencias que viven a diario niños y niñas, por eso, existen iniciativas que se han trabajado en contextos rurales que buscan fortalecer protocolos de cuidado, la participación de los estudiantes y el trabajo conjunto con familias y docentes (Save the Children, 2017). Estas propuestas parten de reconocer que la violencia intrafamiliar, comunitaria y escolar está presente en muchos contextos educativos y que la escuela necesita responder con momentos en la pedagogía que reduzcan el daño.

En este punto entra el tema de la educación inclusiva, ya que incluye la forma en que la escuela afronta la vida cotidiana de los estudiantes y como se puede encontrar oportunidades haciendo presente la atención social de derechos. Díaz-Piñeres et al. (2020) señalan que:

Cuando el discurso de la educación inclusiva en el contexto colombiano es entendido por una comunidad educativa como una oportunidad para la inclusión social, las prácticas inclusivas tienden a ser más efectivas que cuando se percibe el mismo discurso como una obligación impuesta y descontextualizada (p. 286).

En otras palabras, cuando la comunidad rural lidera procesos de inclusión ajustados a su contexto se abren oportunidades para transformar esas vivencias en experiencias de cuidado y

participación. En el estudio se observa que actividades como escribir relatos sobre el territorio, desarrollar trabajos artísticos con música local o mensajes ambientales y construir acuerdos de convivencia con los estudiantes ayudan a fortalecer la cohesión del grupo y a reconocer a cada niño y niña como sujeto de derechos. Blandón-Giraldo y Castellano-Ascencio (2021) hablan de esto al mencionar que, una educación rural inclusiva que integra territorio, prácticas tradicionales y diversidad, integra la forma en que se tramitan los conflictos y se protege a quienes viven distintas vivencias sociales y culturales.

Cabe destacar que, mientras la política nacional regulada en el Decreto 1421, según los lineamientos MEN impulsa una educación que reconoce las particularidades, realidades y demandas de cada persona, en el ámbito rural este enfoque apenas se encuentra en una etapa inicial, con ajustes al contexto que todavía son limitados y poco desarrollados. Sin embargo, aunque la adaptación normativa muestra avances en cuanto a la actualización de proyectos educativos institucionales (PEI) con énfasis en inclusión, estos no se han consolidado plenamente, por eso, Díaz-Piñeres et al. (2020) menciona que “es fundamental atender a las características propias de cada institución, de los sistemas externos que la contienen y de los sistemas internos que la componen, lo cual constituye el reto más grande que enfrentan las instituciones educativas del país” (p. 286).

Además, en este estudio se encontró que los docentes nombran el Decreto 1421 como referente de inclusión, aunque en la práctica identifican que necesitan más formación, recursos, talento humano y flexibilidad para aplicarlo en las actividades diarias; por ello, el modelo Escuela Nueva puede funcionar como un punto de cruce entre la norma y la realidad, ya que sus principios de trabajo por proyectos, participación comunitaria y organización flexible del aula

ofrecen una base para adaptar el currículo y la metodología a cada contexto rural, como lo menciona Buelvas-Vergara et al. (2022):

[...] resulta imperativo el hecho de reconocer en primera instancia la realidad del docente frente a las disposiciones legales vigentes, planteando un panorama o espectro desde los deberes, derechos, compromisos hasta las vicisitudes de se emprende en la acción propia del docente, reconociendo cada una de las limitantes presentes bajo la realidad sociodemográfica del territorio de Colombia como nación y de cada uno de sus departamentos, ciudades, pueblos, corregimientos, asentamientos o conglomerado social donde se imparta desde cualquiera de sus manifestaciones educación tanto formal como no formal, mostrando una vez más con ello esa latente necesidad de reconocer los procesos o metodologías que se llevan al interior de cada uno de los espacios presentes en territorios como estos, reconociendo desde las singularidades de los mismos, donde el decreto vigente puede tener aún más relevancia para finalmente encontrar aquella comunión tan necesaria entre las responsabilidades y coresponsabilidades entre las disposiciones legales que pretende el estado desde un decreto como lo es el 1421 (p. 90-91).

A partir de esto, se entiende que el Decreto 1421 marca el marco de derechos y obligaciones, mientras que Escuela Nueva ofrece la forma concreta de mover esas ideas dentro del aula rural. El decreto habla de ajustes razonables, flexibilización curricular y eliminación de barreras, y la propuesta de Escuela Nueva ya trabaja con guías flexibles, ritmos distintos de aprendizaje y cooperación entre estudiantes de varios grados, lo que se acerca mucho a esos principios. En ese sentido, la articulación entre la política de inclusión y el modelo Escuela

Nueva, se reconoce en las pequeñas decisiones pedagógicas del día a día que permiten que cada estudiante participe y aprenda desde su realidad.

Otro aspecto que discutir es la ruta institucional de inclusión en la escuela rural la cual se articula con el Decreto 1421 de 2017, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) explica que el proceso educativo para la inclusión y la equidad se estructura en tres dimensiones (*políticas, culturas y prácticas*), las mismas que además intervine desde el Índice para la inclusión de Both y Ainscow, dichas dimensiones, están presentes en todos los centros educativos del país. Cuyo marco proporciona una lectura amplia; es decir, las políticas establecen normas y recursos, las culturas se refieren a los valores y relaciones que dan sentido a la inclusión, y las prácticas abarcan las estrategias pedagógicas y de gestión que se aplican en el aula y la institución. La guía recuerda que la educación inclusiva es un derecho humano que debe responder a los contextos rurales, donde la desigualdad social y la falta de bienes públicos complican la apuesta por la inclusión.

La ruta de atención descrita por el Decreto 1421 comprende cinco momentos: (i) entrega del diagnóstico, (ii) validación de los documentos, (iii) elaboración del acta e ingreso en el SIMAT, (iv) diseño de estrategias y (v) seguimiento y evaluación. El primer paso, la entrega del diagnóstico, recae en la familia, que debe presentar un informe médico que certifique la condición del niño. Solo entonces la escuela puede validar el documento y formalizar la matrícula como estudiante de inclusión.

El documento de orientaciones del MEN señala que una vez se sospecha la existencia de un trastorno, el personal docente debe diligenciar los instrumentos disponibles y activar la ruta intersectorial con el sector salud para lograr un diagnóstico oportuno y, a partir de allí, generar un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Asimismo, las secretarías de educación trabajan

en articulación con el sector de salud y otras entidades del gobierno para realizar campañas de identificación y matrícula de niñas y niños con discapacidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Esta ruta, aunque clara en la norma, se ve obstaculizada en la dimensión práctica, algo notable de las entrevistas, porque muestran que muchas familias no entregan un diagnóstico formal por falta de acceso al sistema de salud o por miedo al estigma. Una madre relata que los profesores *“insisten e insisten que lo lleve al médico”* pero que no puede costear el viaje a la ciudad, pues vive sola y trabaja para pagar deudas. Algo similar reporta UNICEF en un estudio reciente sobre certificación de discapacidad en Colombia, al mostrar que la existencia de varias normas y procedimientos se ha convertido en una barrera para acceder al propio certificado y, con eso, a servicios y apoyos básicos, algunos relatos dicen:

Yo no sé sobre el certificado. A mí no me ha servido. Ellos me dijeron que el certificado era una ayuda y un aporte económico como madre cuidadora en mercado y apoyos para no quedar desamparados. Pero no nos dijeron cuando empezaban y cuando terminaban. La discapacidad es toda la vida y debería ser prioridad. [...] El certificado no me ha servido de nada. Lo tengo ahí guardado. Es un papel más como para las citas. No cuento con el apoyo de nadie. Santi va a cumplir diez años y yo he bregado como nunca. Es muy desesperanzador (Pinilla-Roncancio et al., 2023, p. 63).

Además de estas problemáticas, las familias tienen miedo al estigma, algunos cuidadores prefieren no formalizar por escrito la condición del niño, tema que también señalan informes internacionales de la Organización Mundial de la Salud, donde se advierte que muchas familias retrasan la búsqueda de apoyo por temor a la discriminación asociada a la etiqueta de discapacidad. Además, cuando la escuela recibe diagnósticos incompletos o desactualizados, se

detiene el proceso; se exige un certificado actualizado que indique que la condición afecta el rendimiento escolar; de lo contrario, no se admite al estudiante como parte del programa de inclusión (Conde-Ardila et al., 2022).

A pesar de que el Decreto 1421 plantea una ruta intersectorial para garantizar estos apoyos, estas barreras generan rupturas en la ruta, ya que algunos estudiantes sin diagnóstico formal no son registrados en el SIMAT y, Aun así, los docentes terminan ajustando sus prácticas por iniciativa propia, lo que refuerza la idea de una brecha entre la ruta descrita en la norma y las condiciones reales para cumplirla en zonas rurales.

Por ejemplo, una profesora divide el tablero para dar explicaciones diferenciadas a distintos grados o sustituye la escritura por audios de WhatsApp para evaluar al estudiante. Estas estrategias surgen de la voluntad de algunos docentes más que del cumplimiento normativo. El documento de orientaciones subraya que la ruta requiere coordinación intersectorial y planes de apoyo; sin embargo, en la dimensión práctica los docentes y las familias se enfrentan solos a estas demandas, de modo que el diagnóstico se transforma en un privilegio reservado a quienes logran superar los obstáculos socioeconómicos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Además, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 propuso que las entidades territoriales gestionaran la accesibilidad física y tecnológica y diseñaran currículos posibles. Sin embargo, a pesar de la existencia de regulaciones como el Decreto 1421, persisten grandes desafíos en su implementación, lo que evidencia un desfase entre las normas y la realidad de las aulas (Rodríguez-Velazco y Aravena-Domich, 2025). El mismo estudio identifica que la falta de capacitación docente en educación inclusiva es uno de los principales obstáculos, puesto que

muchos maestros carecen de herramientas pedagógicas y se sienten frustrados o incompetentes frente a la diversidad.

Los testimonios recopilados confirman esta brecha; ya que varios docentes reconocen no conocer la normativa o no saber aplicarla; algunos directivos no exigen la elaboración de PIAR y se limitan a registrar a los estudiantes con diagnóstico en el SIMAT, aunque esto no involucre más procesos académicos ni pedagógicos de apoyo. Por ejemplo, Rodríguez-Toscano et al. (2021) trabajan específicamente el PIAR y muestran que, en muchas instituciones, el PIAR se convierte en un requisito burocrático más que en un instrumento pedagógico vivo; además, señalan que hay vacíos fuertes en formación docente y en acompañamiento institucional para que esos planes se apliquen en el aula.

Además, las secretarías de educación exigen un número mínimo de estudiantes con diversidad para enviar apoyo especializado, lo que excluye a escuelas rurales con pocas matrículas. La política queda entonces reducida a la existencia de documentos y la matrícula en el SIMAT sin un acompañamiento real. Estudios de contexto rural, como el de Cuéllar-Peña et al. (2024) describen que los apoyos especializados se concentran en ciertas sedes, mientras que otras escuelas con pocos estudiantes con discapacidad no reciben profesionales de apoyo ni recursos específicos, a pesar de tener necesidades evidentes.

La falta de recursos, por ejemplo, transporte escolar, infraestructura adaptada o intérpretes de lengua de señas agrava la situación, mientras la norma alienta currículos accesibles, las familias no pueden costear un traslado a la ciudad para una consulta médica; los docentes no cuentan con materiales en braille ni con capacitación específica. Escobar-Guerra et al. (2020), al estudiar educación inclusiva en contextos rurales, muestran que las escuelas

carecen de infraestructura accesible, transporte escolar suficiente, materiales adaptados y personal especializado, lo que limita la puesta en marcha de una inclusión real.

El diagnóstico nacional de educación rural y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2018) insisten en que hay brechas fuertes en dotación, accesibilidad física y disponibilidad de intérpretes de lengua de señas o materiales en braille, sobre todo en zonas rurales dispersas. La guía de las Escuelas Normales recuerda que la educación inclusiva y la equidad se fundan en la comprensión de la educación como un derecho humano universal. No obstante, en contextos rurales atraviesa un escenario de desigualdad social, económica y cultural: la falta de bienes públicos, la ausencia de sistemas que garanticen igualdad de oportunidades y la persistencia de prejuicios hacia ciertas poblaciones dificultan la labor educativa (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

El estudio de Muevecela-Quiroz y Avecillas-Almeida (2020) aplicando el *Index for Inclusion* en Ecuador concluyó que la construcción de culturas inclusivas enfrenta barreras como la violencia, la poca formación docente, la limitada comunicación asertiva, las barreras arquitectónicas, la débil participación de las familias y la escasa vinculación con la comunidad. Estos hallazgos se replican en las entrevistas, porque los padres describen un ambiente donde predomina el señalamiento y el temor. Una madre cuenta que su hijo es rechazado en los juegos por sus compañeros y que incluso la amenazaron con denunciarlo ante grupos armados si volvía a pegar. Otro familiar describe cómo su hermana fue acusada de estar “poseída” por jugar a la ouija, lo que casi provoca suspensión de clases. Tales actitudes muestran una cultura escolar basada en el miedo y el control, que reproduce prejuicios y estigmas.

Además, la cultura familiar y comunitaria influye en la ruta de inclusión, porque algunas familias prefieren ocultar la información sobre la condición de sus hijos por miedo al juicio de

vecinos o por desconfianza en el personal escolar, lo que retrasa la entrega de diagnósticos. Otros padres no identifican la diversidad como tal, para ellos, el comportamiento inquieto o la tartamudez son “*cosas de niños*”, por lo que rechazan el rótulo de “*especial*”. Fernández-Castillo (2007) da a conocer varias perspectivas de las madres y cuidadoras:

Muchas madres y padres de familia, aunque generalmente madres, sobre protegen a estos niños de cualquier persona extraña que podría acercarse a ellos o mostrarse algún interés especial. Sus razones tienen asidero en factores como el temor de que esta persona pueda agredirlos, o también porque subestiman que sus hijos puedan entablar un acercamiento con alguien o que se los puedan llevar o experimentar vergüenza de su condición, etc. [...] En todas las entrevistas realizadas, las personas se refieren a ellas como anormales, enfermitos, mongolitos y una serie de calificativos que refuerzan la discriminación y el miedo hacia lo diferente (p. 33).

Las entrevistas que se realizaron muestran cómo el conflicto armado condiciona los vínculos; debido a que muchos padres temen que sus hijos sean reclutados o castigados si no se comportan según las normas del lugar, encajando en este; esta amenaza limita su participación en la escuela y contribuye a que la comunidad vea la inclusión como un riesgo. Por ejemplo, Gómez-Arciniega y Babilonia-Madera (2024) señala que:

Los niños, niñas y adolescentes reclutados sufren afectación psicológica graves debido a la exposición a la violencia, la muerte y el sufrimiento en el conflicto armado. Esto puede tener un impacto a largo plazo en su salud mental. La participación en un grupo armado suele interrumpir la educación de los menores reclutados. Esto limita sus oportunidades futuras y los hace más vulnerables a la pobreza y al desempleo (p.5).

En cuanto a la dimensión práctica, algunas profesoras realizan ajustes; por ejemplo, utilizan apoyos visuales, repiten instrucciones con lenguaje sencillo, permiten que estudiantes respondan oralmente o mediante audios de WhatsApp y evitan calificaciones numéricas cuando la evaluación cuantitativa no refleja el progreso real. En un caso, la docente divide el tablero para atender a estudiantes de dos grados distintos y adapta los contenidos según la capacidad; en otro, la maestra no exige escritura y valora la coherencia oral del alumno. Estas prácticas se alinean con el enfoque sociocultural de Vygotsky al considerar la interacción como fuente de aprendizaje y reconocer la ZDP del estudiante (Vera, 2025).

Sin embargo, otras prácticas responden a una educación tradicional centrada en la disciplina y la uniformidad; es decir, se asignan tareas simplificadas sin conexión con el trabajo del grupo, se utilizan castigos y regaños cuando el estudiante no responde, y se limita la participación en juegos o en espacios comunes. Estos comportamientos confirman la percepción de que la discapacidad es un “problema” del estudiante y no del sistema, reforzando la segregación. La entrevista con el padre de un joven ciego muestra una visión opuesta: él aprendió de su madre a tratar a su hijo *“como a cualquier otro, sin pena”* y a enseñarle a moverse en la finca, lo que le ha permitido tener independencia. Esta concepción de la inclusión como participación activa se contrapone a la sobreprotección que proponen otros docentes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

Una ruta de inclusión efectiva en contextos rurales requiere garantías materiales y simbólicas: acceso oportuno a servicios de salud para obtener diagnósticos, dotación de materiales y profesionales especializados (intérpretes, terapeutas, orientadores), formación permanente del profesorado en educación inclusiva y en enfoques socioculturales, así como

campañas comunitarias para transformar las creencias y valores que generan exclusión. Tal como lo menciona Escobar-Guerra et al. (2021):

La educación inclusiva es un proceso de transformación, encaminado a la búsqueda de la calidad de la educación, cuyo reto se encuentra en modificar las estructuras, los recursos y estrategias que permitan a los docentes incentivar la participación, la autoestima y la actitud positiva del estudiante, mediante la creatividad y la flexibilidad que favorezca el aprendizaje cooperativo, desde la vinculación de los padres de familia, estudiantes y docentes, generando espacios inclusivos e incorporando recursos educativos accesibles con los que se aprovechen las oportunidades en el desarrollo de actividades de proyectos contextualizados con las realidades sociales (p. 11).

Además, es necesario fortalecer la participación de las familias y de los actores comunitarios para que la inclusión no sea una tarea individual sino un proyecto colectivo que valore las diversidades y construya convivencia. Como señalan las orientaciones del MEN (2020), la inclusión solo será real cuando políticas, culturas y prácticas se integren y se adapten a las particularidades del territorio. Escobar-Guerra et al. (2021) también hablan de esto cuando mencionan que:

La educación inclusiva está orientada para atender a la diversidad, desde las necesidades de los estudiantes de manera individual y colectiva; en este sentido, el principal objetivo de la educación inclusiva se orienta en la participación que integre la comunidad educativa; entendida esa comunidad educativa, como aquella que incluye a todos los estudiantes, las familias de los estudiantes, los directivos docentes y los docentes (p. 10).

Cuando los docentes cuentan con apoyos y las familias participan, las adaptaciones se convierten en prácticas estables que responden a las realidades de cada estudiante. Por eso, una

ruta de inclusión real necesita continuidad, acompañamiento y acuerdos entre escuela, familia y comunidad. De esta forma, las acciones se reflejan en una escuela que reconoce las diferencias, promueve la participación y crea condiciones para que cada niño y niña pueda aprender y sentirse parte del grupo.

10.2. Segundo Objetivo

La escuela rural refleja vivamente la perspectiva de Vygotsky con respecto al aprendizaje, el cual es un proceso social mediado culturalmente. En esta comunidad escolar, la mediación del docente se mostró crucial, por medio de actividades como el uso del ábaco, en donde el maestro construye conjuntamente con el alumno los esquemas matemáticos que éste no dominaba aún (Torres-Illescas et al., 2023). Ejemplo: “la docente se apoya en un ábaco de colores y le pide al estudiante colocar la cantidad de fichas solicitada para ejecutar la suma” (OBS2-CAS-01-2024).

En palabras de Rodríguez (2009, citada en Ledesma 2014), la mediación vygotkiana implica justamente esto “construir conjuntamente con una persona o grupo de personas esquemas para potenciar su capacidad del mediado” (Torres-Illescas et al., 2023, p. 4.190).

Sin embargo, la observación puso de manifiesto una tensión entre el enfoque mediador ideal y las prácticas reales; como ejemplo se puede destacar el docente que aplicaba métodos tradicionales (disciplina, memorización de rezos matinales) mientras intentaba adaptar con limitados recursos actividades más activas para el niño con posible TDAH. La dicotomía quedó en evidencia cuando, a pesar de la iniciativa de permitirle pintar libremente para calmarse, pronto fue reprendido verbalmente por su conducta, ocasionando que el niño internalice que es malo, esto muestra cómo el discurso adulto puede ser absorbido por el alumno y corresponde a la internalización descrita por Vygotsky donde las funciones mentales superiores se originan en interacciones sociales y luego se integran al individuo.

Torres-Illescas et al., (2023), subraya que el conocimiento “no emerge del aislamiento sino de la riqueza de los procesos de mediación que se dan entre los humanos y su entorno” (p. 4190). Además, la imposición de etiquetas como “malo”, “conflictivo” ilustra cómo el niño interioriza juicios externos, una apropiación del lenguaje social que condiciona su autorregulación emocional y su autoestima.

Por otra parte, la interacción social, especialmente lingüística es, para Vygotsky, la herramienta fundamental del desarrollo cognitivo. En el aula se constató que el desarrollo se alimentaba de estas interacciones, ya que el maestro intervenía constantemente, corrigiendo o resolviendo conflictos, articulando así la instrucción con las relaciones grupales. Siguiendo la síntesis de Mojica-Conde y Lázaro (2025), “el desarrollo cognitivo se construye en la interacción social y a través del uso de herramientas culturales, especialmente el lenguaje” (p. 31). Esta idea explica la importancia de la comunicación maestro alumno observada al trabajar con diferentes métodos, porque la mediación del docente extendió la ZDP del estudiante, permitiéndole realizar actividades progresivamente.

El principio de la ZDP, definido por Vygotsky como la distancia entre lo que el niño hace por sí solo y lo que logra con ayuda, subraya precisamente esta práctica de andamiaje pedagógico. Al respecto, la revisión de Moscoso-Villadiego (2025) enfatiza que en aulas rurales el aprendizaje colaborativo y contextualizado potencia el rendimiento académico y socioemocional. En la investigación, se intentó una forma básica de aprendizaje colaborativo (el niño copiaba la solución, guiado por el maestro), pero la implementación fue rígida, porque predominaba el rol de transmisor del docente más que el de facilitador del aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva sociocultural insta además a contemplar el contexto rural y el conflicto como determinantes del proceso educativo. En efecto, en esta escuela convergen

carencias estructurales, entre ellas; (i) escasez de recursos didácticos, (ii) lejanía geográfica, y (iii) pobreza. Un caso que ejemplificó esta realidad es de la una madre al describir su lucha por brindar atención médica y educativa a su hijo sin apoyo estatal, y enfrentarse sola a la precaria infraestructura local. Cuellar-Peña et al. (2024) advierte que la falta de comprensión de la diversidad cultural en estos entornos “puede llevar a la exclusión de ciertos grupos de estudiantes” (p. 13). En la práctica, dicha exclusión se manifestó en la tendencia de los docentes a valorar sólo la obediencia y el rendimiento convencional; tal percepción homogénea contrasta con lo que exige la teoría vygotskiana, que promueve la inclusión del alumno en su totalidad, con sus afectos y diferencias.

Justamente, las actitudes docentes resultan ser otro factor que en la escuela se mantuvo con ambivalencia; por un lado, la maestra defendió el derecho del niño a permanecer en el aula “lo dejan normal con todos”, pero por otro mostró frustración ante conductas disruptivas “no hace caso, no entiende”, inclinándose a la exclusión. Esto concuerda con los hallazgos de Chuchon-Vilca (2025), quien reporta que la actitud del profesor influye moderadamente en el éxito de la inclusión. Dicha investigación revela una correlación positiva entre educación inclusiva e interculturalidad, y destaca que “la actitud docente influye moderadamente en la inclusión” (p. 1).

En la presente investigación, la carencia de formación específica en inclusión y el estrés del conflicto como señala la Defensoría del Pueblo (Chuchon-Vilca., 2025) se reflejan en prácticas homogéneas y negativas hacia la diversidad. El discurso de la madre “la profe quiere que lo lleve al médico [...] ella sí piensa que todos sacamos plata del bolsillo” muestra una desconexión afectiva y cognitiva en las relaciones pedagógicas; donde la maestra, al sentirse presionada por normativas inclusivas y sin las herramientas adecuadas, tendería a delegar la

responsabilidad al entorno familiar. Sin embargo, las investigaciones resaltan la necesidad de docentes reflexivos y comprometidos; la transformación del pensamiento pedagógico de un modelo homogéneo a uno centrado en el potencial individual del estudiante es esencial para la inclusión.

Un elemento que recorre toda la teoría vygotskiana, es la regulación emocional y el juego como vehículo de aprendizaje. Vygotsky mismo reconocía la interrelación entre afecto e intelecto, debido a que los procesos afectivos e intelectuales co-evolucionan y se media con el entorno. La observación mostró un niño altamente afectado con llantos y escapes repentinos por la desintegración familiar, lo que exigía intervenciones afectivas de la maestra. Sin embargo, la estrategia más lúdica se limitó a permitirle pintar, tras lo cual se le reprendió. La evidencia reciente sustenta lo contrario; el juego pedagógico estimula áreas cerebrales de la memoria, la atención y las funciones ejecutivas, mejorando la regulación emocional de los niños. Hernández-Mite et al. (2024) concluyen que el aprendizaje lúdico constituye “una herramienta esencial para optimizar el desarrollo cognitivo” (p. 103) y los lazos socioemocionales en la infancia; además, la escasa implementación de actividades lúdicas y colaborativas limitó esas ganancias.

De acuerdo con Moscoso-Villadiego (2025), en el contexto multigrado rural las metodologías activas y centradas en el alumno son precisamente las que generan impactos positivos en el rendimiento y la convivencia. La función del lenguaje en la mediación del pensamiento se evidenció en actos rutinarios como recitaciones diarias o pedidos de perdón, las cuales conforman herramientas culturales según Vygotsky, pues permite que el alumnado interiorice normas y contenidos escolares. De hecho, ese lenguaje ritualizado, en parte adquirido socialmente, llegó a incluirse en la función de memoria de los niños. En contraste, el enfoque sociocultural insta a trascender la memorización por un uso activo del lenguaje como mediador

del razonamiento, por tanto, se recomienda el desarrollo de habilidades comunicativas y discursivas en contextos rurales como vía para elevar los procesos cognitivos.

Cabe resaltar que las funciones psicológicas superiores como la atención voluntaria, la memoria de razonamiento y la autorregulación dependen íntimamente de las interacciones sociales y culturales. Vygotsky enseñó que todo aprendizaje escolar tiene una historia previa y que el desarrollo avanza del plano social al individual. Aunque no se citaron textos completos aquí, el énfasis teórico indica que el maestro actúa como “portador de la cultura” que transmite modelos de pensamiento. En la escuela, la participación de pares fue muy reducida, y la falta de recursos tecnológicos y didácticos dificultaron la creación de entornos flexibles donde los alumnos co-construyen conocimientos (Cuellar-Peña et al., 2024).

Los hallazgos de la aproximación etnográfica confirman que la mediación, la ZDP, la internalización y el juego emergen en cada interacción educativa, evidenciando cómo los procesos de aprendizaje son esencialmente sociales e históricos. Al mismo tiempo, revelan profundas discrepancias entre la teoría y las prácticas locales; ya que las estrategias pedagógicas observadas distan de las recomendadas (aprendizaje colaborativo, enfoques activos e interculturales) que la literatura señala como efectivas en zonas rurales. Las barreras estructurales del conflicto (violencia, desplazamiento, pobreza) agravan las limitaciones ya presentes en la ruralidad.

A pesar de estas dificultades, la teoría Vygotskiana enfatiza que el contexto cultural puede convertirse en recurso educativo, solo mediante el fortalecimiento de las capacidades mediadoras de los docentes y la valoración de la diversidad (un proceso que exige voluntad política, formación específica y acompañamiento comunitario) se podrá avanzar hacia una educación rural inclusiva que potencie auténticamente el desarrollo integral de los niños. En palabras de

Rodríguez-Montoya (2025), en el posconflicto “la educación y el docente se convirtieron en elementos medulares para tal transformación” (p. 1); los retos radican en alinear las prácticas cotidianas con ese ideal transformador, superando las brechas entre lo que se aspira en la teoría histórico cultural y lo que se vive en el aula.

Según la teoría sociohistórico cultural de Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños se construyen socialmente, condicionado por el entorno cultural y comunitario en el que participan. Como ya se ha mencionado anteriormente, en contextos rurales afectados por pobreza o conflicto, dicha mediación social se ve limitada por condiciones estructurales. Por ejemplo, Domínguez-Delgado (2025) reporta que en las zonas rurales colombianas existe un ambiente que configura las posibilidades de aprendizaje, debido a que, si la escuela opera en un contexto de escasez de recursos, aislamiento geográfico o ausencia de apoyo institucional, el potencial de los estudiantes con necesidades especiales queda restringido.

De hecho, Segura y Torres (2020) resaltan la necesidad de orientar la educación rural hacia enfoques más contextualizados, participativos y flexibles, que reconozcan la cultura local como fuente de conocimiento. En este sentido, incorporar el enfoque de Vygotsky implica diseñar estrategias didácticas que partan de la realidad comunitaria, facilitando así experiencias de aprendizaje significativas que fomenten el desarrollo dentro de la ZDP de cada alumno (por ejemplo, a través de andamiajes individuales y trabajo colaborativo).

Los resultados de campo reflejan que muchas prácticas vigentes en la escuela rural siguen siendo tradicionales y asistencialistas, lejos de los principios vygotkianos de mediación activa. Se observa que los docentes tienden a adaptar el currículo simplificando actividades o entregando materiales distintos a los estudiantes con discapacidad, con la intención de hacerlas “más accesibles”. Sin embargo, esta personalización extrema a menudo resulta contraproducente,

lejos de incluir, refuerza la segregación del alumno. En este sentido, incluso cuando se usan medidas de apoyo, si no se implementan con criterio pueden terminar “dando lugar a prácticas que perpetúan la segregación” (Domínguez-Delgado, 2025).

De hecho, se documenta que los estudiantes con diversidad funcional suelen recibir tareas simplificadas y explicaciones separadas del grupo, lo que impide el aprendizaje compartido. Este hallazgo guarda relación con el planteamiento de Vygotsky; aislar al alumno dentro del aula contradice el principio de la colaboración cognitiva. En contraste, las prácticas inclusivas mediadas, por ejemplo, por el DUA y currículos flexibles mejoran la motivación y la disposición emocional de todos los estudiantes. En otras palabras, cuando la enseñanza se estructura con estrategias intencionales de acompañamiento, la experiencia escolar se vuelve más rica y significativa, y el niño con dificultades puede acercarse a las metas de aprendizaje de su grupo.

Desde la perspectiva vygotskiana, la falta de comunicación entre hogar y escuela obstaculiza la construcción conjunta del conocimiento del niño. Estudios recientes confirman que una relación escolar-familiar débil es una barrera para la inclusión: sin el respaldo de los padres y la comunidad, el docente no encuentra incentivos para asumir prácticas educativas inclusivas (Muevecela-Quiroz y AVECILLAS-ALMEIDA (2020).

De todos modos, la tendencia general constatada es que sin una actitud inclusiva comprometida resulta difícil poner en práctica los principios culturales del aprendizaje. Esto se refleja en la afirmación: “Sin una actitud docente positiva respecto a los fines de la educación inclusiva es lógico que falten incentivos para asumir prácticas educativas transformadoras” (Gajardo et al., 2023). En consecuencia, la formación en conciencia inclusiva para los profesores rurales y su motivación para ver al alumno con discapacidad como sujeto de aprendizaje con potencial se vuelve indispensable.

Finalmente, los resultados concuerdan con las revisiones recientes en señalar diversos obstáculos sistémicos que impiden la educación inclusiva plena. Entre ellos destaca la limitada preparación del personal docente. En la práctica, la investigación de campo muestra que los maestros no disponen de recursos didácticos inclusivos ni de formación técnica (por ejemplo, en lengua de señas o en metodologías específicas), lo que limita severamente las estrategias de atención. Además, el exceso de contenido curricular y las demandas administrativas sobrecargan al profesor rural. Esto refleja que las estructuras educativas actuales no están pensadas para la flexibilidad ni el tiempo extra que requiere la inclusión. En consonancia, la educación rural debe alejarse de un modelo urbano impuesto e incorporar los saberes locales como contenidos válidos (Segura y Torres, 2020). También insisten en la necesidad de dotar a estas escuelas de infraestructura adecuada, conectividad y recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje diverso.

10.3. Tercer Objetivo

Se empieza esta discusión con una recapitulación de lo antes mencionado; Lev Vygotsky (1896-1934) concibió el desarrollo psicológico como un proceso histórico, social y cultural. Su obra subraya que el aprendizaje y la construcción del conocimiento son interacciones sociales mediadas; los niños no aprenden solos sino en diálogo con otros más competentes y usando herramientas culturales, especialmente el lenguaje. Dicha perspectiva, denominada posteriormente teoría sociocultural, ha influido profundamente en la pedagogía y ha servido como lente para analizar prácticas educativas, entre ellas las de inclusión de estudiantes con diversidad funcional.

Vygotsky (1896-1934) señalaba que la interacción con otros más conocedores (MKO) permite al aprendiz ampliar su ZDP, es decir, la diferencia entre lo que ya puede hacer solo y lo

que puede lograr con apoyo. La inclusión, además, entendida como la incorporación de todos los estudiantes en condiciones de equidad y con apoyos adecuados, exige también transformar culturas, políticas y prácticas escolares. En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) exhortan a las instituciones educativas a eliminar barreras y garantizar ajustes razonables. Sin embargo, la brecha entre la norma y la realidad es especialmente evidente en contextos rurales afectados por la pobreza y el conflicto armado.

El presente análisis busca describir la convergencia entre los elementos de la teoría Vygotskyana y los procesos de inclusión observados en la escuela rural El Palmar, en Leiva (Nariño). Se examinan los principios teóricos de Vygotsky (mediación, ZDP, instrumentos psicológicos, defectología, supercompensación, etc.) y se contrasta con la experiencia real de docentes, estudiantes y familias recogida mediante observaciones y entrevistas (resultados presentados anteriormente). El análisis se organiza en cinco apartados: (1) fundamentos socioculturales de la inclusión, (2) mediación y zona de desarrollo, (3) lenguaje y conciencia como instrumentos de inclusión, (4) defectología, supercompensación y pedagogía social, y (5) articulación de políticas, culturas y prácticas para la inclusión. Cada sección integra los hallazgos empíricos con la literatura (2019-2025) y concluye identificando puntos de convergencia y tensiones.

10.3.1. Fundamentos Socioculturales de la Inclusión

La teoría sociocultural de Vygotsky parte de la premisa de que el aprendizaje es un proceso social mediado; la cultura y los otros son la fuente del desarrollo mental. El conocimiento surge de la interacción con adultos y pares más experimentados. Según la Guía de la teoría sociocultural elaborada por el Medical College of Wisconsin (2022), Vygotsky sostiene

que el entorno cultural provee las herramientas y los instrumentos psicológicos como la lengua, la escritura y los símbolos que permiten construir conocimientos y desarrollar funciones psicológicas superiores. El andamiaje pedagógico, la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo son prácticas inspiradas en este enfoque.

10.3.2. Mediación y Zona de Desarrollo

Vygotsky concibe la mediación como el proceso mediante el cual los seres humanos utilizan herramientas culturales para regular su conducta y la de los otros. La mediación es eficaz cuando provee andamiaje o soportes temporales que se retiran gradualmente y cuando impulsa la interacción cooperativa; así el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca fomentan la internalización de herramientas culturales.

En las observaciones, las estrategias de mediación aparecen de forma desigual. En OBS2-CAS-01, la maestra de matemáticas se sienta al lado de un niño con posible TDAH para explicar sumas con dos cifras mientras sus compañeros trabajan sumas de tres cifras. Usa un ábaco de colores para concretizar el cálculo, lo que se alinea con la idea de instrumentos psicológicos. Sin embargo, cuando el estudiante convierte el ábaco en un juguete de carros y se distrae, la docente le reclama: “no sé cómo va a pasar a tercero si no sabe sumar”. Esta frase revela una concepción meritocrática y la falta de comprensión a la hora de mediar en la ZDP. Al insistir en que “debe moderarse”, la docente evalúa la conducta por encima de las posibilidades de aprendizaje. Pese a ello, se observan intentos de ajustes razonables, la maestra califica con notas cualitativas (muy bien) en lugar de cifras, y adapta las evaluaciones al nivel del estudiante.

En OBS2-CAS-02, la docente de transición a quinto da fichas lego al estudiante (niño sin diagnóstico formal, posible autismo) para calmarlo y permitir que ingrese al aula. El uso de fichas como artefacto podría convertirse en un medio de mediación si se plantearan actividades

significativas. No obstante, se limitan a mantenerlo ocupado; cuando se le pide colorear una imagen de un computador, el niño grita y lanza colores. La maestra afirma: “este niño cada día está peor... solo quiere estar con las fichas”. Aquí la mediación se reduce a una estrategia de control y el material no se vincula con los objetivos educativos. Según Vygotsky (1896), el aprendizaje se construye cuando se articulan los conceptos espontáneos de los niños con conceptos científicos introducidos por el docente.

En este caso, la docente, omite el interés del estudiante por los legos para desarrollar conceptos científicos (como ensamblaje, forma, color o código), perdiendo la oportunidad de entrar en la ZDP del niño; según Esteve y Alsina (2024) ese gusto por las fichas puede entenderse como un pre-conocimiento que habría que recoger y organizar; en este caso, las fichas podrían servir como punto de anclaje entre lo que el estudiante ya hace de manera intuitiva y los nuevos conceptos que se quieren trabajar, pasando por fases de acción material, verbal y mental. De ese modo, el material se convierte en un verdadero plan de acción en el aula, es decir, en una manera concreta de llevar a la práctica ideas de matemática, seriación o pensamiento lógico en actividades que hagan sentido al propio estudiante.

Por otra parte, en la clase de cultivos nivel bachillerato con el estudiante diagnosticado con baja visión, el docente ofrece una mediación más coherente. Para enseñar los tipos de hojas, lleva hojas reales para que el estudiante las explore táctilmente y luego le encarga dibujar tres tipos en hojas de tamaño grande. El docente reconoce que el joven puede acceder al conocimiento a través del tacto y la audición, y considera que su diversidad funcional no lo limita “*él sabe a qué viene al colegio*”. Este abordaje se alinea con la perspectiva vygotskiana descrita en la defectología; la educación del niño ciego debe orientarse hacia su salud remanente, no hacia sus insuficiencias. La mediación en este caso hace visible la equivalencia entre

participación e inclusión, en donde el estudiante participa en igualdad de condiciones y recibe retroalimentación ajustada. Además, en la clase de español se le permite usar un audiolibro y enviar sus respuestas mediante grabaciones de voz en WhatsApp, un ejemplo de andamiaje tecnológico que potencia la inclusión.

Esta experiencia también muestra que la práctica docente avanza cuando el profesor pasa de actuar solo desde la intuición a tomar decisiones más conscientes; de acuerdo con los niveles de conciencia que expone Esteve y Alsina (2024) se debe responder preguntas de nivel teórico ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué creo que hay que hacerlo así?, desde el nivel de esquema ¿Qué hago? ¿Qué creo? ¿Qué observo en mi actuación? el desarrollo profesional implica transitar “del conocimiento experiencial, más bien intuitivo y espontáneo, a niveles de pensamiento más elaborado”. Trabajar desde una perspectiva vygotskiana permite que el docente comprenda la mediación como un proceso que reorganiza las funciones psicológicas y activa la ZDP del estudiante. Aquí, lo que ocurre es que las clases revelan que cuando el docente reconoce las funciones conservadas, introduce herramientas culturales significativas y reflexiona sobre sus propias acciones, se mueve del “nivel de no-consciencia, de naturaleza intuitiva” hacia niveles donde su intervención es más deliberada, ajustada y pedagógicamente sólida (Vygotsky, 1995).

10.3.3. Lenguaje y Conciencia como Instrumentos de Inclusión

Uno de los aportes centrales de Vygotsky (1934/1995) es la concepción del lenguaje como instrumento cultural que mediatiza el pensamiento. El niño interioriza el lenguaje social, primero en forma de diálogo externo y luego como lenguaje interno, que regula la conducta y permite la reflexión. La transición desde el habla social al habla privada y finalmente al habla interna es un indicador del desarrollo cognitivo. El lenguaje permite también construir conceptos

científicos y generalizaciones abstractas. Desde esta perspectiva, el acceso al lenguaje oral y escrito es un derecho fundamental de los estudiantes con diversidad funcional.

Esta transformación del habla social en habla interna es un indicador del desarrollo cognitivo, porque permite construir conceptos y generalizaciones más abstractas. Martín-Martínez et al. (2011) retoman esta idea y muestran que el habla privada ayuda a los niños a analizar y resolver problemas, y con el tiempo se convierte en una forma silenciosa de pensamiento, denominada habla interna. Eso quiere decir que, el acceso al lenguaje oral y escrito se entiende como un derecho fundamental para los estudiantes con diversidad funcional, ya que condiciona sus posibilidades de autorregulación, de participación en la vida escolar y de construcción de significados compartidos.

En la escuela El Palmar, el lenguaje se convierte tanto en una barrera como en una oportunidad, por ejemplo, el estudiante con síndrome Down, que además presenta dificultades en el habla. Ante su imposibilidad de expresarse verbalmente, recurre a gritos y agresiones físicas. Según Vygotsky (1995), el surgimiento del lenguaje está ligado a reacciones incondicionadas y emociones, pero con el tiempo se desarrolla una diferenciación que permite controlar las reacciones. Sin embargo, este desarrollo necesita mediación; la escuela debería ofrecer estrategias comunicativas alternativas (lenguaje de señas, pictogramas, gestos), pero la docente limita su intervención a evitar que los demás se acerquen al niño. La ausencia de comunicación genera frustración y refuerza la conducta agresiva. Vygotsky advierte que los métodos severos pueden enseñar el habla, pero sin conexión con los intereses del niño, lo que genera resistencia y desmotivación.

Diferente es el caso del estudiante con baja visión, ya que la docente valora su coherencia y cohesión, demostrando que se pueden construir conocimientos científicos sin depender

exclusivamente de la escritura. La importancia del braille, subrayada por el docente de cultivos, apunta a otro instrumento psicológico que la escuela rural no ofrece. Según la orientación del MEN (2017), la educación inclusiva debe garantizar tecnologías de asistencia (lectores, braille, intérpretes). Uno de los requerimientos para el sistema educativo es: “Generación de espacios de aprendizaje orientados a la adquisición del sistema braille, el uso de software y otras tecnologías de apoyo que contribuyan a la mejora de sus procesos académicos” (p. 130).

Además, la falta de formación docente en este ámbito es un obstáculo señalado por los maestros, es por ello, que el MEN (2017) pide:

Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación obligatoria de todos sus maestros en aspectos básicos de atención a la diversidad, desde la necesidad de trabajar con las múltiples diferencias que existen, en el marco de la atención a todas las poblaciones. Esta formación deberá incluir aspectos relacionados con la atención educativa a la discapacidad (p. 189).

En la escuela El Palmar estos lineamientos todavía no se reflejan en una oferta clara de formación, por lo que los docentes terminan aprendiendo a partir de la experiencia y del ensayo y error. Esta brecha muestra que la inclusión en contextos rurales requiere acompañamiento sostenido, no solo la existencia de un marco normativo.

El estudiante con disfluencia (tartamudez), observado en OBS2-CAS-04, muestra cómo el dominio del lenguaje escrito se ve afectado por la dificultad en la pronunciación. El docente de sociales reconoce que sus respuestas son correctas, pero que escribe “como habla” y le genera una calificación más baja. La docente de informática le califica igual que a todos y resalta que no hay que ver la condición “como problema”. Este contraste evidencia la tensión entre un enfoque deficitario centrado en los errores lingüísticos y un enfoque sociocultural que valora la

comprensión y ofrece andamiajes. Vygotsky afirmaba que enseñar a utilizar el “verdadero lenguaje escrito” es decir, un lenguaje que permita expresar pensamientos propios, es esencial para el desarrollo del niño con dificultades. Por tanto, la escuela debe promover estrategias de comunicación alternativas, permitiendo que los estudiantes expresen ideas sin ser penalizados por la forma.

10.3.4. Defectología, Supercompensación y Pedagogía Social

Vygotsky desarrolló una perspectiva denominada defectología, orientada a entender la educación de los niños con discapacidad (sensorial, física, intelectual) desde un punto de vista sociohistórico. Para Vygotsky, el déficit no reside en el órgano afectado sino en la barrera social que impide el acceso a la cultura. El objetivo de la educación es compensar el defecto mediante la reorganización de las funciones psicológicas y el apoyo social (Vygotsky, 1930). En el caso de la sordera, por ejemplo, no se trata de enseñar simplemente a pronunciar sonidos, sino de introducir al niño en la cultura del habla mediante la lengua de señas y los instrumentos visuales. La supercompensación implica reconocer la riqueza de funciones remanentes y utilizarlas como base para el desarrollo (Torres-Illescas et al., 2023).

En el contexto de El Palmar, la defectología se aplica de manera desigual. El estudiante con baja visión recibe ajustes que permiten su participación plena; su discapacidad se interpreta como una variación, no como una deficiencia. En cambio, para el caso del estudiante con Síndrome Down, muestra una defectología descontextualizada, porque la maestra piensa que “no es normal” y que debe estar en un centro especializado. Pese a que el niño fue remitido al CEHANI (centro de rehabilitación), la maestra ignora las posibilidades educativas, subrayando que “la mamá quiere que se lo cuiden para trabajar”. El padre del joven ciego, por su parte, relata que los docentes no enseñaron braille a su hijo por falta de conocimiento en el tema y cree que la

mejor estrategia es tratarlo “como normal” y que aprenda lo que todos saben, lo que para Vygotsky (1896-1934) es necesario pero insuficiente. La defectología Vygotskyana no busca uniformar sino ofrecer herramientas culturales que permitan la compensación. La ausencia de profesionales (terapeutas, orientadores) y de recursos (lengua de señas, braille) en la escuela rural impide materializar este enfoque.

La teoría de la supercompensación sostiene que el defecto puede convertirse en fuente de desarrollo cuando el entorno social genera condiciones para reorganizar las funciones psicológicas (Hernández-Mite et al., 2024). En la observación del estudiante con dificultades en la pronunciación, se destaca que su participación en el fútbol demuestra que ha desarrollado habilidades kinestésicas y sociales que lo integran al grupo. Los compañeros lo elogian y abrazan. Esta valoración aumenta su autoestima y le permite situarse como referente. La práctica deportiva se convierte en un mediador social que compensa la deficiencia bocal.

La pedagogía social vygotkiana por su parte enfatiza la relación entre la escuela y la comunidad. La educación debe proyectarse hacia la validez social, preparando a los estudiantes para participar en la vida comunitaria. La inclusión requiere transformar no solo el aula, sino también las representaciones y valores de la comunidad. En la escuela rural, la comunidad desempeña un papel ambivalente. Por un lado, los testimonios de padres muestran que la familia es un sostén, enseñan a sus hijos a sembrar, a desplazarse en el campo y a compartir tareas domésticas; se comprometen con la escuela “*yo lo trato como normal para que no se vuelva inútil*”. Por otro lado, existen prácticas de exclusión como rumores sobre la “*brujería*”, hostigamiento hacia las madres por no “*corregir*” a sus hijos, amenazas de informar a la guerrilla.

Vygotsky (1995) subraya que la educación debe articularse con las prácticas culturales. La construcción de conceptos científicos se realiza partiendo de los conceptos cotidianos del niño y articulándolos con los contenidos escolares. Las observaciones ofrecen ejemplos de esta intersección. En la clase de cultivos, el docente utiliza el conocimiento campesino de los estudiantes para enseñar el ciclo del carbono, facilitando la comprensión. Como se muestra en el siguiente relato de observación:

El docente, inicia el tema el ciclo del carbono, donde muestra el camino del carbono dentro de la naturaleza, aquí se apoya con gráficos circulares, donde un estudiante participa indicando que por esta razón las hojas que se caen de los árboles sirven de alimento para el mismo árbol (OBS2-CAS-06,2024).

En la clase de sociales, el docente de sexto explica civilizaciones antiguas utilizando ejemplos cercanos. Estas prácticas integran cultura local y contenidos científicos, permitiendo que los estudiantes reconozcan su contexto en los conocimientos escolares, “los contextos socioeducativos reflejan la diversidad sociocultural que caracteriza a una sociedad marcada por la movilidad humana. En ellos, los docentes enfrentan el desafío de promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Cambil-Hernández et al., 2023, p. 1239). Como se muestra en el siguiente relato de observación:

Al iniciar el tema de civilizaciones antiguas el docente realiza el comparativo de que en tiempos pasados no existía energía eléctrica, ni servicio de agua en las viviendas, a lo cual un estudiante menciona que, en alto bonito, una vereda del corregimiento, tampoco existe energía eléctrica, aunque ya se ubique en la época actual (OBS2-CAS-04,2024).

La comunidad puede convertirse en un apoyo significativo para la inclusión. Los casos en los que el padre o los hermanos acompañan al estudiante (como la estudiante, cuyo hermano la

abraza y la saca a pasear para animarla) muestran la importancia del apoyo emocional y de redes comunitarias. Sin embargo, las familias demandan mayor acompañamiento de la escuela y del Estado: piden transporte para ir a consultas, formación en lenguaje de señas y apoyo psicológico para sus hijos. La docencia y la comunidad coinciden en señalar la ausencia de profesionales especializados (terapeuta, orientador). Las orientaciones del MEN (2017) recomiendan activar rutas intersectoriales con el sector salud para obtener diagnósticos y diseñar planes de apoyo (PIAR), pero esta articulación no llega a las zonas rurales, dificultando que el proceso de educación inclusiva se lleve de manera efectiva como lo especifica la ley.

10.3.5. Articulación de Políticas, Culturas y Prácticas para la Inclusión

La dimensión política se refiere a las leyes y recursos que deben garantizar la inclusión. El Decreto 1421 de 2017 de Colombia establece que la inclusión educativa promueve “el reconocimiento a la diversidad y la eliminación de barreras”, así como la articulación intersectorial para obtener diagnósticos y elaborar planes individuales de ajustes razonables (PIAR) (Rodríguez-Velazco y Aravena-Domich, 2025). Las orientaciones de la Escuela Nueva Rural (MEN 2020) recomiendan abordar la inclusión desde las dimensiones políticas, culturales y prácticas y reconocen la desigualdad entre la ruralidad y la ciudad.

Los resultados muestran que la normativa es conocida superficialmente por los docentes; pocos saben elaborar PIAR y la mayoría asume que la inclusión se reduce a registrar al estudiante en el SIMAT. La exigencia de un diagnóstico médico para iniciar la ruta de inclusión se convierte en una barrera insuperable para muchas familias que no acceden al sistema de salud. Las secretarías exigen un mínimo de estudiantes diagnosticados para enviar personal de apoyo, dejando a las escuelas rurales sin profesionales en atención para la inclusión.

Según el MEN (2017) una de las estrategias de participación es:

Dar a conocer las rutas de atención que articulan el trabajo entre salud y educación, de modo que los establecimientos educativos estén al tanto y puedan alinearse con las acciones que emprendan otros sectores (salud, TIC, recreación y ocupación del tiempo libre, entre otras), en pro de potenciar el bienestar y la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, se considera prioritario articularse con los consejos territoriales de discapacidad (p. 26).

Sin embargo, es constante observar obstáculos en el campo de la salud, que según la investigación de Zamudio-Quiceno y Lopera-Patiño (2023) pueden ser:

Demora en la programación de citas; dificultades en el acceso, pertinencia y uso de medicamentos; necesidad de servicios terapéuticos; dificultades en la capacidad instalada en las instituciones de salud; inoportunidad/negación en la prestación de servicio de salud mental; prestación de servicios deficientes; comportamientos inadecuados por parte del personal asistencial; falta de cobertura de seguro de salud; dificultad al acceso de programas de salud mental; el proceso de solicitud no se adapta a las enfermedades mentales y discapacidad psicosocial; tratamientos forzados; discontinuidad en los procesos de atención (p. 55).

Las demoras, negaciones y trámites señalados por Zamudio-Quiceno y Lopera-Patiño (2023) se parecen a lo que relatan los acudientes cuando intentan conseguir valoraciones o terapias para sus hijos. Al final, la carga de la inclusión queda casi por completo en la escuela rural, sin apoyos reales de otros sectores.

La dimensión cultural se refiere a los valores, las creencias y las relaciones en la comunidad escolar. La cultura de El Palmar está marcada por la violencia, la desconfianza y el miedo. Los padres narran amenazas de la guerrilla cuando sus hijos golpean a otros niños; se

teme informar para evitar represalias. Como ejemplo, la madre del estudiante que relata que la profesora le dijo que “todo se escuda en que es especial y toca dejarlo hacer de todo”, lo que revela un choque cultural entre la percepción de la diversidad funcional y la necesidad de disciplina. En la entrevista ENT-PAD-04, la madre de dicho estudiante opina que los maestros no quieren tenerlo en clase porque “a los profesores les gustan los obedientes”, mientras que ella y su esposo consideran que el niño es inquieto como cualquier otro.

Este conflicto refleja el choque entre la cultura escolar (orden, obediencia) y la cultura familiar (libertad, trabajo comunitario). Ante esto, Cambil-Hernández et al. (2023) menciona varios aspectos:

Los elementos asociados al rol del ejercicio docente, en el desarrollo de competencias para la promoción de la ciudadanía, tanto desde una perspectiva curricular, como de la incidencia que se puede generar en la escuela a través de la promoción de cambios en la cultura escolar (p. 1291). El universo que constituye el patrimonio personal de cada uno de nosotros está compuesto por multitud de sensaciones y conceptos. La aprehensión de la herencia aceptada, de una herencia habitualmente familiar, se materializa de muy distintas maneras (p. 351).

Estas tensiones muestran que la inclusión exige reconocer cómo la cultura local moldea la forma en que las familias entienden la diversidad y la disciplina. Esto implica dialogar con las prácticas y herencias familiares, para que las diferencias se conviertan en un punto de encuentro dentro de la comunidad educativa.

En el caso de la estudiante que presenta diagnóstico de trastorno psicótico, la cultura local incorpora creencias religiosas y supersticiones que llevan a etiquetarla como bruja y a reavivar la “inquisición” en la escuela. Los estudiantes evitan tocar la cinta adhesiva que ella usó

y algunos padres les inculcan a sus hijos que su condición es contagiosa. Este fenómeno demuestra cómo el contexto cultural puede generar exclusión. El docente de biología comenta que la situación afectó más a la convivencia que al rendimiento académico; paradójicamente, la persecución incrementó la motivación de la estudiante para quedarse en el colegio y mejorar el cumplimiento de sus deberes escolares, lo que se alinea con la idea Vygotskyana de que la adversidad puede impulsar el desarrollo mediante la supercompensación si se cuenta con apoyo social.

De hecho, Cambil-Hernández et al. (2023) también retoma a Vygotsky en este tema al decir “Vygotski defiende una semiótica del objeto patrimonial (artístico) inseparable de su relación con el contexto social, para la interacción de niños y niñas”. Sin embargo:

Los cuentos han sido un instrumento de transmisión de valores de aprendizaje y reflejo de hechos sociales o épocas determinadas [...] aunque en muchos casos de manera poco adecuada al no mediar en su uso una reflexión previa acerca del tipo de valores que transmiten” (p. 1.075).

Esto quiere decir que, las narraciones que circulan en la comunidad organizan la forma en que niños y niñas entienden a los otros y sitúan sus conductas en el tiempo. Los mismos autores dicen que:

Las primeras nociones temporales se supeditan a la toma de conciencia de los ritmos personales (acciones cotidianas, frecuencia, regularidad...) y, posteriormente, a la orientación temporal (presente, pasado y futuro), y tales conceptos se adquieren inicialmente a través de la acumulación de experiencias relacionadas con lo cotidiano (p. 1.073).

Cuando esas experiencias cotidianas se llenan de miedo, superstición o burla, la estudiante queda fijada en el papel de peligro o bruja; cuando la escuela interviene y ayuda a releer esas historias desde el respeto y los derechos, esas mismas experiencias pueden transformarse en oportunidades para construir empatía, reconocimiento y ciudadanía en el aula rural.

Esta tensión se expresa, en primer lugar, a través de amenazas y castigos, donde el miedo se utiliza como herramienta de disciplina, generando un ambiente en el que la coacción predomina sobre el diálogo. En este escenario, los castigos físicos y verbales son comunes, tanto en el hogar como en la escuela, y las madres admiten haber dado “pizas” (golpes) a sus hijos porque no obedecen, en un intento de control que perpetúa la agresividad.

A ello se suma la superstición y exclusión, evidenciada en el episodio de la ouija, que produjo un pánico moral en la comunidad, donde la estudiante involucrada fue etiquetada como endemoniada y los padres inculcan a sus hijos que no se acerquen a ella. Así, la cultura de violencia se combina con creencias religiosas y supersticiosas, generando un aislamiento que va más allá de la escuela y que se naturaliza en el discurso cotidiano, como lo expresa la docente de biología al comentar que “estos chicos son tremendos, excluyen mucho a [nombre de la estudiante] por lo que le pasó”. Finalmente, esta dinámica se ve reforzada por la desconfianza institucional, ya que el conflicto armado ha deteriorado la confianza en las instituciones: las familias dudan de los programas gubernamentales, temen denunciar maltratos por represalias y se sienten abandonadas.

falta de confianza afecta la implementación de políticas inclusivas, como lo evidencia la madre de un niño con discapacidad visual cuando relata que en la escuela le dijeron que no podían darle dinero para viajar a consultas, por lo que vendía empanadas para financiar el viaje,

reforzando la sensación de abandono y la idea de que la inclusión es una tarea individual y no colectiva.

MEN (2017) en la encuesta a expertos consulta por este tema, al preguntar por las dificultades en temas de financiación, en el cual se considera que son:

Brechas gravísimas, pero los cuellos de botella en todos los sentidos. Yo no me atrevería a decir que... porque como no se ha hecho ningún estudio de que algo de eso esté funcionando. Pero lo que sí es gravísimo, gravísimo; es el tema financiero. O sea, el tema financiero se llevó al trasto el proceso, de que la financiación viene de una fuente incierta (p. 62).

La cultura escolar reproduce también la meritocracia y el castigo; en este sentido, los docentes se sienten saturados, se quejan de que deben atender seis grados simultáneos (modelo Escuela Nueva) y que no tienen tiempo para mediaciones individuales:

La actividad docente conlleva en sí misma un alto potencial de estrés, debido a que no se trata de lidiar con un solo estudiante, sino con grupos numerosos de estudiantes que, en muchos casos, superan la cantidad de 30 por aula, sin contar la interacción con los padres de familia, quienes también forman parte de esta dinámica (p. 61).

Lo cual afecta igualmente sus actividades personales:

Los docentes no solo cumplen con sus responsabilidades dentro de las aulas, también realizan un trabajo adicional en casa, que no se limita a la gestión documental, sino que abarca la preparación del material didáctico, desde la planificación de las actividades en clase hasta la elaboración de mensuales, trimestrales y simulacros de tipo universitario (p. 65).

Esto los lleva a priorizar el cumplimiento de tareas y la disciplina, lo cual choca con la disposición necesaria para trabajar la ZDP. La docente del estudiante con síndrome Down, comenta una situación donde el estudiante la escupió, la golpeó e impidió que viajara a Pasto, lo que la llevó a “dejarlo ahí” y no hacer más. Lo anterior muestra como la saturación emocional se convierte en una barrera y los valores de la Escuela Nueva, que promueven el aprendizaje colaborativo y la participación, se difuminan en la realidad; se conserva la estructura multigrado, pero se regresa a prácticas de enseñanza frontal y separación.

Esta experiencia se aproxima a lo que Esteve (1994) denomina *malestar docente*: cuando se acumulan conflictos en el aula, se incrementa la carga de trabajo y no hay apoyos institucionales, el profesorado tiende a replegarse hacia estrategias defensivas centradas en el control del grupo y el cumplimiento de tareas, desplazando la mediación pedagógica y las prácticas inclusivas. Ante esta situación el abordaje pedagógico según MEN (2017) se debe validar respetuosamente:

No se trata de sacar a los niños o a los adolescentes de la realidad y evitarles contacto con aquello que los pone tristes o ansiosos. Se trata de poner en palabras lo que sienten, hacerlo explícito, permitirles experimentarlo, pero hacerles saber que la vida sigue y que hay que continuar caminando (p. 166).

La dimensión práctica abarca las estrategias pedagógicas, la planificación y la evaluación, en la teoría Vygotskyana, las prácticas deben basarse en la mediación, el andamiaje, el aprendizaje cooperativo y la utilización de instrumentos psicológicos. La realidad muestra una mezcla de prácticas tradicionales y ajustes creativos. Por un lado, los docentes de ciencias y cultivos utilizan dibujos, fichas, ábacos y hojas reales para facilitar el aprendizaje; la docente de español usa audiolibros y evaluaciones orales para el estudiante con baja visión; el docente de

informática califica al estudiante con disfluencia como a sus compañeros y valora su desempeño tecnológico. Estas estrategias demuestran la capacidad de adaptarse e implementar andamiajes.

Ahora bien, luego de retomar el análisis de la inclusión educativa en la escuela rural El Palmar de Leiva (Nariño) y los elementos de la teoría sociocultural de Vygotsky se profundiza en las convergencias, concurrencias y tensiones identificadas entre la teoría y la práctica, enriqueciendo la discusión con evidencias etnográficas y marcos normativos vigentes.

10.4. Convergencias

10.4.1. Reconocimiento del Valor de la Mediación

La mediación sociocultural es el núcleo de la teoría Vygotskyana. Vygotsky (1995) destaca que el aprendizaje es un proceso social en el que el individuo adquiere conocimientos y estrategias de resolución de problemas a través de interacciones con otros más experimentados (Cambil-Hernández et al., 2023). La existencia de una ZDP define lo que un estudiante puede lograr con apoyo, y la mediación implica construir andamios que se van retirando a medida que el alumno internaliza las competencias (Torres-Illescas et al., 2023).

Estos principios encuentran eco en algunas prácticas de la escuela rural: (i) Adaptación de evaluaciones, uso de audios de WhatsApp para evaluar oralmente a estudiantes con baja visión, evidenciando el concepto de instrumento psicológico. (ii) Uso de artefactos concretos como ábacos, legos, hojas y carteleras como mediadores en matemáticas y ciencias. (iii) Herramientas tecnológicas ya sean audiolibros y mensajería instantánea como recursos de accesibilidad. Estas experiencias coinciden con la visión vygotskiana de la mediación y el andamiaje, así como con los aprendizajes cooperativos mediados por pares (Junco-Chávez et al., 2024; Muevecela-Quiroz y Avecillas-Almeida, 2020).

10.4.2. Participación del Estudiante en la Cultura Local

La teoría sociocultural sostiene que el aprendizaje está condicionado por el entorno cultural; Vygotsky (1995) afirma que la educación es culturalmente dependiente. En la escuela rural, la inclusión se fortalece cuando el currículo incorpora saberes locales: (i) Agricultura, por medio de la integración de la experiencia campesina en la asignatura de Cultivos, conectando conceptos cotidianos con científicos. (ii) Deporte como la participación en fútbol y actividades físicas como espacio de interacción social y cognitiva. (iii) Expresión artística y manual, por medio de actividades plásticas que motivan la inclusión y la mediación emocional (Cambil-Hernández et al., 2023). Esto se alinea con la idea de valorar la diversidad cultural y generar ambientes de aprendizaje participativos (MEN, 2020; Vera, 2025; Gajardo et al., 2023).

10.4.3. Familia como Mediador Complementario

La literatura Vygotskyana subraya que el aprendizaje se construye en interacción con padres, maestros, compañeros y cuidadores (Torres Illescas et al., 2023). En El Palmar: padres enseñan orientación y habilidades básicas a través de la naturaleza; hermanos y cuidadores ofrecen apoyo emocional y motivacional; las familias gestionan rutas de salud, aunque con obstáculos económicos y geográficos; demostrando que la familia amplía la ZDP más allá del aula, en coherencia con la perspectiva sociocultural (Chuchon-Vilca, 2025; MEN, 2017; Education Profiles, 2021). Así como se reporta en las siguientes entrevistas a padres de familia y cuidadores.

Uno no es estudiado, ni sabe de esas cosas, lo que si me toco fue enseñarle en la casa, yo lo sacaba a caminar y le mostraba hojitas de diferentes colores” (ENT-PAD-01,2024);
Desde pequeñito me lo llevaba a sembrar, a cosechar, le enseñe a defenderse, le decía que cuente los pasos, que si se caía que se levante” (ENT-PAD-06,2024);

Había una patrona que viajaba a Cali seguido y yo le pedí el favor que me lleve y me fui a Cali entre por urgencias al san Juan de Dios por que no tenía seguro y ahí el doctor me dijo que el niño tenía Down” (ENT-PAD-03,2024).

10.4.4. Potencial de Supercompensación y Reorganización Funcional

La defectología Vygotskyana plantea que la discapacidad es un fenómeno contextual y que la supercompensación puede convertir el déficit en fuente de desarrollo (Rodríguez-Velazco y Aravena-Domich, 2025). Entre los casos en el Palmar, se encuentran: estudiante con baja visión que destaca en agricultura y deporte gracias a apoyos orales y familiares; estudiante con tartamudez que sobresale en informática y deportes mediante evaluación adaptada; estudiante con trastorno psicótico que reorganiza su desempeño escolar con apoyo socioemocional. Cuyos ejemplos ilustran que la supercompensación requiere mediación social, no compasión pasiva (MEN, 2017; Díaz-Piñeres et al., 2020; Hernández-Mite et al., 2024).

10.5. Coocurrencias

Con las coocurrencias entre Superación o compensación, Psicología de la ceguera y Memoria, el estudio muestra que, en la escuela rural, la inclusión tiende a ser un problema que bloquea el desarrollo. Para evitar o actuar de cierta manera en superación o compensación, lo que hacen las docentes es activar otras funciones psicológicas en interacción, con apoyos muy concretos. Vygotsky (1995) recuerda que las funciones superiores aparecen primero en el plano social y después en el plano individual, de modo que la forma como el aula organiza las experiencias y las ayudas termina definiendo la llamada “psicología de la ceguera”.

Esto se relaciona con la idea de *aprender vida* que plantea CEEDIS (2025), cuando entiende la educación de personas con discapacidad como un proceso de construcción de sentido

en la relación con otros, y también con González-Valdés (2002) sobre la necesidad de métodos que activen procesos psicológicos superiores en situaciones de diversidad. Porque en los resultados se ha observado que la maestra que adapta materiales, acompaña paso a paso, o usa recursos auditivos y táctiles está moviendo procesos de memoria y de atención al servicio de la compensación. Esto se mira en ejemplos como:

[...] Realiza un ejercicio táctil de estas hojas especialmente por el borde notando el nombre de cada una. Al finalizar la clase el docente propone como ejercicio evaluativo que dibujen y escriban el nombre de tres tipos de hojas que recuerden;

[...] es que él tiene audio libro y sigue la lectura desde su celular”. Al finalizar la clase la docente pide escribir lo comprendido de lo avanzado en la lectura, para lo cual el estudiante sale del salón y fuera de este empieza a grabar un audio de WhatsApp narrando lo comprendido y se lo envía a la docente. Y la docente le responde “ya te escucho y te envié la calificación;

[...] para el estudiante de inclusión dispone otra actividad, donde involucra aros de color azul y le pide que arme un río con estos, simulando que los aros corresponden a gotas de agua;

[...] con la clase de sociales en la cual aborda para grado 3 y 4 el mismo tema de pisos térmicos, realiza el dibujo en el tablero, el cual piden replicarlo, mientras tanto el estudiante de inclusión se encuentra sentado en la mesa mirando fijamente por la ventana, seguido de ello la docente saca el libro de actividades del niño y lo abre en la actividad de colorear un balón a lo que el menor reacciona de forma brusca retirando el libro con el brazo y continua mirando por la ventana.

Esteve y Alsina (2024) tienen una manera de explicar lo encontrado, los autores mencionan un camino que va del conocimiento implícito al conocimiento profesional, pasando por conciencia de preconcepciones, deconstrucción, co-construcción y reconstrucción. El formador presenta una acción real, hace emerger lo que el aprendiz piensa, ayuda a organizar conflictos cognitivos y, poco a poco, acompaña la construcción de nuevos conceptos y de nuevas prácticas. Para estas autoras, la formación transformadora exige que el docente en formación participe de forma activa en esa cadena y no reciba saberes cerrados; por eso hablan de agencia docente y de competencias ligadas al *saber decidir*, entendidas como la capacidad de leer el contexto y tomar decisiones fundamentadas.

Cambil-Hernández et al. (2023), que vinculan la didáctica con los ODS y reclaman profesorado capaz de revisar sus propias creencias y prácticas, mencionan que las docentes rurales no repiten modelos, toman lo que hay, lo ajustan al estudiante con discapacidad visual y, desde ahí, sostienen los procesos de compensación y de construcción de conocimiento profesional.

Las coocurrencias entre *Memoria, Psicología de la educación y Procesos afectivos e intelectuales* muestra que las docentes no separan del todo lo cognitivo y lo emocional, entienden que aprender implica atención, lenguaje, vínculo y regulación afectiva. Latorre (2005) en algún punto dice que la investigación-acción es un “proceso de reflexión permanente” en la práctica debido a su diversidad y complejidad y esa reflexión se nota cuando las maestras ajustan actividades, cambian el tono, repiensen cómo acompañar al estudiante que se frustra o que llega medicado y con poca energía. Martín-Martínez et al. (2011) relaciona este acompañamiento docente con la forma que tiene el lenguaje como papel directo en la autorregulación y en la organización de la conducta: “para ello, se parte de los estudios de Vigotsky (1982) sobre cómo

el lenguaje socializa a las personas en una cultura determinada (Cambil-Hernández et al., 2023, p. 35).

Sin embargo, el problema aparece cuando estas coocurrencias se concentran en las prácticas inmediatas y tienen poca conexión con la dimensión política y estructural. El autor lo compara con la esperanza en la democracia mencionando:

Desde la enseñanza podemos ayudar a crear un lenguaje de la posibilidad y de la esperanza, como instrumento para cuestionar el poder hegemónico, para deconstruir las ideas dominantes, como la de “herencia nacional” o “patrimonio de valores comunes”. Este lenguaje de la esperanza debe mostrar en el aula cómo se manifiesta el poder y cómo, a partir de las historias personales del alumnado, se aprende a respetar el pluralismo y la diversidad, desde nuevos principios de democracia radical (Cambil-Hernández et al., 2023, p. 148).

Como se ha recalcado anteriormente, aunque las docentes avanzan en prácticas inclusivas, siguen enfrentando falta de formación específica, desconocimiento del Decreto 1421, poco trabajo interdisciplinar en los PIAR y escasez de apoyos (Álape et al., 2018; Rivera y Restrepo, 2020). Escobar et al. (2021) muestran que, en la escuela rural, la educación inclusiva puede ser una oportunidad real de transformación solo cuando hay currículo flexible, recursos y cambios en la cultura institucional. Igualmente, el MEN (2017) abogando por sus estrategias deja énfasis en que la política inclusiva requiere articulación entre cultura, políticas y prácticas para que no se quede en un mandato formal. Pero, a esto se le suman barreras tanto de conocimiento, como social, familiar y desde diferentes contextos que condicionan un cambio real de las prácticas inclusivas; Guerrero et al. (2023) señalan algunas de estas barreras:

Las barreras actitudinales pueden limitar la comprensión de cuidadores, docentes, servidores públicos, profesionales de las ciencias de la salud y del desarrollo humano. [...] La discriminación está estrechamente vinculada a estigmas que desacreditan a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y les considera prescindibles. [...] Las barreras físicas también dificultan la participación de esta población en el sistema educativo, ya que limitan, entre otras, su capacidad para desplazarse de manera autónoma y segura. [...] Otro aspecto para considerar tiene que ver con las barreras comunicativas. Por una parte, la indisponibilidad de sistemas aumentativos y alternativos, no solo para estudiantes, también para familiares con discapacidad que puedan requerirlos. [...] Hay barreras sociales adicionales en el contexto de las familias de personas con discapacidad, [...] la pobreza es una de las condiciones que se ha asociado con las dificultades para garantizar el acceso a la educación. [...] Adicionalmente, el conflicto armado se ha convertido en una barrera social significativa para algunas familias al tratar de garantizar el acceso a la educación de sus familiares con discapacidad (p. 99-100).

Muchas de estas barreras atraviesan la vida de los estudiantes y sus familias, porque las categorías de superación, memoria, vida social y prácticas inclusivas aparecen juntas. Esto muestra que la inclusión en la escuela rural se vive como un proceso donde el estudiante va reorganizando cómo aprende y cómo se relaciona, siempre en interacción con otros, tal como plantea Vygotsky (1995) cuando explica que el desarrollo primero se da entre las personas y luego dentro de cada uno: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social, y después, a nivel individual; primero entre personas (interpsíquica) y después dentro del propio niño (intrapsíquica)” (p. 97).

La perspectiva vygotskiana muestra que la inclusión en la escuela rural se sostiene en la mediación, en el diálogo y en las ayudas ajustadas que permiten que el estudiante avance más allá de lo que haría solo: “toda función en el desarrollo del niño aparece dos veces: primero en el plano social y después en el plano psicológico” (Vygotsky, 1995, p. 97), lo que significa que el aprendizaje depende de las relaciones y de los apoyos que ofrece el entorno. En el trabajo de campo se ve que las maestras activan memoria, atención, lenguaje y regulación emocional en actividades compartidas, lo que fortalece las funciones compensatorias del estudiante con discapacidad visual. También se confirma que la ZDP se concreta cuando la docente organiza ayudas, anticipa dificultades y crea un espacio donde cada niño participa con sentido, enfatizando las coocurrencias en cada acto en el aula tales como psicología de la ceguera, psicología de la educación, superación o compensación, pedagogía social y educación tradicional.

10.6. Tensiones

10.6.1. Separación y Estigmatización

A pesar de las prácticas que reflejan la teoría sociocultural, persisten conductas que contradicen el enfoque vygotskiano y la normativa de inclusión. La separación y el estigma se manifiestan de varias formas:

10.6.1.1. Aislamiento Físico y Pedagógico.

Diversos docentes, ante la hiperactividad del estudiante con posible TDAH o la agresividad que presenta el estudiante con síndrome Down, deciden mantenerlos al margen: los ubican en puestos aislados, les asignan materiales diferentes y evitan que interactúen con sus

compañeros. En lugar de integrar la ZDP mediante la colaboración entre pares, se instala un circuito paralelo en el que el estudiante se ocupa con fichas o legos para “no perturbar”.

Este enfoque reduce la educación a control conductual y contraviene la idea de que el aprendizaje ocurre en interacción y cooperación. Además, los maestros expresan un temor constante a que otros niños “copien” las conductas, asumiendo que la interacción con estudiantes con discapacidad reducirá el nivel de los demás. Esta percepción se traduce en comentarios como “las malas juntas son difíciles de quitar”, que revelan un estigma arraigado. Lo que coincide con lo encontrado por Díaz-Haydar y Franco-Media (2008), quienes muestran que muchos docentes se declaran a favor de la inclusión, pero están “ambivalentes” porque sienten que no tienen formación ni recursos suficientes y “temen perder la disciplina y el control del aula, sobre todo con estudiantes que presentan déficit de atención e hiperactividad”.

10.6.1.2. Lenguaje Estigmatizante e Internalización de Etiquetas.

El discurso de docentes y compañeros recurre a términos peyorativos: “malo”, “especial”, “brujita”, “endemoniada”. Estas expresiones son interiorizadas por los estudiantes, como se evidencia en el estudiante posible TDAH, quien se autodescribe como “malo” en medio del llanto. Vygotsky subraya que el lenguaje social configura la conciencia; cuando el adulto repite etiquetas negativas, el niño las convierte en parte de su identidad. La internalización de la etiqueta no sólo afecta la autoestima, sino que genera un círculo de marginación y agresión.

En esa misma línea, “el desconocimiento de la inclusión y de la equidad en la educación, así como los prejuicios y la estigmatización hacia las personas con discapacidad, son factores que generan resistencia y dificultan la transformación hacia culturas inclusivas” (Guerrero et al., 2023, p. 105), lo que ayuda a explicar por qué en El Palmar persisten prácticas y discursos que marcan a los estudiantes y limitan su participación plena.

10.6.1.3. Ausencia de Modelos de Referencia Positivos.

La separación y el estigma obstaculizan la presencia de más conocedores pares. La docente que intentó sentar al estudiante con posible TDAH junto a un estudiante disciplinado retiró la estrategia ante la presión de la madre del otro niño. La posibilidad de aprendizaje cooperativo se frustra por la resistencia cultural. Así, se pierde la oportunidad de que los estudiantes se reconozcan como agentes de ayuda mutua y de que la diversidad sea vista como fuente de enriquecimiento.

Esta tensión evidencia la distancia entre la teoría y la práctica. Los lineamientos del MEN recalcan que la inclusión debe promover la participación efectiva de todos los estudiantes y transformar las culturas que impiden garantizar el derecho a la educación. Además, la Agenda 2030 aboga por condiciones que garanticen acceso, permanencia, participación y progreso para todos (Segura y Torres, 2020; Cuéllar-Peña et al., 2024). En este punto, el papel de la familia y de la escuela resulta clave; como recuerdan Guerrero et al. (2023):

La familia debe ser un agente propositivo, que aporte de manera permanente su saber, desde su experiencia en la crianza y el cuidado de sus miembros con discapacidad. Las instituciones educativas, por su parte, deben ser plataformas para crear y promover espacios abiertos de discusión crítica con otros miembros de la comunidad, como en escuelas de familias, redes de apoyo institucionales, locales o regionales, en donde sus aportes sean valorados y tenidos en cuenta, no solamente para aspectos curriculares o de los planes individuales de ajustes razonables, también para el reconocimiento de las y los estudiantes con discapacidad como miembros de una comunidad que garantiza sus derechos, les acepta, respeta y promueve su empoderamiento y participación en diferentes niveles, incluso más allá del establecimiento educativo (p. 105).

10.6.2. Falta de Mediación Especializada

La ausencia de profesionales de apoyo (orientadores, terapeutas ocupacionales, intérpretes de lengua de señas, maestros de braille, entre otros.) es uno de los principales obstáculos para la inclusión en El Palmar. Este déficit se manifiesta en varios niveles:

10.6.2.1. Limitación de la Ruta de Diagnóstico.

Muchos estudiantes no pueden formalizar su ingreso al programa de inclusión porque carecen de diagnóstico médico. El Decreto 1421 exige un certificado clínico que indique cómo la condición afecta el aprendizaje, pero las familias en zonas rurales no siempre tienen recursos para viajar a los centros de salud. La docente relata que algunos padres deben cruzar caminos de montaña y gastar hasta 200 mil pesos colombianos para llevar a su hijo a la consulta; otros temen el estigma o la violencia al solicitar ayuda. Sin diagnóstico, los docentes no activan el PIAR y los estudiantes quedan en un limbo entre lo formal y lo informal.

Espinosa (2023) menciona que para que un estudiante acceda a la ruta de inclusión deben subir a SIMAT un diagnóstico médico; pero como los docentes “no son médicos”, dependen de documentos externos:

En el SIMAT debe decir ahora cuál es la tarea de nosotros. Por intermedio de los docentes, un niño con discapacidad... ellos nos hacen llegar la información médica del niño: qué discapacidad tiene, no porque uno se lo imagine que este niño tiene algo, no porque uno no es médico. Uno no sabe, porque pueden haber muchos problemas mentales que uno no sabe. Entonces debe ser con un diagnóstico médico que luego se sube al SIMAT y ya con eso saben qué tiene (p. 57).

De este testimonio se entiende que el diagnóstico se vuelve la llave para nombrar la discapacidad y activar cualquier ruta institucional; sin ese documento, el estudiante queda fuera de los registros formales y, por tanto, de los apoyos. Entonces, el certificado es importante, ya que sin este se presenta una dificultad para acceder a servicios del Estado por parte de la población con discapacidad, como lo menciona una experta en certificación:

Porque cuando uno lee la Resolución 113 dice “los servicios” y hace una lista como de diez servicios o... no, pero no es una lista comprensiva, o sea, no es como que uno diga “yo como persona con discapacidad me voy, me certifico y tengo acceso a X y Y.

Entonces, ¿hay algún documento, hay algo que ustedes hayan hecho desde, desde DNP o desde toda la parte del sistema de discapacidad en Colombia? Ese tema lo planteamos con la consejería y se espera, se espera... porque hay que hacer un barrido entidad por entidad tanto a nivel nacional como a nivel territorial (p. 63).

Lo que se puede entender a partir de esto es que: por un lado, se exige diagnóstico para registrar al estudiante en SIMAT y abrir la ruta de inclusión; por otro lado, ni el Estado ni las entidades tienen claro qué servicios concretos se garantizan a partir de esa certificación. En contextos rurales, esta incertidumbre recarga a las familias con trámites costosos y no siempre se traduce en apoyos reales para la escuela y para el estudiante.

10.6.2.2. Sobrecarga de los Docentes.

Sin apoyo especializado, los docentes asumen todas las funciones: educan, cuidan, contienen emocionalmente y manejan la conducta. La maestra del estudiante con síndrome Down, revela que se enfrenta a seis grados simultáneos y no puede dedicar tiempo exclusivo al estudiante, por lo cual acaba por permitir que “haga lo que quiera” para poder atender a los demás. El docente de educación física confiesa que debe “inventarse” mil maneras de evaluar al

estudiante que no obedece, sin saber si son correctas. La falta de formación en defectología, terapia de lenguaje o manejo conductual los lleva a la frustración y a la adopción de medidas de control.

Aquí encontramos puntos específicos, uno de ellos es el rol docente multifacético, lo cual es evidente en la escasez tanto de recursos como de presupuestos en contratación, Espinosa (2023) habla del tema cuando señala:

El efecto que tienen los recortes presupuestales en la contratación de recursos profesionales: personal de apoyo, especialistas y cierre de espacios idóneos y escuelas. Aspectos y situaciones compartidas con la realidad que afronta Colombia y las cuales se convierten en insumos relevantes (p. 16).

Además, prioriza comentarios docentes que manifiestan esta problemática:

No es lo mismo que se le dé una charla, una capacitación a un docente que debe atender aparte eso a 20 o 30 o 40 niños más, para que se le dedique porque un niño con una discapacidad requiere de mucha atención especializada y personalizada. Tampoco uno podría, en el caso de la enseñanza, obligar a un docente que haga una tarea diferente para un solo niño y muy especializado en un solo niño; primero porque no tiene la especialidad o no es lo que estudió. Igual cuando va a estudiar también son generalidades, eso inclusive en muchas de las carreras ni siquiera le enseñan de cómo le va a enseñar a una persona discapacitada. En ninguna carrera para la docencia esto es apartado para discapacitados, todo es generalizado y se asume que eso llega ahí por añadidura (p. 54).

Otro aspecto mencionado es la evaluación docente, ante esto, la Comisión de Estudios de Discapacidad [CEEDIS], Congreso de la República. (2005) señala que cuando no hay criterios

claros para valorar sus aprendizajes, las instituciones tienden a “dejarlos pasar” sin una exigencia académica real:

Un problema delicado es que, al no existir pautas claras de cómo evaluar los logros de los estudiantes incluidos, las escuelas terminan desentendiéndose de ellos y entonces el paso del estudiante con discapacidad por las aulas regulares resulta tan solo un hecho social que, en el mejor de los casos, conduce a una integración empática con el resto de alumnos y al desarrollo de actitudes de autonomía y sociabilidad por parte del alumno integrado; pero que no necesariamente conlleva además otros logros importantes en el plano cognitivo y procedimental (p. 135).

Esta lectura se conecta con lo que ocurre en El Palmar, donde los docentes reconocen que evalúan “como pueden” y que muchas veces priorizan la permanencia sobre el seguimiento académico sistemático. En coherencia con lo anterior, el autor también subraya que estas dificultades no se resuelven solo con buena voluntad, ya que la clave está en la formación y el acompañamiento al profesorado, así como en el trabajo conjunto con las familias:

El manejo de estas claves requiere como base fundamental la formación y capacitación docente. En las experiencias internacionales más exitosas, el factor docente es fundamental para el éxito y, cuando se habla de él, se alude a la consideración de los docentes de educación regular como los actores centrales de los procesos inclusivos. Asimismo, se considera importante la intervención de los padres de familia, no sólo porque son los más interesados, sino por el conocimiento que tienen sobre las necesidades educativas especiales de su hijo y las capacidades que desarrollan para proponer y llevar a cabo metodologías y prácticas de aprendizaje, a partir de su experiencia cotidiana de “sacar adelante” a sus hijos (p.135).

De esta manera, se muestran los límites de una inclusión entendida solo como presencia física y, por otro, confirman que sin formación docente y sin participación activa de las familias es muy difícil que la evaluación y las prácticas de aula garanticen aprendizajes significativos para los estudiantes con discapacidad.

10.6.2.3. Limitaciones en las Herramientas de Comunicación.

Los estudiantes con discapacidad auditiva o visual se ven privados de lengua de señas, braille o intérpretes. Uno de los padres lamenta que su hijo ciego no aprendiera braille porque no había quien enseñara y porque la secretaria de educación no enviaba especialistas debido a que “no cumplen el número mínimo de estudiantes”. Este caso refleja cómo las políticas de asignación de recursos, basadas en el número de estudiantes, resultan excluyentes para la ruralidad. Algo similar plantea UNICEF (2023) al señalar uno de los cuellos de botella para esta población estudiantil:

En ninguno de los documentos revisados, se mencionan adaptaciones que se hagan al sistema para garantizar el acceso equitativo y en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad. No se menciona ningún tipo de ajustes razonables al realizarse la entrevista, por ejemplo, encuestadores que conozcan la lengua de señas colombiana y sean capaces de comunicarse con una persona sorda (p. 22).

Las orientaciones del MEN y los lineamientos de política insisten en la necesidad de un trabajo articulado entre el Ministerio, las secretarías de educación, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) para transformar concepciones y garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad. El MEN (2017) recuerda que: “Aprender las claves de las interacciones sociales recíprocas resulta crucial a la hora de hacer amigos, crear redes sociales,

entre otros” (p. 88) y propone estrategias concretas para garantizar la comunicación, como el uso de conversaciones sociales por medio de dibujos, la imitación, las agendas visuales, el modelado y la presentación de situaciones sociales a través de escenas actuadas o videos. Pese a estas orientaciones, en El Palmar esto no se hace presente, la ausencia de mediadores especializados impide que se construyan andamios ajustados a la ZDP de cada estudiante y limita el alcance real de la inclusión (Domínguez-Delgado, 2025; Moscoso-Villadiego, 2025).

10.6.3. Normatividad como Barrera

Paradójicamente, la normativa creada para promover la inclusión se convierte en una barrera cuando no se adapta al contexto rural. Las tensiones se evidencian en:

10.6.3.1. Exigencia de Diagnósticos.

El Decreto 1421 determina que el ingreso al programa de inclusión debe contar con un diagnóstico médico certificado. En El Palmar, esta exigencia excluye a estudiantes cuyos padres no pueden acceder al sistema de salud por razones económicas o geográficas. La normatividad no contempla mecanismos alternativos para zonas rurales, lo que genera una ruta burocrática que se interrumpe antes de iniciar.

10.6.3.2. Condicionalidad en la Asignación de Recursos.

Las secretarías de educación solicitan que la escuela tenga un número mínimo de estudiantes con discapacidad para enviar apoyos especializados. En la ruralidad dispersa, esto rara vez se cumple; por tanto, las instituciones quedan sin terapeutas ni intérpretes. La normatividad se ajusta mejor a contextos urbanos, perpetuando la desigualdad.

10.6.3.3. Formalidad del SIMAT vs. Realidad

El registro en el Sistema de Matrícula (SIMAT) como estudiante de inclusión no asegura apoyos. La mayoría de los docentes entrevistados reconoce no elaborar PIAR ni recibir acompañamiento pedagógico; se limitan a cumplir la formalidad de registrar al estudiante. Esto demuestra que la implementación de la normativa no se traduce en prácticas reales.

10.6.3.4. Falta de Adaptabilidad Curricular

Las pruebas estandarizadas como las que realiza el ICFES, no se adaptan plenamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Aunque se ofrecen lectores para el examen, persiste la percepción de que su puntuación será cuestionada (el estudiante con baja visión temía que dijeran que le “regalaron” el ICFES). La normativa no promueve un cambio cultural profundo, sino que se centra en ajustes superficiales.

Las políticas de inclusión y equidad del MEN reconocen que deben generarse condiciones óptimas que garanticen el acceso, la permanencia, la participación, el progreso y la graduación de todos los estudiantes. También señalan que la educación es un derecho fundamental para todas las personas y no un privilegio. Cuando la norma se convierte en un filtro que margina a quienes no cumplen requisitos burocráticos, se contradice su espíritu y se reproduce la exclusión (Rodríguez-Velazco y Aravena-Domich, 2025).

10.6.3.5. Cultura de Violencia y Control

La cultura de violencia contrasta con los principios de derechos humanos que inspiran la política de inclusión. Los lineamientos del MEN enfatizan que la educación debe promover el reconocimiento de cada ser humano sin discriminación y generar entornos de aprendizaje donde niñas, niños y jóvenes se valoren y se reconozcan. Para superar esta tensión, se requiere un

trabajo en las raíces culturales; construir una comunidad que valore la diversidad y repudie la violencia como forma de control (Blandón-Giraldo y Castellano-Ascencio, 2021; Soto-Builes et al., 2023).

Las convergencias muestran que la mediación está presente cuando los docentes se permiten adaptar sus estrategias, cuando se valoran los intereses y la cultura local de los estudiantes y cuando la familia actúa como mediadora. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2020; Education Profiles, 2021). La supercompensación demuestra que la discapacidad no define el potencial; son las oportunidades de participación y los apoyos adecuados los que determinan el desarrollo. (MEN, 2017; Rodríguez-Velazco y Aravena-Domich, 2025). Lo anterior confirma que la educación inclusiva puede prosperar incluso en contextos adversos cuando se alinean la teoría y la práctica.

Las tensiones, sin embargo, revelan la fragilidad del proceso: la estigmatización, la falta de mediación especializada, la rigidez normativa, la cultura de violencia y el reduccionismo del lenguaje escrito evidencian la distancia entre la ley y la realidad (Segura y Torres, 2020; Domínguez-Delgado, 2025). Estos elementos reproducen la exclusión y socavan el derecho a una educación de calidad (MEN, 2017; MEN, 2020). La normativa colombiana reconoce que la educación inclusiva debe garantizar el acceso, permanencia, participación y logro para todas las personas y que la diversidad cultural enriquece la sociedad; sin embargo, su implementación requiere superar las barreras estructurales y culturales que persisten en las zonas rurales.

Así, se evidencia que, el problema de la educación inclusiva en Colombia es persistente. Entonces, ¿qué es lo novedoso en el abordaje presentado en esta investigación? Las ideas finales al respecto permiten señalar que el problema de la educación inclusiva en Colombia presenta sus raíces en los significados histórica y culturalmente establecidos, los cuales se corroboran y

mantienen desde el lenguaje, tal como se evidencia en las expresiones de quienes participaron en esta investigación.

De allí que el lenguaje, como mediador por excelencia e instrumento psicológico fundamental, deba estar en la base de cualquier esfuerzo, programa, estrategia, capacitación, entre otros; orientado a favorecer procesos inclusivos en la escuela. Movilizar los significados en el lenguaje se constituye en un potente mediador para que los docentes, en su rol de otros más capaces, se inserten en una cultura de valores inclusivos y puedan luego jalonar estos procesos en la escuela y entre sus miembros: madres, padres, cuidadores y estudiantes. Esta apuesta tiene implicaciones directas en la formación de licenciados y normalistas en Colombia.

En este marco, la mediación resulta clave, pues los docentes, las familias y los estudiantes con mayor dominio pueden actuar como “otros más capaces” para apoyar a sus pares. Por ello, se propone diseñar programas de formación para docentes y familias centrados en la mediación vygotskiana, es decir, en enseñar a identificar la ZDP de cada alumno, a ofrecer andamiajes temporales y a retirarlos cuando el estudiante adquiere autonomía. Esta formación debería incluir ejercicios prácticos de tutoría entre pares y proyectos multigrado que promuevan la ayuda mutua, reconociendo además que el aprendizaje se construye en interacción con otros y mediante el uso de herramientas culturales; en contextos rurales, estos “otros más capaces” pueden ser padres campesinos, hermanos mayores o compañeros de grado superior.

Desde la defectología vygotskiana se sostiene que el déficit se convierte en punto de partida para desarrollar nuevas funciones. En lugar de centrarse en la carencia, conviene identificar las funciones remanentes y los talentos de cada niño, sensoriales, artísticos o sociales y diseñar actividades que los potencien. Así, es posible utilizar el juego de legos para enseñar matemáticas a un niño con TDAH, aprovechar el talento kinestésico de un estudiante con tartamudez en

educación física o desarrollar proyectos de agricultura y arte con un estudiante con baja visión. La supercompensación busca reorganizar las funciones psicológicas en torno a las capacidades existentes y requiere el apoyo de la comunidad y de profesionales especializados.

Vygotsky remarca, además, que los procesos afectivos e intelectuales son inseparables. Un clima de confianza y cuidado permite que los estudiantes regulen sus emociones, se sientan seguros y participen activamente. En este sentido, se propone incorporar la educación socioemocional en el currículo, como círculos de palabra y diarios de sentimientos y el juego pedagógico dramatizaciones, música y arte para mejorar la atención y la memoria, así como para fortalecer los vínculos entre pares, demostrando que el juego es esencial para el desarrollo cognitivo y socioemocional.

En la ruralidad, la enseñanza debe conectar con la vida cotidiana para mantener la atención voluntaria y fortalecer la memoria. Diseñar tareas que integren el saber campesino, como huertas escolares, historias de la comunidad y el cuidado del ambiente, permite que los estudiantes relacionen conceptos abstractos con experiencias significativas. Vygotsky señala que el aprendizaje se apropia de herramientas culturales como la memoria y la atención a través de la actividad social; en este sentido, se sugiere que los proyectos de aula incluyan la narración de la memoria del conflicto, el trabajo de campo en cultivos y la recuperación de prácticas artísticas locales.

El enfoque sociocultural de Vygotsky también se aplicó a la educación especial o defectología, desde la cual se plantea que el déficit no es absoluto sino contextual, y que lo que limita al alumno es la barrera social que le impide acceder a la cultura. La educación debe enfocarse en las funciones remanentes y en la supercompensación, es decir, en reconvertir la “deficiencia” en fuente de desarrollo. Por ejemplo, no se trata de insistir en que el niño sordomudo aprenda a

pronunciar, sino de introducirlo a la cultura del lenguaje mediante la lengua de señas y apoyos visuales.

La observación en El Palmar revela este principio aplicado de forma desigual: mientras el estudiante con baja visión recibió ajustes como libros de audio y evaluaciones por voz que lo incluyeron plenamente, el estudiante con síndrome de Down fue excluido, ya que la maestra considera que “no es normal” y propone retirarlo. Desde una lectura vygotskiana, este niño tiene potencial aun sin hablar, pues su voluntad y sus aprendizajes sociales, particularmente los promovidos por la madre en torno a la autonomía, muestran funciones remanentes como habilidades kinestésicas y sociales en el fútbol que no fueron aprovechadas en el aula. La supercompensación habría implicado utilizar el deporte, la interacción y recursos multisensoriales para reforzar su aprendizaje, en lugar de marginarlo.

La inclusión, por tanto, no puede quedar circunscrita al aula, sino que exige fomentar una pedagogía social que integre a la comunidad en el proceso educativo. Esto implica promover talleres con familias para compartir saberes, redes de apoyo entre vecinos para acompañar a estudiantes con diversidad funcional y alianzas con organizaciones que proporcionen servicios especializados. La experiencia en El Palmar mostró que la participación comunitaria contribuye a reconstruir el tejido social y a apoyar a los alumnos que han vivido situaciones de violencia y desplazamiento. Según Vygotsky, el desarrollo es un fenómeno social y cultural; por ello, una comunidad que valora la diversidad y colabora con la escuela actúa como un mediador potente de la inclusión.

Finalmente, todas estas ideas solo adquieren sentido cuando se conectan con las personas que hacen parte de la escuela. Vygotsky insistió en que el desarrollo ocurre con otros, lo que implica que la inclusión no depende únicamente del niño, sino de las relaciones que se tejen entre

docentes, directivos, familias y estudiantes. Desde la psicología, esto supone trabajar en la manera como cada actor contribuye a construir ambientes donde los niños puedan avanzar en su ZDP, regular sus emociones y usar el lenguaje de una forma que no lastime, sino que apoye.

En este marco, los docentes pueden aprender a ajustar sus clases para que todos participen sin miedo; las familias pueden transformar la manera en que hablan sobre las diferencias y reconocerlas como parte normal de la vida; los directivos pueden promover acuerdos de convivencia donde el respeto prevalezca sobre la disciplina rígida; y los estudiantes pueden convertirse en apoyo para sus compañeros al comprender que todos aprenden a ritmos distintos.

Aunque estas acciones puedan parecer pequeñas, desde Vygotsky se reconoce que lo social y lo afectivo constituyen el punto de partida de cualquier cambio. Incluir a todos los actores y fortalecer sus formas de relación contribuye a que la escuela sea un espacio donde se reconozca verdaderamente el valor de cada niño y niña, y no solo un lugar donde se cumplan requisitos, siendo allí donde la psicología tiene un papel central al acompañar, escuchar, observar y proponer, siempre entendiendo que la inclusión se construye en lo cotidiano, en las palabras que se usan y en la manera como se trata a los demás.

Estas propuestas se basan en la psicología porque la inclusión no es solo cumplir normas o llenar formatos, sino entender cómo crecen y aprenden las personas. Vygotsky explica que todo desarrollo ocurre en relación con otros, con el lenguaje y con la cultura, y eso es justamente lo que pasa en la escuela. La psicología nos ayuda a ver cómo funciones como la atención, la memoria, el lenguaje o las emociones se forman en la interacción diaria con docentes, compañeros y familias.

Cuando entendemos que cada estudiante avanza con apoyo, dentro de su ZDP, es más fácil pensar en estrategias que realmente se adapten a lo que necesitan. Por eso, desde la

psicología se busca que la escuela sea un lugar donde todos puedan participar, sentirse comprendidos y desarrollar sus capacidades, y no solo un espacio donde se “acomoda” la diversidad. En resumen, la psicología y los conceptos de Vygotsky permiten que la inclusión sea posible de verdad, porque ponen el foco en las personas y en cómo se relacionan, no solo en los reglamentos.

Así, se destaca como hallazgo fundamental de esta tesis que una teoría como la de Lev Vygotsky formulada hace más de un siglo dentro del marco de una Psicología histórico-cultural sigue ofreciendo categorías vigentes y altamente pertinentes para sustentar los procesos contemporáneos de educación inclusiva. Los estudios revisados evidencian que los obstáculos identificados en el país continúan abordándose desde perspectivas descriptivas o administrativas, centradas en la capacitación puntual, la infraestructura, la asignación de apoyos o la formalización de rutas (Domínguez-Delgado, 2025; Soto et al., 2023; Díaz-Piñeres et al., 2020), lo cual ha demostrado ser insuficiente para transformar las culturas escolares y las prácticas pedagógicas en territorios rurales.

Ante esto, la lectura vygotkiana desarrollada en esta investigación propone un giro hacia una comprensión aplicada del problema, en la que conceptos como la mediación, la ZDP, la interacción afecto-intelecto, la super compensación y la pedagogía social permiten orientar estrategias psicológicas que promuevan auténticos procesos de desarrollo en docentes, estudiantes, familias y comunidades. Desde esta perspectiva, la inclusión es un proceso de reorganización cultural y simbólica que transforma las relaciones educativas. Por ello, esta tesis se constituye en un insumo teórico preciso para avanzar hacia prácticas inclusivas contextualizadas, sostenidas y coherentes con las realidades de la ruralidad colombiana, al

demostrar que la teoría sociohistórica no solo interpreta los hallazgos empíricos, sino que ofrece un marco robusto para actuar sobre ellos.

Para pensar en llevarlo a la práctica, se hace necesario trasladar las decisiones pedagógicas a la cotidianidad, como organizar el aula en un espacio de cooperación, donde el aprendizaje entre pares sea la base, además de aprovechar el saber popular de la zona, vinculando los contenidos escolares con los saberes campesinos y comunitarios, de esta manera se involucra a las familias y se las hace partícipes y mediadores del aprendizaje, también se puede pensar en diseñar proyectos de aula, que busquen la atención o solución de problemas reales del entorno, los cuales pueden girar alrededor de la agricultura, la memoria local, el cuidado ambiental, de esta manera se promueve el sentido de pertenencia.

De este modo la inclusión deja de ser visto como una problemática individual y pasa a ser una experiencia práctica colectiva, que se sostiene de redes de apoyo conformadas por docentes y comunidad en general, de esta manera es posible utilizar el lenguaje y el trabajo comunitario como ejes mediadores que operan como herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera más equitativa e inclusiva.

11. Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se presentan las conclusiones de los objetivos propuestos, desde el análisis de la educación inclusiva en la escuela rural a partir de las políticas, culturas y prácticas, como focos rectores dentro del proceso investigativo, además de los elementos de análisis de la teoría Vygotskyana en relación con la educación inclusiva y su convergencia; se destacan algunas situaciones vividas durante el proceso, recogidas a través de la observación participante y las entrevistas realizadas. Estas experiencias, que hacen parte de la aproximación etnográfica descrita previamente, se presentan aquí de forma sintética, integrando tanto las realidades del contexto como los aportes derivados del análisis desde la perspectiva Vygotskyana. Por último, se muestra a modo de recomendación qué se sugiere según lo encontrado en los resultados de cada objetivo.

11.1. Sobre los Procesos de Inclusión: Políticas, Culturas y Prácticas (Primer Objetivo)

En los hallazgos de la presente investigación, fue posible notar que una de las problemáticas principales para hablar de inclusión radical en la igualdad, puesto que el acceso a la educación de manera integral depende directamente de las diferentes condiciones que enfrenten, sus usuarios, en este caso los estudiantes. Para un país como Colombia es importante considerar su geografía y su historia que ubica al país dentro de un conflicto social histórico que salpica indirectamente la educación y por ende la inclusión escolar, principalmente en zonas rurales, lo cual genera desigualdad en relación al resto de la nación y principalmente hablado de las zonas urbanas.

Este fenómeno ha estado presente de manera sostenida, por lo cual gobiernos nacionales realizan su mejor esfuerzo con políticas públicas, con el fin de que esta brecha de desigualdad entre urbano y rural desaparezca o sea atenué. Para ello se han creado diversas estrategias, programas, normativas entre otras que buscan llegar hasta los lugares más apartados del país como es el caso del corregimiento del Palmar donde se focaliza esta investigación. Claro está que, aunque los esfuerzos existan, la presente investigación logró ubicar como problemática la falta de contextualización de la misma, puesto que las diferentes normativas para el manejo de la inclusión, principalmente está enfocada para sectores urbanos que cuenta con acceso al sistema de salud y este a su vez pueden brindar la interconexión con la educación con el fin de diagnosticar y trabajar de mano tanto educativa como terapéuticamente para generar avances en los diferentes casos de diversidad funcional.

Asimismo, existen falencias notorias como la falta de profesionales del campo de la educación para atender dichos casos en la ruralidad, debido a un número minoritario de estudiantes en el campo en relación al sector urbano, dejando desprotegida la ruralidad en relación a la ciudad, lo cual aumenta la brecha de desigualdad.

Las culturas también juegan un papel importante en el reconocimiento de la educación inclusiva, puesto que, en sectores rurales, se identificaron creencias muy marcadas en relación a la inclusión, muchas de ellas buscaban darle explicación lógica por medio del misticismo, como también se apoyaban en saberes ancestrales y remedios caseros para darle solución a falta de la atención médica especializada en la zona.

La cultura en el sector rural aún está ligada a la agresión física cuando no hay cumplimiento de normas, o como medio de reprensión o crianza y también se observó presente en

casos de diversidad funcional donde unas de las características propias de la afectación se enmarcaban en agresiones hacia los pares, consecuencia de ello, las condiciones de vida del estudiante se tornaban temerosas frente a las consecuencias que pudiese traer las acciones propias que respondían a su condición. Así mismo fue posible identificar que estudiantes con diversidad funcional de menor edad presentaban mayormente comportamientos agresivos y conductas desafiantes frente a estudiantes de mayor edad o que ya se encontraban cursando grados superiores, lo cual puede llevar a pensar que el aumento en la edad cronológica resulta ser un factor determinante a la hora de entender la educación inclusiva.

Culturalmente las quejas y regaños van de la mano con la formación integral del estudiantado en dicha zona, por lo cual la influencia de esta en las familias recae en un análisis importante, puesto que fue posible notar que muchas familias culpabilizan a los profesionales en educación sobre comportamientos de sus hijos y lo relacionan directamente con una falta de afecto hacia sus hijos o la condición de ellos.

La participación de las comunidades también influye directamente con las culturas de la educación inclusiva, puesto que, desde el desconocimiento de la afectación, muchas comunidades opinan o sugieren estrategias para sobrellevar la diversidad funcional, las cuales generalmente van en contra vía de las necesidades físicas y psicológicas del estudiante. Fue posible además notar cierto nivel de comparecencia hacia el estudiante como también hacia su familia, que generalmente se traduce en que a su visión existe diferencias que impide llevar una vida que se considere por la comunidad como normal

Dentro de las prácticas de la educación inclusiva, se identificaron rasgos de educación tradicional, confirmada por diferentes docentes en sus intervenciones, además la educación

inclusiva era vista por ellos como trabajo adicional a su quehacer de aula, por lo cual procuraban hacerlo de una forma sencilla y sistemática, aunque no cumpliera con las necesidades de cada caso.

Generalmente las prácticas inclusivas dentro del entorno escolar respondían a enseñar temáticas de grados inferiores al estudiante o realizar actividades lúdicas que entretengan más que eduquen, buscando así mantener el control del aula y del estudiante. Esta situación se evidenciaba principalmente en grados de primaria, donde la autorregulación de los estudiantes con diversidad funcional era mínima o inexistente, lo cual genera afectación en el normal desarrollo de la clase, según como lo presentaba las maestras.

Dichas prácticas inclusivas eran generales y no específicas, por ende no respondían a las necesidades de cada caso, además de provenir de sugerencias de otras docentes que pasaron por la experiencia de la educación inclusiva en sus aulas, lo cual generaba que los resultados no fueran los esperados y en muchas ocasiones los docentes se vieron vulnerados en su humanidad, al intentar acciones de atención de estos casos, desencadenando así un fenómeno de aislamiento del estudiante por parte del docente, con el fin de que no genere mayores daños físicos o vulneración hacia ellos y los otros estudiantes.

De igual manera las prácticas inclusivas, no solo están presentes dentro del claustro educativo, si no que trascienden hacia el entorno donde se desarrolla el individuo con diversidad funcional, es por ello, que tanto familias como educadores, reconocen que la zona no brinda oportunidades de crecimiento personal, además de ser una zona peligrosa, en casos de diversidad funcional, son visto como blancos de fácil convencimiento para realizar actividades ilícitas, por lo cual las familias buscan en la escuela una opción de vida diferente para sus hijos y para el

futuro de ellos, la cual en ocasiones no sucede, puesto que el nivel de deserción para casos de diversidad funcional resulta ser muy alto en comparación de los estudiantes regulares, principalmente las familias buscan que el estudiante aprenda a leer y escribir y las operaciones básicas, al lograrlo retiran al estudiante del colegio y le enseñan labores del campo, de no lograrlo retiran al estudiante cuando las quejas sobre su comportamiento o aprendizaje resultan reiterativas, o esperan a que el estudiante tenga una edad cronológica muy diferenciada de sus compañeros de aula para retirarlo del colegio con el fin de evitar burlas o señalamientos despectivos. De todos modos, son muy pocos los casos que culminan con la educación básica y media y continúan con la universitaria.

Asimismo, se identificaron barreras asociadas a este proceso, ya que las familias expresan que, al no haber recibido una formación acorde con las condiciones necesarias para una educación inclusiva, consideran poco viable enfrentarse a un contexto urbano o acceder a estudios universitarios.

Desde el campo de la psicología, los hallazgos de esta investigación permiten comprender la inclusión educativa en la ruralidad colombiana no solo como un asunto pedagógico o normativo, sino como un fenómeno profundamente psicosocial, atravesado por condiciones históricas, culturales, emocionales y contextuales que inciden de manera directa en el desarrollo subjetivo de los estudiantes con diversidad funcional. La desigualdad evidenciada entre los contextos urbanos y rurales no se limita al acceso a recursos materiales o institucionales, sino que se expresa en la manera en que los sujetos construyen su identidad, regulan sus emociones, se vinculan con los otros y proyectan su futuro dentro y fuera del entorno escolar.

Desde una mirada psicológica, resulta especialmente relevante el impacto que tienen las condiciones estructurales de exclusión sobre el bienestar emocional de los estudiantes. La falta de acceso a servicios de salud especializados, la ausencia de acompañamiento psicosocial y la escasa articulación entre los sistemas educativo y sanitario generan procesos de atención fragmentados que afectan la comprensión integral de las necesidades psicológicas de los niños y niñas en contextos rurales. Esta desconexión impide intervenciones tempranas, limita la comprensión de los diagnósticos y reduce las posibilidades de acompañamiento emocional tanto para los estudiantes como para sus familias, profundizando sentimientos de frustración, desprotección y resignación frente a los procesos educativos.

Asimismo, las creencias culturales identificadas en las comunidades rurales cumplen un papel central en la construcción psicológica de la diversidad funcional. Las explicaciones basadas en el misticismo, los saberes ancestrales o las prácticas tradicionales, aunque comprensibles desde la historia y el contexto, influyen en la manera en que las familias interpretan la condición de sus hijos y en cómo se configuran las expectativas frente a su desarrollo. Desde la psicología cultural, estas creencias no deben ser abordadas desde la descalificación, sino desde la comprensión de los significados que las comunidades atribuyen a la diferencia, reconociendo que dichas representaciones pueden convertirse tanto en factores protectores como en barreras para la inclusión, dependiendo de cómo sean mediadas institucional y profesionalmente.

Otro hallazgo de especial relevancia psicológica es la presencia de prácticas de crianza y disciplinamiento basadas en la agresión física o el castigo, las cuales inciden directamente en la autorregulación emocional, la conducta social y la percepción de seguridad de los estudiantes

con diversidad funcional. Las conductas agresivas observadas en niños de menor edad pueden comprenderse, desde la psicología del desarrollo, como respuestas adaptativas a contextos de alta exigencia emocional y baja contención afectiva, más que como rasgos inherentes a su condición. La disminución de estas conductas en estudiantes de mayor edad sugiere procesos de aprendizaje social, inhibición conductual y adaptación, aunque no necesariamente implica un desarrollo emocional saludable, sino en muchos casos una resignación frente a un entorno que sanciona la diferencia.

En este sentido, la relación entre familia y escuela emerge como un escenario clave para el análisis psicológico. La tendencia a culpabilizar a los docentes por las conductas de los estudiantes, así como la percepción de falta de afecto o rechazo, evidencia tensiones emocionales no resueltas que atraviesan la experiencia educativa. Desde la psicología sistémica, estas dinámicas reflejan una ruptura en la corresponsabilidad educativa, donde el malestar se desplaza entre actores sin lograr una elaboración conjunta que beneficie al estudiante. La escuela, al convertirse en el principal espacio de contención, termina asumiendo funciones que exceden su capacidad, mientras que las familias experimentan sentimientos de culpa, miedo al estigma y desconfianza hacia las instituciones.

Las prácticas educativas inclusivas observadas, caracterizadas por la generalización, la improvisación y el énfasis en el control conductual, tienen implicaciones psicológicas significativas. La reducción del proceso educativo a actividades de entretenimiento o a contenidos de niveles inferiores puede afectar la motivación, la autoestima y la percepción de competencia del estudiante, reforzando una identidad marcada por la incapacidad. Desde la psicología educativa, estas prácticas limitan el desarrollo cognitivo y emocional, y favorecen

procesos de exclusión simbólica que, aunque no siempre explícitos, son internalizados por los niños y niñas a lo largo de su trayectoria escolar.

Finalmente, la alta deserción escolar de estudiantes con diversidad funcional y la escasa proyección hacia la educación media y superior evidencian un impacto profundo en la construcción del proyecto de vida. La decisión de retirar a los estudiantes del sistema educativo responde no solo a factores académicos, sino a la percepción psicológica de imposibilidad, miedo al rechazo social y falta de confianza en las propias capacidades. Desde la psicología, esta realidad interpela la necesidad de intervenir no solo en el aula, sino en los imaginarios familiares y comunitarios sobre el desarrollo, la autonomía y el futuro de las personas con diversidad funcional.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación muestran que la inclusión educativa en la ruralidad colombiana constituye un desafío psicológico de gran complejidad, donde el desarrollo emocional, la identidad, la regulación conductual y los vínculos sociales juegan un papel determinante. La psicología, en articulación con la educación, tiene un rol fundamental en la comprensión, acompañamiento y transformación de estas realidades, aportando herramientas para la lectura contextualizada de la diversidad, el fortalecimiento de los vínculos escuela-familia-comunidad y la construcción de prácticas inclusivas que reconozcan al estudiante no solo como aprendiz, sino como sujeto psicológico, social y cultural en permanente desarrollo.

11.1.1. Recomendación para Primer Objetivo

Para el caso de culturas, políticas y prácticas descritas anteriormente, es necesario que las tres trabajen en interconexión sin importar la locación donde se desarrolle la educación inclusiva,

las tres deben ser pensadas desde el contexto, las necesidades y condiciones propias de los individuos, puesto que son estas las que darán una ruta de intervención para que la educación inclusiva sea integral e involucre de manera significativa tanto a las familias, como las comunidades, la educación y el individuo, todo en pro de lograr una educación más humana y en miras a promover el aprendizaje y la preparación para el futuro y la vida adulta desde la escuela.

11.2. Sobre la Teoría Vygotskiana en la Educación Inclusiva (Segundo Objetivo)

Vygotsky propone una teoría social que no solo abarca la educación, sino también la sociedad y el contexto donde el individuo se desenvuelve para que así este no solo sea visto como estudiante, sino también como un ser social, es por ello que Vygotsky en sus diferentes textos reconoce la diferencia y la plantea como defecto, pero a su vez también propone estrategias de intervención para que dicha diferencia sea superada en el quehacer diario del individuo y de esta manera logre hacer lo que todos hacen.

Es por ello que se logra identificar desde la teoría Vygotskyana en los hallazgos de esta investigación la necesidad de la educación social, donde implica que la diversidad funcional sea abordada en el contexto de la interacción social. En muchos de los casos esta condición no se cumple, en razón de preservar la integridad física y psicológica tanto de los estudiantes compañeros y docentes, principalmente cuando los estudiantes eran más pequeños y requerían aun más de dicha interacción, de igual manera para casos de estudiantes de grados superiores se nota lo definido por Vygotsky como antisocialidad, llevando a la exclusión social o falta de interacción con otros, ya sea por voluntad propia o generada por sus pares.

Entre las diferentes definiciones de la teoría Vygotskyana se ve evidente y presente el estigma o percepción negativa tanto desde la mirada del otro, hacia la persona con diversidad

funcional, como desde la auto percepción que el propio sujeto construye de sí mismo. Esta autopercepción generalmente suele estar vinculada a experiencias emocionales tempranas en la infancia, las cuales son gestadas desde el ámbito familiar, donde se conforman sentimientos de limitación que influyen en el individuo y en la interpretación que este les da a sus posibilidades.

Las diferentes condiciones propias de la diversidad funcional, las cuales para Vygotsky eran vistas como defecto, corresponden a oportunidades de aprendizaje, que aunque funcionan diferentes al aprendizaje regular, brindan variedad de opciones con el fin de que el individuo logre aprender, es por ello que Vygotsky desarrolla en su teoría alternativas como la ZDP buscando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y conocimientos también basado en la interacción, dicha ZDP fue identificada por medio de observaciones en diversos ejercicios cotidianos de los estudiantes, y aunque ellos no eran conscientes, la ZDP se manifestaba de manera continua por medio de las colaboraciones afectivas que realizaban a sus pares, esta interacción se podía ver evidenciada en acciones cotidianas de autocuidado como bajar las escaleras, abrir espacios de juego y ocio, recibir y consumir los alimentos, entre otros. Sin embargo, muchas de estas prácticas eran limitadas por los docentes, ya que eran vistas como desorganización del grupo o que ponían en riesgo la seguridad de los estudiantes.

Así mismo la mediación jugó un papel importante dentro del proceso educativo, principalmente el lenguaje como herramienta de cultura, permitió la interacción y el aprendizaje especialmente en situaciones sociales donde requería la resolución de conflictos, fue evidenciado principalmente cuando se presentan discusiones sociales que dejan una lección.

Es por lo anterior que las funciones psicológicas superiores son el resultado de la mediación social y la cultura, permitiendo su favorecimiento por medio de la interacción social y

humana, para la presente investigación fue notorio observar que dicha interacción se limitaba en relación a las agresiones físicas, lo cual no apoyaba directamente el desarrollo de las funciones psicológicas del individuo por parte de sus pares, cosa que sería importante evaluar con el fin de identificar los beneficios dentro de una educación inclusiva tanto para el individuo afectado como para el estudiante regular que se encuentra en aprendizaje de la inclusión.

Así mismo la comunidad y la familia juega un papel determinante en lo que Vygotsky llamaba el desarrollo cultural, aunque se sabe que cada región, y familia tiene un desarrollo cultural diverso, también es importante que dentro de este desarrollo cultural se abra un espacio para la inclusión, que permite ver al individuo como parte de y no sea visto como diferente, lo cual sucedía generalmente tanto en comunidad como en familia, provocando que el sujeto no sea partícipe de actividades propias de su comunidad ya sea por miedo social o por exclusión social.

Por lo anterior es importante y necesario educar también a las familias, padres, madres y cuidadores en procesos de desarrollo cultural, que permitirá ver a la interacción social como un desarrollo revolucionario como lo llamaba Vygotsky al desarrollo cultural y psíquico, puesto que al ser un proceso de cambios provocará el desarrollo de las funciones psicológicas superiores por medio de un proceso de cultura y cognición, propio de la complejidad del proceso de aprendizaje.

En coherencia con los planteamientos de Vygotsky, los hallazgos de esta investigación permitieron reafirmar que los procesos de educación inclusiva no pueden ser comprendidos únicamente desde el ámbito escolar, sino que requieren una lectura amplia que integre las dinámicas sociales, culturales y comunitarias en las que se inscribe el sujeto. Desde esta perspectiva, el estudiante con diversidad funcional deja de ser entendido exclusivamente como

un aprendiz dentro del aula para ser reconocido como un ser social, cuya trayectoria de desarrollo se encuentra profundamente mediada por las interacciones que establece con los otros y por las oportunidades de participación que el contexto le ofrece.

El análisis realizado evidenció que, si bien existen esfuerzos institucionales por avanzar hacia prácticas inclusivas, persisten barreras relacionales y culturales que limitan la interacción social significativa entre los estudiantes. Estas barreras, en muchos casos, se justifican desde discursos de protección o cuidado, pero terminan restringiendo experiencias fundamentales para el desarrollo psicológico y social de los sujetos. Tal como lo planteó Vygotsky, la limitación de la interacción no solo empobrece el aprendizaje, sino que afecta la posibilidad de que el individuo construya herramientas internas para comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

De manera particular, se observó que las oportunidades de cooperación y apoyo mutuo entre pares se manifestaron con mayor frecuencia en actividades de la vida cotidiana que en los procesos académicos formales. Situaciones relacionadas con el autocuidado, la recreación o el acompañamiento espontáneo entre compañeros dieron cuenta de una disposición natural hacia la ayuda y la solidaridad. No obstante, estas dinámicas tendieron a verse restringidas dentro del aula, donde prevalecieron prácticas más rígidas que limitaron la colaboración, a pesar de su potencial para fortalecer procesos de aprendizaje mediado y desarrollo socioemocional.

En este sentido, la ZDP, planteada por Vygotsky como un espacio de construcción compartida del conocimiento, se evidenció de manera implícita en diversas interacciones cotidianas, aun cuando no fue reconocida de forma intencional por los actores educativos. La presencia de compañeros que actuaron como mediadores, aliados o referentes permitió que

algunos estudiantes con diversidad funcional realizaran acciones que, de manera individual, resultaban más complejas. Sin embargo, estas experiencias no lograron consolidarse como estrategias pedagógicas sistemáticas, lo cual pone de manifiesto la necesidad de repensar las prácticas docentes desde una lógica más flexible, colaborativa y contextualizada.

Asimismo, la mediación del lenguaje se configuró como un elemento central en los procesos de aprendizaje y regulación social. A través del diálogo, la explicación y la resolución de conflictos, se evidenció cómo el lenguaje funcionó como una herramienta cultural que facilitó la comprensión mutua y la construcción de significados compartidos. Estas experiencias permitieron observar que el aprendizaje no se limitó a la adquisición de contenidos, sino que involucró el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas esenciales para la convivencia y la inclusión.

Por otro lado, el rol de la familia y la comunidad emergió como un factor determinante en el desarrollo cultural de los estudiantes. Las prácticas de exclusión o sobreprotección identificadas en algunos contextos familiares y comunitarios reflejaron concepciones arraigadas sobre la diferencia, que influyeron directamente en las oportunidades de participación social de los sujetos. En contraste, aquellos entornos que promovieron la interacción, la autonomía y el reconocimiento del otro como parte del colectivo favorecieron procesos más amplios de desarrollo personal y social.

Desde esta perspectiva, se hace evidente que la educación inclusiva no puede recaer únicamente en la escuela, sino que requiere procesos formativos dirigidos también a las familias y a la comunidad en general. Educar para la inclusión implica transformar miradas, prácticas y relaciones, permitiendo que la diversidad funcional sea comprendida no como una limitación,

sino como una condición que interpela a la sociedad a generar entornos más humanos, equitativos y solidarios.

En concordancia con la teoría vygotskiana, esta investigación reafirma que el desarrollo psicológico superior es el resultado de procesos de mediación social y cultural, y que su fortalecimiento depende de la calidad de las interacciones que el sujeto experimenta a lo largo de su vida. En el contexto rural estudiado, atravesado por dinámicas históricas y sociales complejas, la educación inclusiva se configura como un reto y, a la vez, como una oportunidad para resignificar las relaciones educativas y comunitarias desde una perspectiva más comprensiva, participativa y transformadora.

Desde el campo de la psicología, los hallazgos permiten reafirmar la vigencia y pertinencia de la teoría sociocultural de Vygotsky como marco comprensivo para el análisis de los procesos de inclusión desde una perspectiva psicológica. Lejos de reducir la diversidad funcional a una condición individual o a una dificultad estrictamente pedagógica, los resultados evidencian que el desarrollo psicológico del sujeto se encuentra profundamente mediado por las relaciones sociales, los significados culturales y las oportunidades de interacción que el contexto le ofrece. Desde este enfoque, la psicología aporta una mirada integral que reconoce al individuo como un ser histórico, social y emocional, cuya subjetividad se construye en interacción constante con los otros.

En este sentido, la investigación muestra que las barreras para la inclusión no se limitan a la ausencia de recursos o adaptaciones curriculares, sino que se manifiestan de manera significativa en el plano relacional y simbólico. El estigma, la auto percepción negativa y las creencias culturales asociadas a la diferencia inciden directamente en la configuración de la

identidad, la autoestima y los procesos de autorregulación emocional de los estudiantes con diversidad funcional. Desde la psicología del desarrollo, estos elementos resultan centrales, dado que las experiencias tempranas de exclusión o sobreprotección pueden limitar la internalización de herramientas psicológicas necesarias para el afrontamiento de demandas sociales y académicas futuras.

Asimismo, el análisis permitió identificar que la interacción social, particularmente entre pares, constituye un espacio privilegiado para la activación de procesos de aprendizaje mediado y para el fortalecimiento de las funciones psicológicas superiores. Sin embargo, dichas interacciones suelen verse restringidas por prácticas institucionales que priorizan el control conductual o la protección física por encima del desarrollo socioemocional. Desde una perspectiva psicológica, esta limitación resulta especialmente relevante, ya que la restricción del vínculo social empobrece los procesos de simbolización, lenguaje interno y construcción de sentido, fundamentales para el desarrollo cognitivo y emocional.

La ZDP emergió como un concepto clave para comprender cómo, incluso en contextos adversos, los sujetos logran avanzar en su desarrollo a través de apoyos afectivos y colaborativos. No obstante, la investigación evidencia que estas experiencias se presentan de forma espontánea y no sistemática, lo cual plantea un desafío para la psicología educativa y comunitaria en términos de acompañamiento, orientación y diseño de estrategias que potencien dichas dinámicas de manera consciente y sostenida.

Por otro lado, el papel de la familia y la comunidad se configura como un factor determinante en el desarrollo psicológico, al actuar como escenarios primarios de socialización. Las prácticas culturales identificadas, tanto de exclusión como de cuidado excesivo, reflejan la

necesidad de intervenciones psicológicas que trasciendan el ámbito escolar y promuevan procesos de psicoeducación orientados a transformar representaciones sociales sobre la diversidad funcional. Desde esta perspectiva, la psicología no solo contribuye al diagnóstico o la atención individual, sino que se posiciona como un campo clave para la mediación entre escuela, familia y comunidad.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación refuerzan la idea de que la inclusión educativa, entendida desde la psicología, es un proceso complejo que involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales. El desarrollo psicológico superior no puede desligarse de la calidad de las interacciones ni de los contextos en los que estas se producen. En el escenario rural estudiado, la inclusión se presenta como un reto significativo, pero también como una oportunidad para que la psicología contribuya a la construcción de entornos más comprensivos, equitativos y humanizantes, donde la diversidad sea reconocida como una condición inherente al desarrollo humano y no como un obstáculo para él.

11.2.1. Recomendación para Segundo Objetivo

Es necesario que establecimientos educativos formulen desde su currículo la inclusión de estrategias ligadas a procesos como la ZDP, la mediación, la internalización con el fin de generar avances en los estudiantes de inclusión o que presenten diversidad funcional, con el fin de que se fortalezca en ellos las funciones psicológicas superiores, por medio de la interacción y el desarrollo cultural, solo de esta manera se logrará el proceso de inclusión basados en la superación del estigma y lo que se considera defecto o diferencia. A su vez las familias también deben mostrarse como espacios de aprendizaje y desarrollo social y cultural, promoviendo así el

desarrollo de habilidades y superación de las situaciones adversas del entorno, siendo así un espacio protector y emancipador a la vez.

11.3. Sobre la Convergencia entre la Teoría de Vygotsky y los procesos de Educación Inclusiva en la Escuela Rural (Tercer Objetivo)

El análisis desarrollado a lo largo de esta investigación permitió comprender que los procesos de educación inclusiva en contextos rurales no pueden ser interpretados como prácticas homogéneas ni estables, sino como construcciones sociales complejas, atravesadas por tensiones estructurales, emocionales y culturales que inciden directamente en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional. A partir de la perspectiva sociocultural de Vygotsky, fue posible reconocer que el aprendizaje y el desarrollo no se producen de manera aislada, sino que emergen de la interacción constante entre los sujetos y su entorno, mediadas por herramientas culturales, vínculos sociales y significados compartidos.

El desarrollo de este objetivo permitió identificar dieciocho ejes de análisis que emergen del diálogo sostenido con el texto *Defectología* de Lev Vygotsky. Estas líneas de comprensión no surgieron de manera arbitraria, sino como resultado de la lectura juiciosa de su propuesta teórica y de su contraste con las situaciones observadas en el contexto escolar. En conjunto, posibilitan comprender cómo la diversidad funcional no puede aislarse de los procesos educativos ni de las tramas socioculturales que los configuran.

En relación con la educación tradicional, se evidenció que, aunque se habla de ajustes y apoyos, muchas prácticas continúan reproduciendo esquemas de diferenciación que terminan separando al estudiante del colectivo. Bajo la lógica de la adaptación simplificada, se limita el

acceso a experiencias compartidas y se empobrecen las oportunidades de construcción conjunta del conocimiento.

Desde la psicología de la educación, se reconoció la persistencia de estrategias centradas en el condicionamiento y la recompensa, distantes de la perspectiva vygotskiana que sitúa el aprendizaje en la interacción social y en la mediación cultural. La formación de funciones psicológicas superiores no se reduce a estímulos y respuestas, sino que implica apropiación consciente de herramientas simbólicas.

En cuanto a la superación o compensación de los defectos, se reafirmó que los avances no se producen en aislamiento. La presencia del compañero, el juego y la participación colectiva muestran que la compensación es, ante todo, un proceso social. No se trata de ocultar la dificultad, sino de generar condiciones donde otras capacidades encuentren vías de expresión.

La pedagogía social dejó ver la centralidad del docente como figura que organiza, contiene y orienta. Sin embargo, también planteó la necesidad de trascender el lugar exclusivamente disciplinario para asumir un rol mediador que habilite la participación genuina.

En los apartados dedicados a la sordomudez y la pedagogía de sordos, se hizo evidente que las relaciones interpersonales son determinantes. Persisten miradas que interpretan la dificultad comunicativa como problema individual, cuando en realidad el desafío es colectivo: construir entornos donde la diferencia lingüística no sea obstáculo, sino posibilidad de ampliar las formas de comunicación.

La reflexión sobre la ceguera mostró tensiones entre las aspiraciones académicas y las experiencias de juicio social. La inclusión no se limita al acceso institucional; implica transformar imaginarios que asocian la diferencia con vergüenza o incapacidad. Esta idea se

profundiza al analizar la vida social, donde el vínculo con los pares puede convertirse tanto en sostén como en escenario de exclusión.

En lo referente a la memoria y la atención, se constató que ambos procesos están profundamente mediados por la organización pedagógica. Las estrategias didácticas, las instrucciones y los recursos no son neutros: orientan la manera en que el estudiante logra recuperar información o sostener la concentración. La atención voluntaria, lejos de ser un rasgo fijo, se construye en interacción.

El apartado sobre contacto con la vida permitió comprender el desgaste que implica percibir el entorno desde sentidos alternativos, así como los juicios que suelen recaer sobre quien procesa la realidad de manera distinta. Esta mirada se amplía en la psicología de la ceguera, donde la familia, especialmente la figura materna, aparece atravesada por tensiones entre protección, responsabilidad y búsqueda de autonomía.

Al profundizar en la deficiencia orgánica y tendencias psíquicas, se observó cómo el discurso escolar puede oscilar entre la integración y la estigmatización. Nombrar la condición como problema favorece dinámicas de rechazo; reconocerla como parte de un proceso de desarrollo distinto abre posibilidades de acompañamiento.

La voluntad se reveló como una construcción socialmente sostenida. La paciencia del docente y el reconocimiento de los pares inciden directamente en la permanencia del estudiante en la tarea. No es solo un acto individual de esfuerzo, sino un logro compartido.

En la interacción pensamiento-sistemas dinámicos, se hizo visible la necesidad constante de ajustar actividades y materiales. El aprendizaje se configura como un proceso en movimiento, donde cada mediación puede facilitar u obstaculizar la participación.

Los desarrollos sobre afecto e intelecto, así como sobre afecto-intelecto y etapas del desarrollo, confirmaron que no existe una separación real entre lo emocional y lo cognitivo. Ambos se reorganizan a lo largo del crecimiento y determinan la forma en que el estudiante se compromete con el saber. Cuando el entorno logra articular emoción y pensamiento, el aprendizaje adquiere sentido.

Finalmente, en los procesos afectivos e intelectuales, se reafirmó que la diferencia entre un desarrollo típico y uno con discapacidad intelectual no radica en la ausencia de capacidades, sino en la particular relación que se establece entre emoción y pensamiento. Allí se abren —o se cierran— las posibilidades de apropiación cultural.

En síntesis, estas dieciocho líneas de reflexión, inspiradas en la obra de Vygotsky, permiten concluir que la diversidad funcional no puede comprenderse desde el déficit aislado. Solo al situarla en el entramado escolar y sociocultural se revelan sus verdaderas dimensiones. La escuela, entonces, no está llamada a corregir diferencias, sino a crear condiciones para que cada estudiante participe activamente en la construcción compartida del conocimiento.

Los resultados evidenciaron que la inclusión educativa, tal como se vive en la ruralidad observada, se sostiene principalmente en el esfuerzo individual de los docentes, más que en un sistema articulado de apoyos institucionales. Si bien las políticas públicas establecen lineamientos orientados a garantizar el derecho a la educación inclusiva, en la práctica estas disposiciones se ven limitadas por la escasez de recursos humanos, materiales y formativos, lo que genera una brecha significativa entre el discurso normativo y la realidad escolar. En este escenario, el docente asume múltiples roles que exceden su función pedagógica, convirtiéndose

en mediador emocional, cuidador, orientador y, en muchos casos, único referente de apoyo para el estudiante y la familia.

Desde la teoría vygotskiana, esta situación adquiere especial relevancia, pues el autor plantea que la mediación es un proceso intencional que requiere condiciones específicas para activar el desarrollo psicológico superior. Aunque se identificaron múltiples prácticas docentes que reflejan de manera implícita principios como el andamiaje y la ZDP, estas acciones suelen surgir desde la intuición y la experiencia acumulada, más que desde una planificación pedagógica sustentada en formación especializada. En consecuencia, la mediación se vuelve frágil, discontinua y dependiente del desgaste emocional del maestro, lo que limita su impacto a largo plazo.

Asimismo, el estudio permitió identificar que la interacción entre pares constituye un factor determinante en los procesos de inclusión, tanto como facilitador del aprendizaje como generador de exclusión. Las relaciones sociales observadas evidenciaron que, en muchos casos, los estudiantes con diversidad funcional son asociados con comportamientos problemáticos, lo que deriva en dinámicas de evitación, estigmatización y aislamiento. Estas prácticas, reforzadas desde edades tempranas, configuran escenarios de exclusión silenciosa que afectan profundamente la construcción de la identidad, la autoestima y el sentido de pertenencia del niño.

No obstante, también se registraron momentos significativos de reconocimiento, cooperación y afecto entre compañeros, especialmente en actividades lúdicas, deportivas o no estrictamente académicas. Estos hallazgos permiten afirmar que existen potencialidades sociales desde las cuales es posible fortalecer comunidades educativas más inclusivas, siempre que dichas experiencias sean reconocidas, promovidas y sostenidas de manera intencional por la escuela.

Tal como lo planteó Vygotsky, el desarrollo humano no sigue una línea única ni homogénea; por el contrario, se construye a partir de rutas diversas, donde una función puede compensar o potenciar a otra, siempre que el entorno ofrezca las condiciones adecuadas para ello.

Otro aspecto central que emerge de esta investigación es el papel de la afectividad en los procesos de aprendizaje e inclusión. Las interacciones observadas mostraron que el reconocimiento simbólico, el acompañamiento emocional y los gestos cotidianos de validación influyen de manera significativa en la disposición del estudiante para participar, autorregularse y comprometerse con su proceso educativo. Desde la perspectiva vygotskiana, la separación entre cognición y afecto resulta artificial, pues ambas dimensiones se encuentran profundamente entrelazadas en el desarrollo humano. En este sentido, la ausencia de vínculos afectivos sólidos o la percepción de trato diferencial puede convertirse en una barrera tan significativa como la falta de recursos pedagógicos.

La relación entre escuela y familia también se configuró como un eje crítico en la construcción de prácticas inclusivas. Los testimonios recogidos evidencian tensiones derivadas de expectativas divergentes, temores al estigma y concepciones distintas sobre el rol de la escuela. En contextos rurales atravesados por condiciones de vulnerabilidad social, la institución educativa es percibida, en muchos casos, como un espacio de cuidado y resguardo más que como un escenario de desarrollo integral. Esta visión, aunque comprensible desde las realidades familiares, genera dificultades para establecer procesos de corresponsabilidad que favorezcan el aprendizaje y la inclusión de manera coherente.

Desde el enfoque sociocultural, estas tensiones no pueden ser interpretadas como fallas individuales, sino como expresiones de un entramado social más amplio, donde la precariedad, el

conflicto armado y la desigualdad histórica inciden en las prácticas educativas. La inclusión, en este marco, se ve condicionada por factores que exceden el aula y que requieren ser abordados desde políticas públicas integrales, sensibles al contexto y a las particularidades de la ruralidad. Sin este reconocimiento, el riesgo es que la inclusión se reduzca a una exigencia normativa sin respaldo real, generando frustración tanto en docentes como en familias.

El análisis de los materiales pedagógicos utilizados reveló, además, una falta de sistematicidad en el diseño, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares. Si bien se observaron intentos por diversificar las actividades y adecuarlas a las necesidades de los estudiantes, estas estrategias suelen ser aisladas y carecen de continuidad, lo que debilita su potencial como mediadores del aprendizaje. Vygotsky enfatizó la importancia de los instrumentos culturales como catalizadores del pensamiento; sin embargo, cuando estos no se renuevan ni se articulan a procesos reflexivos, pierden su capacidad transformadora.

En síntesis, esta investigación permite concluir que la educación inclusiva en contextos rurales se configura como un proceso profundamente relacional, donde el aprendizaje emerge del encuentro entre sujetos, mediado por el lenguaje, la afectividad y las prácticas culturales. Desde la teoría vygotskiana, se reconoce que la inclusión no puede limitarse a la presencia física del estudiante en el aula, sino que implica su participación activa y significativa en la vida escolar y comunitaria. Para ello, se requiere fortalecer las condiciones estructurales que permitan a los docentes ejercer una mediación pedagógica sostenida, acompañada y reconocida.

Finalmente, los hallazgos invitan a repensar la inclusión como un proyecto colectivo que trasciende la responsabilidad individual del maestro y se inscribe en una ética social de reconocimiento de la diversidad. Avanzar hacia una inclusión auténtica implica no solo

transformar prácticas pedagógicas, sino también revisar creencias, discursos y relaciones de poder que históricamente han limitado la participación de ciertos sujetos. En la ruralidad colombiana, este desafío adquiere una relevancia particular, pues allí convergen desigualdades históricas que demandan respuestas educativas sensibles, contextualizadas y profundamente humanas.

Desde esta perspectiva, la teoría sociocultural de Vygotsky ofrece un marco sólido para comprender y resignificar los procesos de educación inclusiva, al situar el desarrollo humano en el centro de las relaciones sociales y culturales. Reconocer al otro como sujeto de aprendizaje, de derechos y de vínculos constituye el primer paso para construir escuelas verdaderamente inclusivas, capaces de acoger la diversidad no como una carga, sino como una oportunidad para el crecimiento colectivo.

Desde el campo de la psicología, los resultados permiten comprender la educación inclusiva en contextos rurales como un proceso dinámico que impacta directamente la constitución subjetiva de los estudiantes con diversidad funcional. Lejos de tratarse únicamente de un asunto pedagógico o administrativo, la inclusión se configura como una experiencia psicológica profunda que involucra la construcción de la identidad, el desarrollo de la autoestima, los procesos de autorregulación emocional y la percepción de sí mismo en relación con los otros. En este sentido, la escuela emerge como un escenario central de socialización donde se ponen en juego no solo aprendizajes académicos, sino también significados afectivos y simbólicos que inciden en el bienestar psicológico de los sujetos.

El análisis evidencia que la mediación educativa, entendida desde el enfoque sociocultural, se encuentra fuertemente condicionada por factores emocionales y relacionales. La

sobrecarga asumida por los docentes, al desempeñar simultáneamente roles pedagógicos y de contención emocional, genera dinámicas que afectan tanto su salud mental como la calidad de los procesos de acompañamiento ofrecidos a los estudiantes. Desde la psicología educativa, esta situación resulta relevante, ya que la mediación eficaz requiere estabilidad emocional, intencionalidad y continuidad, elementos que se ven debilitados cuando el sistema no provee redes de apoyo suficientes. La fragilidad de estas condiciones limita la posibilidad de sostener procesos de desarrollo psicológico a largo plazo.

Asimismo, la investigación permitió identificar que las relaciones entre pares cumplen una función psicológica central en la construcción del sentido de pertenencia y la validación del yo. Las experiencias de rechazo, estigmatización o aislamiento observadas generan efectos significativos en la esfera emocional, favoreciendo sentimientos de inseguridad, retraimiento y desvalorización personal. Estas vivencias, cuando se cronifican, pueden convertirse en factores de riesgo para el desarrollo socioemocional, afectando la motivación, la participación y la capacidad de establecer vínculos significativos. Desde esta perspectiva, la exclusión no se manifiesta únicamente en la ausencia de participación, sino también en el silenciamiento emocional del sujeto.

No obstante, los momentos de cooperación espontánea y reconocimiento afectivo registrados en contextos no académicos evidencian la existencia de recursos psicológicos y sociales que pueden ser potenciados. Estas interacciones permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la solidaridad y la regulación emocional compartida, fundamentales para el fortalecimiento del tejido social escolar. Desde la psicología del desarrollo, estos espacios representan oportunidades para favorecer procesos de compensación

funcional y resignificación de la experiencia educativa, siempre que sean integrados de manera consciente a las prácticas institucionales.

La afectividad, como dimensión inseparable de la cognición, se posiciona en esta investigación como un eje central del aprendizaje y la inclusión. El reconocimiento emocional, la seguridad afectiva y la calidad del vínculo pedagógico inciden directamente en la disposición psíquica del estudiante para aprender y participar. La ausencia de estos elementos no solo limita el acceso al conocimiento, sino que interfiere en la internalización de normas, valores y herramientas psicológicas necesarias para la vida en comunidad. Desde este enfoque, la inclusión requiere ser pensada también como un proceso de cuidado emocional y validación subjetiva.

Por otra parte, la relación entre escuela y familia revela la presencia de representaciones sociales sobre la diversidad que influyen en las expectativas, actitudes y prácticas de crianza. Estas representaciones, construidas en contextos de vulnerabilidad y exclusión histórica, impactan en la manera como el niño se percibe a sí mismo y en su lugar dentro del grupo social. Desde la psicología comunitaria, se hace evidente la necesidad de intervenir en estos sistemas de significados, promoviendo procesos de acompañamiento psicoeducativo que fortalezcan la corresponsabilidad y el reconocimiento mutuo entre los distintos actores.

En conclusión, esta investigación permite afirmar que la inclusión educativa, vista desde la psicología, es un proceso relacional que incide de manera directa en el desarrollo psíquico, emocional y social de los estudiantes con diversidad funcional. La calidad de las interacciones, la presencia de vínculos significativos y las condiciones contextuales en las que se inscribe la experiencia escolar resultan determinantes para el desarrollo de funciones psicológicas superiores y para la construcción de trayectorias vitales más autónomas y participativas. En la

ruralidad colombiana, avanzar hacia una inclusión genuina implica reconocer estas dimensiones psicológicas y asumir la educación como un espacio privilegiado para la dignificación del sujeto, el fortalecimiento de la subjetividad y la transformación de las relaciones sociales.

11.3.1. Recomendación para Tercer Objetivo

A partir de los hallazgos de esta investigación, se recomienda fortalecer de manera prioritaria la formación docente situada en educación inclusiva para contextos rurales, reconociendo las particularidades culturales, sociales y territoriales que atraviesan estos escenarios. Más allá de capacitaciones generales o estandarizadas, es necesario promover procesos de acompañamiento pedagógico continuo que permitan a los docentes comprender, desde la práctica cotidiana, los principios de la mediación sociocultural, la regulación emocional y la ZDP, articulándolos con estrategias concretas de aula. Dichos procesos deberían contemplar espacios de reflexión colectiva entre maestros, donde se validen los saberes construidos desde la experiencia y se transformen las prácticas intuitivas en acciones pedagógicas conscientes y sostenibles, reduciendo así la improvisación y el desgaste emocional que actualmente caracteriza el trabajo docente en zonas rurales.

De igual manera, se hace indispensable fortalecer el vínculo entre escuela, familia y comunidad como eje fundamental para una inclusión educativa real y no meramente normativa. En los contextos rurales colombianos, donde la escuela cumple múltiples funciones sociales, es fundamental generar estrategias de corresponsabilidad que involucren a las familias en procesos de sensibilización, diálogo y formación sobre diversidad, desarrollo infantil e inclusión, superando miradas asistencialistas o de delegación exclusiva del cuidado en la institución educativa. Asimismo, se recomienda que las políticas públicas de inclusión contemplen el

contexto rural como una realidad diferenciada, garantizando recursos humanos interdisciplinarios, materiales pedagógicos adecuados y condiciones estructurales mínimas que respalden el trabajo escolar. Solo así será posible avanzar hacia una inclusión que no dependa exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino que se consolide como un proceso colectivo, ético y culturalmente situado.

A manera de conclusión, y teniendo en cuenta que estos planteamientos surgieron del análisis de las coocurrencias identificadas a lo largo del estudio, es posible señalar que la inclusión en la escuela rural se configura como un proceso profundamente relacional. La relación reiterada entre superación o compensación, psicología de la ceguera y memoria evidenció que las prácticas pedagógicas no operan de forma aislada: cada ajuste, cada mediación y cada recurso activado incide directamente en la manera como el estudiante reorganiza sus posibilidades de aprendizaje.

Los cruces encontrados muestran que cuando la docente adapta materiales, permite el uso de apoyos auditivos o táctiles y acompaña de manera cercana las actividades, no está realizando acciones fragmentadas, sino movilizandofunciones psicológicas en interacción. En coherencia con lo planteado por Lev Vygotsky, el desarrollo se construye primero en el plano social y luego se interioriza; por ello, la organización del aula y la calidad de las ayudas ofrecidas terminan moldeando la experiencia educativa del estudiante con discapacidad visual.

Asimismo, las coocurrencias entre memoria, psicología de la educación y procesos afectivos e intelectuales permiten recomendar que las prácticas inclusivas no separen lo cognitivo de lo emocional. Se observó que la regulación afectiva, el tono del acompañamiento y el uso del lenguaje influyen en la atención y en la permanencia en la tarea. En consecuencia,

resulta pertinente fortalecer espacios de reflexión pedagógica continua que permitan a las docentes revisar y ajustar sus decisiones desde una mirada crítica y contextualizada.

No obstante, también se evidenció que estas relaciones se concentran con frecuencia en la acción inmediata del aula, mientras que su articulación con dimensiones institucionales y estructurales es todavía limitada. Por ello, se recomienda avanzar hacia procesos más integrales que incluyan formación específica, trabajo interdisciplinar efectivo y mayor conocimiento de la normatividad vigente, de modo que la inclusión no dependa exclusivamente del compromiso individual.

Como conclusión final, el análisis de las coocurrencias permite afirmar que la inclusión se sostiene en la mediación consciente, en el diálogo y en apoyos ajustados a las necesidades reales del estudiante. Sin embargo, para que estas acciones trasciendan el esfuerzo cotidiano y se consoliden como transformación educativa, es indispensable articular prácticas, políticas y cultura institucional en una misma dirección. Solo así la escuela rural podrá ofrecer experiencias de aprendizaje donde la diferencia no limite el desarrollo, sino que abra nuevas formas de participación y construcción de sentido.

11.4. Recomendación General Aplicable a los Tres Objetivos

El presente estudio se realizó por medio de la metodología cualitativa, con postura paradigmática constructivista con enfoque social y diseño de aproximación etnográfico, permitiendo un acercamiento a la zona y la población que lo vivencia, sería importante continuar investigaciones a largo plazo que permitan ver los cambios efectuados tanto a nivel cultural como social que intervengan en los procesos educativos inclusivos no solo a nivel escolar sino

también a nivel social y familiar, viendo al entorno contextual como un espacio de aprendizaje, así mismo se pide considerar esta investigación como un referente para futuros nuevos procesos investigativos, sin dejar de reconocer, que las situaciones aquí descritas responden a un tiempo espacio cambiante y a relaciones sociales variables con el paso del tiempo y las experiencias humanas.

Se recomienda también a nivel de normativa nacional que la construcción de las mismas, sean pensadas según las condiciones propias del territorio colombiano, el cual es muy diverso y variante, por ende, debe ser actualizada contantemente según las necesidades identificadas en investigaciones como la presente.

A manera de reflexión final, es necesario reconocer que, en muchos territorios rurales apartados, la inclusión no se enfrenta solo como un reto pedagógico, sino como una realidad atravesada por la escasez de recursos humanos, apoyos especializados y financiación suficiente. A esto se suma el desconocimiento, en algunos casos de la normativa vigente, así como la sensación de que dicha normativa no siempre dialoga con las condiciones concretas del contexto rural. En ese escenario, el docente intenta responder con lo que tiene a mano, muchas veces desde el compromiso personal más que desde un respaldo estructural.

En esta investigación fue posible identificar que, en la búsqueda de inclusión, se generen prácticas que terminen produciendo exclusión. Cuando se diseñan actividades paralelas, se simplifican contenidos sin intención formativa clara o se protege en exceso al estudiante, puede reforzarse la diferencia en lugar de transformarla. No suele hacerse desde la indiferencia, sino desde la falta de herramientas y acompañamiento. Esto invita a pensar que la inclusión no

depende solo de la buena voluntad, sino de una formación sólida y de condiciones institucionales coherentes.

Respecto a la posibilidad de diseñar políticas de inclusión situadas, aun con tantas limitaciones, la respuesta no puede ser categórica, pero sí esperanzadora. Más que replicar lineamientos generales, se requiere construir orientaciones que reconozcan la diversidad de los territorios, sus ritmos, sus recursos reales y sus dinámicas comunitarias. Una política situada no significa renunciar a principios comunes, sino adaptarlos con sentido, escuchando a quienes viven y enseñan en esos contextos.

Finalmente, la teoría vygotskyana, ofreció una lente para comprender lo que ya estaba ocurriendo en la práctica. La idea de que el aprendizaje se construye en interacción y que el desarrollo tiene una raíz social permitió interpretar las experiencias observadas sin desligarlas del contexto. Sin embargo, toda teoría ilumina ciertos aspectos y deja otros en sombra; por ello, el desafío no es abandonar el marco conceptual, sino mantener una postura crítica que permita dialogar entre teoría y realidad sin imponer una sobre la otra. Por eso, la inclusión en la ruralidad es un proceso complejo que exige coherencia entre políticas, formación docente y condiciones materiales. Reconocer sus tensiones no implica deslegitimarla, sino asumirla con mayor honestidad y responsabilidad.

12. Referencias Bibliográficas

- Adrover Cerro, G. (2020). *L'art com a instrument d'inclusió per un alumne amb diversitat funcional*. [Tesis de grado de educación primaria, Universidad de les Illes Balears].
- Alba, A., Linares, J., & Pérez, K. (2023). Educación Inclusiva Vista Desde La Escuela Rural. *Infometric@-Serie Sociales y Humanas*, 6(1).
- Alcaldía Municipal de Leiva. (2012). *Plan territorial de salud 2012–2015: “Porque Leiva somos todos”*. Dirección Local de Salud, Municipio de Leiva (Nariño).
http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/procesos_de_interes/planes_territoriales/narino/plan_territorial_salud_leiva_2012_2015.pdf
- Alves, M. Hashizume, C. Rosas, A. (2022). Como aprenden los estudiantes de inclusión: un análisis comparativo de tres conceptos vistos desde los marcos conceptuales socio históricos y de autopoiesis. *Delta documentacao de estudos em lingüística e teorica e aplicada*. 38(1).
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411–424.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- American Psychological Association. (2021). *Guía de Apoyo de estudiantes trans y genero diverso*. <https://www.apa.org/apags/governance/subcommittees/supporting-diverse-students-spanish.pdf>
- Belmonte, M. L., Fernández, N., & Mirete, A. B. (2023). Cuentos para la inclusión y el cambio de actitudes hacia la diversidad. *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://goo.su/ft17Zl>

- Blandón Giraldo, A. M., & Castellano Ascencio, M. D. (2021). Escuela y despojo: La situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*, 21(2), 266–289. <https://doi.org/10.21500/16578031.6246>
- Boada, A., Garcés, J., & Ochoa, L. (2022). *La discapacidad intelectual en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Fusagasugá y la institución educativa el Cabildo de Miranda-Cauca*. [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://n9.cl/djpfu>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M., Black, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Bustos, Jimenez A. (2014). *La escuela rural*. Barcelona, Ediciones Octaedro. <https://elibro.net/es/ereader/usta/59807?page=19>.
- Cadavid, E. (2010). Historia de la Guerrilla en Colombia. *Didáctica multimedia. Com*. <https://n9.cl/g1wyi>
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49(3–4), 223–239. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>

- Camargo, C., & Sierra, S. (2017). La construcción semiótica de la escuela rural. *Revista Chilena*, 7, 161-177. <https://n9.cl/wlocj8>
- Cambil Hernández, M. de la E., Fernández Paradas, A. R., & Alba Fernández, N. de (Coords.). (2023). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Cancillería, colombiana. (2017). *Acuerdo de Paz*. <https://acortar.link/drQdO>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44-
<https://n9.cl/6jgcz>
- Carrero, M., & González, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://n9.cl/vw6oz>
- Castelblanco, D., García, V., Beltrán, Y., Piedrahita, M., & Orjuela, K. Voces rurales y urbanas del Conflicto Armado, la Violencia y Paz en Colombia. *Informes Psicológicos*, 16(1), 65-84. <https://n9.cl/yjr5w>
- Cenci, A., Lemos, M., Vilas Bôas, D., Damiani, M., & Engeström, Y. (2020). The contradictions within inclusion in Brazil. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100375. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100375>
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE). (2017). *Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes [ELCA]*. Facultad de Economía, Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia. <https://n9.cl/z32fg>
- Céspedes, I. G. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, (6), 60-78. <https://n9.cl/rcz8w3>

- Chuchon Vilca, J. (2025). Educación inclusiva e intercultural en zonas rurales: Actitudes docentes frente al derecho. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3(1), 1–12.
<https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.224>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65 – 81.
<https://n9.cl/1a2wr>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2011). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 82-104). Oxford University Press.
- Comisión de Estudios de Discapacidad [CEEDIS], Congreso de la República. (2005). *Aprender vida: La educación de las personas con discapacidad* (T. Tovar Samanez & P. Fernández Castillo, consultoras). Lima, Perú.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2017). *Estudio de CEPAL clasifica las provincias de Colombia según su ruralidad y sus conexiones*. Naciones Unidas. <https://acortartu.link/dj69x>
- Conde Ardila, A. Y., Quintero Ferrer, M. B., & Vargas Galeano, A. N. (2022). *Gestión escolar y Decreto 1421/2017: Recomendaciones para el cumplimiento de obligaciones en las instituciones educativas* [Cartilla]. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Especial.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/b93e988d-c03a-42c7-b01f-fe0e0b487a1c/content>

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia [Const]*.

<https://goo.su/TRChh>

Congreso de la República De Colombia. (1994). *Ley 115, ley general de educación*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley estatutaria 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*.

<https://goo.su/WPp1>

Contreras, M. (2003). El conflicto armado en Colombia. *Revista de derecho*, (19), 119-125.

<https://goo.su/kzzZQU>

Corbett, J. (2001). Enfoques de enseñanza que apoyan la educación inclusiva: una pedagogía conectiva. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55–59.

<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00219>

Córdova Azuela, C. B. (2019). Estudios histórico culturalistas en educación y desarrollo humano (Vol. I). Universidad De La Salle Bajío.

https://www.lasallebajio.edu.mx/documents/cat_estudios.pdf

Creswell, J. (1995). *Qualitative inquiry and research design, Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. Thousand.

Cuellar Peña, L. T. M., & Torres Villalba, G. E., & Aydali. (2024). *Educación inclusiva: Análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Universidad El Bosque.

Cuesta, Ó., & Cabra, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18(47), 493-518.

<https://goo.su/3uTsLp>

- Damián, M. (2010). Dos modelos para identificar e intervenir en los problemas del desarrollo psicológico en niños con síndrome Down. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(1). <https://goo.su/jRNd>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Delgado, E. (2016). Educación y construcción de la paz. *Unisalle*, 7(1), 43-56.
<https://goo.su/2wrbXs>
- Departamento Administrativo de la función pública. (2021). *Concepto 335441 del 2021*.
<https://n9.cl/5vma4>
- Díaz, R. M. (2019). Universidad inclusiva: experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva. *Difusora Larousse - Ediciones Pirámide*.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/217012?page=39>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: Reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265–290.
<https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Domínguez-Delgado, I. V. (2025). Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3391.
<https://doi.org/10.21555/rpp.3391>
- Echavarría, C., Vanegas García, J, González, L., & Bernal, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2019(79), 15-40.
- Echeita, G. (2006). *La educación inclusiva: Contextos, voces y acciones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.

Echeita, G. y Navarro, D. (2015). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-162.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>

Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font Roura, J., Marín, N., ... & Sandoval, M. (2004). Educar sin excluir. *Redined, Red de Información Educativa*.

<http://hdl.handle.net/11162/33513>

Eilks, I., Markic, S., & Witteck, T. (2010). Collaborative innovation of the science classroom by Participatory Action Research—Theory and practice in a project of implementing cooperative learning methods in chemistry education. En Valenčič, M. Vogrinc, J. (Eds.). *Facilitating effective student learning through teacher research and innovation* (pp.77-101). Editorial: Liubliana. <https://goo.su/ojpG2d>

Escobar, L., Hernández, I., & Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua*. 3(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901775005/index.html>

Escobar, L., Hernández, I., & Uribe, H. (2021). *Educación inclusiva: una oportunidad para la transformación de la escuela rural* [Ponencia]. I Congreso Latinoamericano de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación & II Conferencia Internacional de Estudiantes de Posgrados en Educación. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d5587b12-00e8-40d8-ad2a-6efbe8308c67/content>

Esteve, O., & Alsina, Á. (Eds.). (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes: Estrategias eficaces para formadores*. Narcea.

- Fernández Castillo, P. (2007). *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú? Estudio cualitativo en Huancavelica y Villa El Salvador* (Proyecto “Participación social e incidencia para la educación inclusiva en zonas de pobreza en el Perú”). Foro Educativo; Save the Children.
<https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/como-se-dan-los-derechos-educativos.pdf>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special*
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF). (2022). *Educación, todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a aprender y a desarrollarse integralmente*.
<https://n9.cl/d72vk>
- Gajardo, K., Martínez Scott, S., & Torrego Egido, L. (2023). Ser inclusivo en un contexto excluyente: Un estudio de caso en el aula rural. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 531–549. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4986>
- Gañán Trejos, S. L. (2020). *Inclusión en Escuela Nueva, desde la mirada de una etnoeducadora* [Informe de práctica de extensión, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- García Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia: Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1–32.
<https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García, X., Guirado, V., Largo, A., & Bermúdez, I. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Conrado*, 18(87), 298-305.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Ediciones Morata. <https://goo.su/ZZciPV>

Gobierno Nacional y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo. (2017)

Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. <https://goo.su/gxHq>

Gómez, J. (2016). Intervenciones psicosociales en el marco de acciones de reparación a víctimas del conflicto armado colombiano. *ECA: Estudios centroamericanos*, 71(744), 81-104.

González, S., & Cañón, H. (2021). Inclusión educativa y construcción de subjetividades. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 151–176. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11408>

Grisales, V., Llanos, J., García, D., & Rodríguez, W. (2021). Tendencias investigativas sobre educación inclusiva en niños y niñas víctimas del conflicto armado. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 11-35. <https://goo.su/5aWMU>

Guerra, L., Arteaga, I., & Londoño, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57. <https://goo.su/PniyUz>

Guzmán, M., Cáceres, V., De la Cruz, M., Lingán, A., Pauca, M., & Novoa, I. (2023). Historia crítica de la ciencia educativa: desde la prehistoria hasta Bandura. Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo. <https://goo.su/sy15rO>

Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: racionalización de la acción y racionalización social*. Tauro.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.

Hernández Mite, K. D., Guerrero Ávila, Z. E., Ruiz Jácome, E. C., & Godoy Cazar, D. T. (2024).

Neuroeducación y aprendizaje lúdico: Evidencias sobre el impacto del juego en el desarrollo cognitivo. Revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 8(4), 102–114.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(4\).diciembre.2024.102-114](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(4).diciembre.2024.102-114)

Hernández, O., Spencer, R., & Gómez, I. (2021). La educación inclusiva del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214-222.

<https://goo.su/zTxs>

Herrera, J., & Guevara, G. (2022). Psychopedagogical diagnosis: From classifying students to identifying barriers to learning and participation. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 443-463. <https://goo.su/ygN3KY>

Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24(3-4), 773-799. <https://goo.su/OhCK>

Johora, F., Fleer, M. & Hammer, M. (2021). Understanding the child in relation to practice and rethinking inclusion: A study of children with autism spectrum disorder in mainstream preschools. *Learning. Culture and Social Interaction*. 28: 100496.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100469>

Jost C, MacDonald M, Khanna S. (2022). A community-based evaluation of disability resources and inclusion practices in rural Botswana. *Disabil Health*. 15(3):101275.

<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101275>

Junco Chávez, L. M., García Arellano, K. E., Ordoñez Vivero, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(4),

1–15. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>

Köhler, W. (1925). *The mentality of apes*. Liveright.

Kozulin, A. (2017). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 139-156.

- Laitón Zárata, E. V., Gómez Ardila, S. E., Sarmiento Porras, R. E., & Mejía Corredor, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: Las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), [páginas del artículo si están disponibles].
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- LeCroy M, Potter L, Bandeen-Roche K, et al. (2022). Barriers to and solutions for representative inclusion across the lifespan and in life course research: the need for structural competency highlighted by the COVID-19 pandemic. *J Clin Transl Sci*.7(1).
<https://acortar.link/xGar77>
- LeFanu, G., Schmidt, E., Virendrakumar, B. (2022). Inclusive education for children with visual impairments in sub-Saharan Africa: Realising the promise of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo* 91(3).
DOI: [10.1016/j.ijedudev.2022.102574](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102574)
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lisboa, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia. Revista de comunicación*, (144), 69-76.
<https://goo.su/e7YS7>
- López, L. (2018). Plan Especial de Educación Rural, Desafíos y Posibilidades. *Revista Cien Días*. 26-3. <https://acortar.link/PaRG3j>
- Maravé, M., Salvador, C., Gil, J., & Chiva, Ó. (2022). Promoción de la educación inclusiva en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Revista Retos*,45, 163-173. <https://goo.su/1Y8USq>

Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L.

(2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104.

Martín Martínez, C., Boada i Calbet, H., & Feigenbaum, P. (2011). Private and inner speech and the regulation of social speech communication. *Cognitive Development*, 26(3), 214–229.

Miguel, E., Echeita, G., Sandoval, M., López, M., Duran, D. & Gine, C. (2002). Index For Inclusión, Una guía para la evaluación y mejora de la calidad inclusiva. *Contextos educativos: revista de educación*, 5, 227-238.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Consulta – cordis 2015er035271*

https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-354832_archivo_pdf_Consulta.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1990). *Decreto 1490, por el cual se adopta la*

metodología escuela nueva. <https://goo.su/WgTTyHE>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2001). *Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa. Mas campo para la educación rural*.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). *Educación para todos*. <https://goo.su/9L1tYe>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Resolución 9317, manual de funciones requisitos y competencias para los cargos directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/357013:Resolucion-No-09317-del-06-de-mayo-de-2016>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 para la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://goo.su/iYuY>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Plan especial de educación rural, Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. <https://goo.su/6rvlur2>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. <https://goo.su/MQtA>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Cartilla inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Circular 020 del 2022*. <https://goo.su/bSrbzR>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional. <https://isbn.camlibro.com.co/catalogo.php?mode=detalle&nt=9789585424494>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2020). *Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS): Colección promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de La Protección Social. (2008). *Resolución 2378 del 2008, por la cual se adoptan buenas prácticas clínicas para las instituciones que conducen investigación con medicamentos en seres humanos*. <https://goo.su/U6LqPci>

Ministerio de Salud y Protección social. (1993). *Resolución 8430 de 1993. Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. <https://goo.su/kHSiJ0>

- Mojica Conde, G. P., & Lázaro, M. de los Á. (2025). *La nueva escuela en el contexto de la pedagogía rural* [Monografía de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO]. UNIMINUTO.
- Moll, L. C. (2014). L. S. Vygotsky and education. In *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* (pp. 1–27). Cambridge University Press.
- Moll, L. C., & González, N. (2004). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. En J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 699-715). Jossey-Bass.
- Moreira, A & Pulino, LHCZ (2021). ¿La libertad es un logro social? Freire y Vygotsky desde la perspectiva de la educación en derechos humanos. *Educação e Pesquisa*, 47.
<https://goo.su/Rin8>
- Moscoso Villadiego, J. J. (2025). Estrategias pedagógicas en aulas multigrado rurales: Una revisión teórica de las tendencias epistemológicas propuestas para el fortalecimiento del rendimiento escolar. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 461–469.
<https://doi.org/10.70625/rlce/190>
- Muevecela Quiroz, L. B., & Avecillas Almeida, J. I. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: Estudio de caso aplicando el *Index for Inclusion*. *Educ@ción en Contexto*, 6(Especial III), 1–20.
- Narváez, J. M. (2008). La teoría del aprendizaje y desarrollo de Vygotsky. *Revista de innovación pedagógica y curricular*. <https://goo.su/NaAFD>
Needs Education, 29(3), 286 <https://goo.su/RpZN1C>

Núñez, C., Peña, M., González, B., & 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*, (79), 347-368. <https://goo.su/zLwe>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.* <https://goo.su/z1NOF>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales.* <https://goo.su/oblTer>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal.* <https://goo.su/TF3L>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (2001). *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada.* <https://goo.su/UWosX>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* <https://goo.su/1OKmX3>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia.* <https://goo.su/zavybC>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO].

(2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. <https://goo.su/UwR6e>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO].

(2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://goo.su/01YVHM>

Organización de Naciones Unidas, [ONU]. (1987). Resolución 42/58, Ejecución del Programa de

Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad. <https://goo.su/cdzqm>

Organización de Naciones Unidas, [ONU]. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de*

Oportunidades para las Personas con Discapacidad, resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993. <https://goo.su/aFvV1tm>

Organización de Naciones Unidas, [ONU]. (2011). *Resolución aprobada por la Asamblea*

General el 19 de diciembre de 2011. Día Mundial del Síndrome de Down. <https://goo.su/0f7WJUG>

Organización Mundial de la Salud, [OMS]. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*.

<https://goo.su/TEjDbze>

Organización Mundial de las Naciones Unidas. [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los*

derechos humanos. <https://goo.su/PL4zs>

Ortega, E., & Solano, E. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de

literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 72-74.

<https://doi.org/10.1234/clrc.2023.01.07>

Ortiz, T., & Reynosa, E. (2021). Educación inclusiva de niños con síndrome Down en educación inicial regular, Perú. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(2).

<https://goo.su/osN1m7R>

País, M. (2021). Los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela ante la diversidad funcional de sus compañeros y compañeras. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (27), 223-244.

Palacios, A. & Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad, una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional. *Encrucijadas y*

bifurcaciones. 2(2), 37-47. <https://goo.su/9Guz6>

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*.

Diversitas

Pallarès, M., Capella, C., Chavarro, L., & Chiva, O. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista Lasallista*. 17(2),

256-265. <https://goo.su/nPC4g7w>

Pardos, P. (2021). *Inclusividad en un aula rural y en un aula urbana Inclusividad en un aula rural y en un aula urbana*. [Tesis de Maestría, Universidad de Zaragoza]. Zaguán.

<https://goo.su/zr7uzJ>

Passerino, L., Roselló, T. C., & Baldassarri, S. (2018). Interacción tangible para la Compensación Social de procesos mediados en niños con diversidad

funcional. *Educação*, 41(3), 362-373. <https://goo.su/0DcR3>

Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. *Viva la ciudadanía*, 496, 5-11.

Petzold, A. (1925). *La educación de los ciegos*. Editorial Gustavo Gili.

- Pinilla, M., Rubio, M., Fiszbein, A., Escaroz, G., & Cuevas, C. (2023). *Protección social inclusiva para la niñez con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe: Caso de estudio de Colombia*. UNICEF; Diálogo Interamericano. <https://www.unicef.org/lac>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 893 de 2017, por el cual se crean los programas de desarrollo con enfoque territorial – PDET*. <https://n9.cl/5i7pe>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Rey, F. (1993). Psicología social, teoría marxista y el aporte de Vygotsky. *Revista cubana de psicología*, 10(2), 164-169. <https://goo.su/JHrTj>
- Rhan, N., Coogle, C., Ottley, J., Storie, S., Collier, T., Cocinero, A., Cotrill, S., Hicks, K., McNeil, K., Miltenberger, M., Roberts, D., Toppe, M. (2023). Alfabetización Entorno y Desarrollo de la alfabetización de niños preescolares con discapacidad de los Apalaches.
- Rigopouli, K., Kotsifakos, D., & Psaromiligkos, Y. (2025). Vygotsky's creativity options and ideas in 21st-century technology-enhanced learning design. *Education Sciences*, 15(2), 257. <https://doi.org/10.3390/educsci15020257>
- Rodríguez Velazco, A. I., & Aravena Domich, M. A. (2025). Inclusive education in Colombia and Latin America: From regulations to the reality of the school. *Revista Boliviana de Educación*, 7(13), 109–118. <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i13.1198>
- Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. S., & Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349–381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752013>

- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
<https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/333>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rojano, Y., Contreras, M., & Cardona, D. (2021). El proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas. ti. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), 175-192.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.
<https://goo.su/bsQOAL>
- Romero Medina, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 26(77), 57-84.
- Rosas, J. (2021). *Saberes contruidos desde la experiencia de maestros rurales en procesos de inclusión en Escuela Nueva*. [Tesis doctoral, Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia.]. Repositorio UTPC. <https://goo.su/QT7x5cz>
- Rosero, M., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR* (39)1, 96-106.
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Salas, E. (2018). Repensando la educación rural en una zona transfronteriza entre Costa Rica y Nicaragua: El caso de la Región Huetaar Norte (RHN). *Revista Elec-trónica Educare*. 22(2), 324-342. <https://goo.su/ioWLlb>

- Salas, H., Vásquez, R., & Cabrera, M. (2014). Subjetividad y discapacidad: Un enfoque socioeducativo. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 57–74.
<https://doi.org/10.15359/ree.18-2.4>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Segura G. & Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. <https://goo.su/iq2YH>
- Sepúlveda, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario educativo*, 29(65), 99-120.
- Skyer, M. (2023). The Deaf Biosocial Condition: Metaparadigmatic Lessons From and Beyond Vygotsky's Deaf Pedagogy Research. *American Annals of the Deaf* 168(1), 128-161. <https://doi.org/10.1353/aad.2023.a904170>.
- Smagorinsky, P. & Merida L, (2022). Learning to create environments for deafness among hearing preservice teachers: A defectological approach. *Learning, Culture and Social Interaction*. 38(100670). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100670>
- Soto Builes, N. M., Morillo Puente, S., & Sánchez Moncayo, C. N. (2023). Prácticas educativas incluyentes y conflicto armado en el oriente antioqueño colombiano. *Ánfora*, 30(55), 300–331. <https://doi.org/10.30854/anf.v30.n55.2023.933>
- Spradley, J. 1979. *The Ethnographic Interview*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Sulle, A., Aune, S., & Quintian, M. (2014). Lev Vygotsky, producción y recepción de sus ideas. *Psocial* 1(1).
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/35>

- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (2018). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Torres Illescas, J. A., Illescas Armijos, M. H., López Muñoz, M. J., & Lalangui Sarango, R. G. (2023). La mediación vygotkiana: Una estrategia para desarrollar el aprendizaje sociocrítico en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4187–4200. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8987
- Torres, E. (2020). Educación Rural y Desarrollo Social en Colombia. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*. 20, 29-37. <https://goo.su/N1wTD>
- Toruño, C. (2020). Aportes de Vygotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*. 22(33), 186-195. <https://goo.su/YkLMv>
- Treanor, B. (2007). *Aspects of alterity: Levinas, Marcel, and the contemporary debate*. Fordham University Press.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL, Naciones Unidas. <https://goo.su/MHBnS>
- Valdés, R., & Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista Faro*, 1(33), 45-59. <http://revistafaro.cl>
- Valencia, A. (2021). *Rol social para el desarrollo integral de un niño en condiciones de diversidad funcional en Santander de Quilichao–Cauca, Colombia, (estudio de caso)*. [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Antonio José Camacho]. Repositorio UNIAJC. <https://goo.su/N8Rdn3>
- Valenzuela, P. & Fosa, P. (2022). Construyendo la diversidad en la práctica educativa: el papel del habla interior en la reflexión docente. *Psicología cultura de la educación*. 15. 11-27.

- Vargas, Y., & Romero S. (2021). Escuela en Ruralidad: una Mirada a la Inclusión en la Educación. *Educación y Ciencia*. (25), 1-17. <https://goo.su/jLhFBT>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. II. Gedisa.
- Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Vera, N. (2025). La educación rural en Colombia: Retos y oportunidades. *Línea Imaginaria*, 1(22), 1–20. <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4180>
- Verdugo M. y Rodríguez, A. (2013). Valoración de la educación inclusiva desde diferentes perspectivas. *Repositorio iberoamericano sobre discapacidad Riberdis*, 39(228), 5-25. <https://goo.su/FQWHz12>
- Vygotsky LS. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje: Obras Escogidas II*. Visor.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Fundamentos de defectología*. Editorial pedagógica, Madrid
- Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología pedagógica. Edición, prefacio, traducción y notas de Guillermo Blanck. Presentación de René van der Veer. Introducción de Mario Carretero. 1ª reimp.* Aique.
- Vygotsky, L. S. (1935). *El problema del entorno: cuarta conferencia. Osnovy Podologii*. Izdanie Instituto.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas. – II Pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología*. Ed. Pedagogía.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Obras escogidas. Volumen I: Problemas del desarrollo de la mente*. Moscú: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Fundamentals of defectology (Abnormal psychology and learning disabilities)*. Springer Publishing Company.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas. Volumen III: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The history of the development of higher mental functions*. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 4* (pp. 1–251). Springer.
- Vygotsky, L. S. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Biblioteca de Bolsillo, Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Obras escogidas. Volumen V: La educación y la psicología del niño con discapacidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.; S. V. Hirió, Trad.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1978).
- Vygotsky, L.S. (1995/1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Visor.
- Vygotsky, L.S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5.ed. Martins Fontes.

Wells, G., & Claxton, G. (2012). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Wiley-Blackwell.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge University Press.

Zamorska, B. y Gąsiorek, P. (2021). La educación como migración cultural. *Forum Oświatowe*, 35(2), 11-17. <https://goo.su/zVHtfcf>