redie
Revista Electrónica de Investigación Educativa
Vol. 28(especial)
2026 / e07
ISSN: 1607-4041 | redie.uabc.mx

Educación inclusiva y ruralidad en Colombia: barreras y posibilidades

Inclusive Education and Rurality in Colombia: Barriers and Possibilities

Nini Johanna Cruz Rodríguez | Institución Educativa Técnica Ambiental Sote Panelas, Colombia
David Menendez Alvarez-Hevia | Universidad de Oviedo, España
Alejandro Rodríguez-Martín | Universidad de Oviedo, España

Cómo citar: Cruz, N. J., Menendez, D. y Rodriguez-Martín, A. (2026). Educación inclusiva y ruralidad en Colombia: barreras y posibilidades. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 28*(especial), e07, 1-19. https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e07.7893

Resumen

El contexto educativo colombiano ha evidenciado en los últimos años la formulación de políticas orientadas a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales; no obstante, el alcance de dichas políticas en los contextos rurales resulta aún limitado y problemático. Esta investigación analiza las barreras estructurales, pedagógicas y psicosociales que inciden en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo para estudiantes con necesidades especiales en zonas rurales, tomando como referencia las percepciones de la comunidad educativa rural del departamento de Boyacá, Colombia. Se presenta un estudio de enfoque cualitativo, basado en observaciones y entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, gestores educativos y estudiantes. Los resultados identifican tres tipos de barreras para la inclusión: estructurales, pedagógicas y psicosociales. Estos hallazgos evidencian una brecha crítica entre los planteamientos normativos y la práctica. Esta desconexión profundiza las desigualdades territoriales, limita la materialización de procesos educativos inclusivos en contextos rurales y cuestiona la pertinencia de políticas educativas centralizadas en realidades rurales latinoamericanas. Los datos obtenidos permiten reflexionar sobre la formulación de políticas y estrategias de fortalecimiento de la educación inclusiva en áreas rurales.

Palabras clave: educación inclusiva, educación rural, medio rural, sistema educativo, formación

Abstract

Policymaking in Colombian education in recent years has been oriented toward the inclusion of students with special educational needs. However, the scope of these policies in rural contexts remains limited and problematic. This research explores the structural, pedagogical, and psychosocial barriers affecting the development of a more inclusive education system for students with special needs in rural areas, drawing on the perceptions of the rural educational community in the department of Boyacá, Colombia. This qualitative study is based on observations and semi-structured interviews conducted with teachers,

(Recibido: 13 de febrero de 2026; Aceptado para publicación: 22 de mayo de 2026)

educational administrators, and students. The results identify three types of barriers to inclusion: structural, pedagogical, and psychosocial. These findings show a critical gap between regulatory approaches and educational practice. This disconnect deepens territorial inequalities, limits the realization of inclusive education processes in rural contexts, and calls into question the relevance of centralized education policies in rural realities in Latin America. The data obtained allow for reflection on policymaking and strategies aimed at strengthening inclusive education in rural areas.

***Keywords*:** inclusive education, rural education, rural environment, educational systems, training

I. Introducción

En las últimas décadas, la inclusión educativa se ha consolidado como un principio central de las políticas educativas contemporáneas, particularmente en el marco de los compromisos internacionales con los derechos humanos, la justicia social y la equidad. El trabajo desempeñado por organismos internacionales multilaterales como la Unesco, apoyados en el impulso normativo aportado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ha servido para promover una concepción de la educación y el reconocimiento de la diversidad (Byrne 2022; Harpur, 2012).

Sin embargo, pese a los esfuerzos recientes, estudios comparativos como el de Trejo y Escobar (2025) evidencian que la implementación de estos avances en políticas y prácticas educativas en América Latina ha estado condicionada por tensiones y diferencias territoriales, históricas y estructurales, generando respuestas desiguales en materia de equidad. En este contexto, el ámbito educativo rural destaca como un espacio especialmente vulnerable y a menudo ignorado (Santamaría, 2017; Parra et al., 2018).

En Colombia, uno de los principales esfuerzos por garantizar la pertinencia educativa rural ha sido el modelo Escuela Nueva, institucionalizado mediante el Decreto 1490, del año 1990. Concebido como política pública, busca responder a las condiciones de las escuelas rurales mediante metodologías activas, flexibilidad curricular, trabajo multigrado y mayor vínculo con la comunidad. Desde su origen, se ha posicionado como una estrategia para promover la equidad educativa en territorios históricamente marginados, reconociendo sus particularidades sociales, económicas y culturales.

El compromiso del Estado con la educación como derecho fundamental se establece en la Constitución Política de 1991, que en sus artículos 44 y 67 la reconoce como derecho de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, como servicio público con función social, orientado al acceso equitativo y a la formación integral. Este marco dio lugar a desarrollos normativos para fortalecer la educación rural y la atención a la diversidad, como la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el Decreto 366 de 2009, el Decreto 1421 de 2017 y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026; a los que se suma el informe del Ministerio de Educación Nacional (2015) que reconoce carencias en el ámbito rural, y propone medidas de acción.

Estas disposiciones reconocen las dificultades del contexto rural, incorporan principios de educación inclusiva, y promueven estrategias como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como mecanismos de respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE) y como garantía de participación educativa de todos los estudiantes. Sin embargo, investigaciones recientes, como las realizadas por Segura y Torres (2020) y por Ortega y Solano (2023), han evidenciado limitaciones importantes en la implementación y sostenibilidad de este modelo, como son: la persistente brecha digital, la insuficiente actualización pedagógica del profesorado, la falta de articulación intersectorial con el sector salud, y el subregistro sistemático de estudiantes con NEE.

Datos recientes del Laboratorio de Economía de la Educación (2023) muestran que en Colombia solo 26.4% de las instituciones rurales atienden población con NEE, frente a 61.9% de las urbanas; lo que evidencia una brecha significativa de equidad territorial. Estas cifras reflejan que la inclusión educativa en la ruralidad sigue siendo más una aspiración normativa que una realidad garantizada.

Desde una perspectiva intercultural y decolonial latinoamericana, Farias y Faleiro (2020) y Walsh (2008) plantean cuestionar modelos educativos hegemónicos, de lógica urbanocéntrica, que tienden a homogeneizar la diversidad cultural y territorial. Esta mirada

resulta pertinente para la ruralidad colombiana, donde los saberes locales, las dinámicas comunitarias y las prácticas productivas no siempre son reconocidos en las políticas educativas. Así, la equidad implica no solo distribución de recursos, sino también el reconocimiento de las particularidades culturales y sociales que configuran las oportunidades de aprendizaje.

A pesar de los avances normativos y teóricos, la inclusión educativa en contextos rurales sigue enfrentando dificultades persistentes. Aunque la legislación colombiana define lineamientos claros para estudiantes con NEE, su implementación falla de forma sistemática en la práctica institucional. Según Figueroa et al. (2019), la falta de articulación institucional convierte los PIAR en trámites administrativos sin impacto pedagógico. Asimismo, Garzón (2025) señala que la apropiación del DUA es deficiente, debido a la escasa formación docente, el limitado acompañamiento especializado (lo que dificulta estrategias inclusivas contextualizadas), y las barreras pedagógicas y psicosociales (Domínguez-Delgado, 2025).

En conjunto, estas problemáticas evidencian que la inclusión educativa en la ruralidad no depende solo de recursos materiales, sino de transformaciones culturales, político-institucionales y de prácticas pedagógicas profundas.

En este escenario se vuelve una prioridad producir evidencias empíricas situadas, que permitan comprender cómo se configuran las barreras estructurales, pedagógicas y psicosociales que limitan la inclusión educativa en contextos rurales. Este fenómeno, como señala Dioses y Limonchis (2025), es una problemática recurrente que trasciende el ámbito rural, y que es ampliamente compartida en diversos países de América Latina.

A partir de esta premisa, esta investigación tiene como objetivo profundizar sobre las barreras que inciden en la inclusión educativa de estudiantes con NEE en zonas rurales, del departamento colombiano de Boyacá, tomando como referencia las percepciones de distintos actores de su comunidad educativa.

El departamento de Boyacá está ubicado en el centro-oriente de Colombia, en la región andina. Se destaca por una geografía montañosa que condiciona su organización demográfica y socioeconómica. En este contexto, la zona rural de investigación se caracteriza por contar con familias de nivel socioeconómico bajo, que dependen mayoritariamente de actividades agropecuarias de subsistencia; con una dispersión geográfica y acceso limitado a servicios básicos; factores que inciden en las trayectorias educativas. Es de destacar que solo 1 de cada 10 egresados continúa hacia la educación superior, lo que evidencia que la continuidad educativa compite con las necesidades económicas familiares, y profundiza las desigualdades educativas.

II. Método

2.1 Enfoque y diseño del estudio

El estudio adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, centrado en las experiencias de docentes, estudiantes, familias y gestores educativos vinculados a instituciones educativas rurales de Boyacá; reconociendo el valor de sus voces como actores principales, y analizando las tensiones entre la normatividad inclusiva y la práctica educativa cotidiana. El objetivo es analizar experiencias situadas, para aportar elementos críticos que contribuyan al fortalecimiento de políticas y estrategias de inclusión educativa, en el ámbito rural.

Este enfoque permite el análisis de fenómenos educativos complejos, situados territorialmente y atravesados por variables sociales, culturales, políticas e históricas; en los que las experiencias y significados atribuidos por los participantes adquieren un papel central (Flick, 2022).

2.2 Participantes

El estudio se desarrolló en cinco sedes educativas rurales, de las cuales cuatro operan bajo la modalidad multigrado. En tres de estas sedes, un único docente estaba a cargo de la totalidad de estudiantes, desde el grado transición (niños desde los 5 años) hasta el grado quinto de educación primaria. Las instituciones se encuentran distribuidas en diferentes zonas del municipio, y atienden población proveniente de áreas rurales dispersas del departamento de Boyacá, incluyendo también estudiantes migrantes, principalmente de origen venezolano.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, bajo el criterio de máxima variación (Flick, 2015), con el fin de captar la diversidad de experiencias y percepciones en torno a la inclusión educativa. La muestra estuvo conformada por 35 actores clave de la comunidad educativa rural, incluyendo docentes, directivos, estudiantes con y sin NEE; así como por familias y profesionales municipales de los sectores de educación y salud (Tabla 1).

Tabla 1. Información de los participantes

Categoría	N°	Descripción de participantes
Docentes (D1-D8)	8	4 mujeres y 4 hombres, de edades entre 48 y 65 años; formación académica: licenciatura 2, especialización 2 y maestría 4; experiencia rural entre 18 y 40 años; básica primaria 2, multigrado 2 y secundaria 4.
Directivas (R1)	1	Rector académico, 49 años, ingeniero agrónomo con doctorado, 19 años de experiencia rural; 8 años como rector.
Estudiantes NEE (E1-E8)	8	Grados 4.º a 11.º; edades: 11 a 17 años; 3 hombres, 6 mujeres; NEE cognitivas; estrato socioeconómico 1.
Estudiantes sin NEE (E9-E15)	7	Compañeros pares de 4.º a 11.º; edades 11 a 17 años. 5 mujeres, 2 hombres; estrato socioeconómico 1.
Familias NEE (F1-F8)	8	Padres de hijos con NEE; 1 hombre, 7 mujeres; 2 bachilleres, 6 culminaron educación primaria; de 37 a 51 años; personas dependientes de actividades agropecuarias diarias; 2 familias extensas, 5 nucleares, 1 monoparental, con entre 2 y 5 hijos.
Profesionales municipales (P1-P3)	3	Psicóloga profesional de apoyo esporádica, 4 años de experiencia en inclusión educativa; médico con 3 años de experiencia en entorno rural; profesional del sector salud municipal, con experiencia administrativa en gestión pública.

2.3 Técnicas de recogida de información

La recogida de datos se estructuró a partir de una triangulación metodológica, combinando técnicas cualitativas complementarias que permitieron contrastar percepciones y prácticas observadas, siguiendo los planteamientos de Flick (2015). La información derivada de la revisión de la literatura sirve como base para un proceso deductivo-reflexivo mediante el cual los marcos teóricos identificados se traducen en elementos concretos de los guiones, y en categorías específicas de análisis. La triangulación de la información se llevó a cabo mediante el contraste sistemático entre los datos obtenidos en las entrevistas, los registros de observación y los referentes teóricos. Esto permite corroborar la consistencia de los hallazgos, y fortalecer la confiabilidad del análisis cualitativo.

En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los distintos participantes, siguiendo un guion abierto con preguntas orientadas a explorar percepciones sobre inclusión educativa, barreras estructurales y pedagógicas; experiencias de convivencia escolar, y niveles de articulación intersectorial entre educación y salud (Enlace a los guiones empleados: https://doi.org/10.5281/zenodo.19818714). Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado, y transcritas de manera textual para su análisis.

En segundo lugar, se llevó a cabo observación no participante en aulas y espacios escolares rurales; para este fin se utilizó un guion de observación.[1] La observación permitió registrar interacciones entre estudiantes con y sin NEE; estrategias pedagógicas implementadas por los docentes; dinámicas de recreo e interacción; uso de recursos asociados a prácticas inclusivas, y manifestaciones de exclusión social o *bullying*. Estas observaciones se complementaron con mapas espaciales de interacción, que facilitaron el análisis relacional de los datos y la consideración de documentos clave.

2.4 Procedimiento y análisis de datos

El análisis de la información se desarrolló mediante análisis temático reflexivo, siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2021). Todo el proceso analítico fue gestionado con el software ATLAS.ti 9, lo que permitió asegurar trazabilidad, sistematicidad y transparencia en el tratamiento de los datos cualitativos.

En la fase de familiarización se realizó una lectura inmersiva y reiterada de las transcripciones de las entrevistas, y de los registros de observación. Ello permitió una aproximación comprensiva inicial al corpus de datos. A su vez, este proceso facilitó la identificación temprana de patrones discursivos y situaciones recurrentes, fortaleciendo la validez interpretativa al situar el análisis en las experiencias concretas de los actores educativos rurales.

Posteriormente, se llevó a cabo una codificación inicial abierta, generando un conjunto amplio de códigos, que integraron tanto categorías conceptuales vinculadas al marco teórico, como expresiones emergentes del discurso de los participantes. La coherencia de esta fase se aseguró mediante la revisión constante de los códigos, y su vinculación directa con los fragmentos empíricos, reduciendo la arbitrariedad analítica.

En la fase de búsqueda de temas, los códigos iniciales fueron agrupados y reorganizados en temas provisionales, los cuales se refinaron mediante procesos iterativos de revisión y contraste entre fuentes. Este procedimiento permitió consolidar ejes analíticos que daban cuenta de barreras estructurales, pedagógicas y psicosociales para la inclusión educativa. La revisión temática se apoyó en matrices de coocurrencia y redes semánticas generadas en ATLAS.ti. Esto facilitó la identificación de patrones recurrentes y relaciones entre categorías.

La fase de definición y denominación de temas implicó jerarquizar y delimitar conceptualmente las categorías finales, las cuales fueron ilustradas mediante extractos representativos de los participantes; de manera que se preservó el vínculo entre interpretación y evidencia empírica.

Finalmente, la elaboración de la discusión se realizó a través de una narrativa interpretativa que articuló los hallazgos con el marco teórico y normativo del estudio. Para ello, se integró un ejercicio reflexivo sobre el posicionamiento de los investigadores, y se fortaleció así la confiabilidad y coherencia global del proceso analítico.

2.5 Consideraciones éticas y alcances del estudio

La investigación se ajustó a los principios éticos de la investigación educativa: se obtuvo consentimiento informado de adultos y asentimiento de menores, garantizando confidencialidad y anonimato mediante codificación alfanumérica. Aunque el enfoque cualitativo limita la generalización estadística, el diseño permitió generar evidencia empíricamente situada y analíticamente transferible a contextos rurales similares.

[1] Guion disponible en https://doi.org/10.5281/zenodo.19818859

III. Resultados

El análisis temático reflexivo permitió identificar tres dimensiones centrales que estructuran las percepciones y experiencias de la comunidad educativa rural boyacense, en relación con la inclusión educativa de estudiantes con necesidades. Estas dimensiones emergen de manera transversal en los relatos de docentes, estudiantes, familias y profesionales municipales; así como en las prácticas observadas en los escenarios escolares, y ponen de manifiesto tensiones persistentes entre los principios de equidad promovidos por la normativa vigente, y las condiciones reales en las que se desarrollan los procesos educativos en contextos rurales.

A continuación, se desarrolla cada dimensión, incluyendo extractos textuales destacados por su capacidad representativa, o reflexiones sobre elementos observados durante el proceso de inmersión en el campo de estudio, a través de las observaciones o el análisis de documentación institucional.

3.1 Barreras estructurales

Los participantes señalaron reiteradamente problemas de comunicación entre servicios y agentes educativos. Esto dificulta el acceso a diagnósticos, valoraciones y apoyos pedagógicos o terapéuticos (Figura 1).

Figura 1. Representación de barreras estructurales



Esta situación se agrava por la dispersión geográfica rural, que limita la continuidad del acompañamiento, y profundiza desigualdades territoriales en el ejercicio del derecho a la educación, como señala un profesional del municipio:

> No hay una ruta de atención clara para la discapacidad. No tenemos establecido a dónde remitirlos ni qué pasos seguir. Todo se remite al sector salud, pero desde allí solo se hace prevención; no hay inclusión social ni articulación real con educación. (P3)

Los registros institucionales evidencian inconsistencias en la identificación y caracterización de estudiantes con discapacidad; así como una atención centrada en acciones aisladas, sin articulación con procesos educativos específicos. Los profesionales reconocen esta situación:

> Planeación se desentiende, argumentando que es un tema de salud. Las comisarías de familia se limitan a una visita domiciliaria, y dicen que no es su responsabilidad (P3).

Por otro lado, se indica que la inclusión educativa enfrenta, además, dificultades de coordinación territorial, dado que las políticas y programas suelen diseñarse desde instancias urbanas. Además, se implementan de forma homogénea, sin considerar suficientemente las particularidades geográficas, sociales y culturales de la ruralidad:

> Cuando uno mira una ruta departamental, encuentra que no es aplicable. Intentamos ajustarla al municipio, pero Motavita es de sexta categoría, pequeño y con unas condiciones culturales complejas. Ya desde la administración se hace difícil. Muchas políticas existen, pero no se entienden ni se pueden ejecutar en lo local (P2).

Las observaciones realizadas muestran aulas con alta diversidad de necesidades educativas, especialmente en modalidades multigrado; escaso acompañamiento especializado, y una sobrecarga de funciones pedagógicas y administrativas que recaen en los docentes. Estas condiciones limitan la respuesta del sistema educativo frente a la diversidad del estudiantado. Aun cuando se reconoce una disposición favorable y un compromiso ético por parte de los actores escolares, sus acciones están condicionadas por un problema que se sitúa fuera de su ámbito de actuación.

El análisis de documentos institucionales evidencia un marco normativo formalmente alineado con la legislación nacional en materia de inclusión educativa. Documentos como los Proyectos Educativos Institucionales, los Manuales de Convivencia, los Sistemas Institucionales de Evaluación y los Planes de Estudio incorporan referencias generales a la atención a la diversidad y a los ajustes razonables. Los directivos reconocen esta brecha:

> Sí, está contemplado en el PEI, el manual de convivencia y el sistema institucional de evaluación. Existen protocolos para caracterización pedagógica y entrevistas a padres. Pero hay una gran diferencia entre lo que dicen las normas y lo que se vive en la práctica (R1).

En particular, el Manual de Convivencia indica de manera explícita que: "La institución educativa establece la protección y garantía de derechos para la población con NEE y en situación de vulnerabilidad, promoviendo su inclusión, participación y bienestar dentro de la comunidad educativa" (pág. 17).

Si bien estos documentos incorporan referencias generales a la atención a la diversidad, carecen de orientaciones operativas claras y de estrategias concretas para la atención de estudiantes con NEE. Esta brecha también se evidencia en las percepciones de las familias, quienes reconocen la existencia de normativas, pero manifiestan un conocimiento limitado sobre su contenido y alcance:

> Sí, sé que hay normas para los niños que tienen dificultades, pero no las conozco a fondo (F1).
>
> No, la verdad no. En el colegio anterior sí se conocía al niño con discapacidad y los profesores le hacían seguimiento, pero no se hablaba mucho de normativas (F5).

Estas respuestas sugieren que, aunque el marco legal está formalmente establecido a nivel institucional, su apropiación y difusión entre las familias resulta insuficiente. Esto limita su participación informada en los procesos de inclusión educativa.

La distancia entre la formulación normativa y la práctica cotidiana se expresa con claridad en las percepciones docentes, frente a los Planes Individuales de Ajustes Razonables. En los relatos, estos instrumentos son descritos como procedimientos administrativos con

escasa incidencia en el trabajo pedagógico real, como lo evidencian las palabras de una de las docentes entrevistadas:

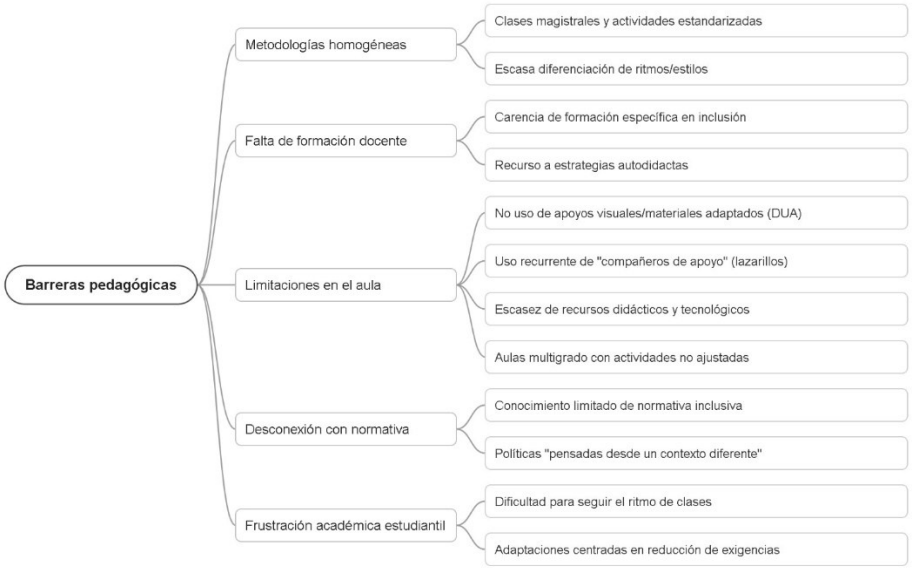
> Para ser sincera, muchas de esas prácticas son un fraude. Se habla de favorecer a los estudiantes, pero no se hace nada concreto. El PIAR, por ejemplo, es una fachada. Se diligencia, pero no se aplica en el aula (D3).
>
> De manera similar, otro docente representa los PIAR como: "trámites administrativos sin impacto real" (D5).

Esta percepción se corroboró en las observaciones de aula, donde apenas se evidenciaron adaptaciones curriculares específicas, lo que sugiere que la inclusión se formaliza documentalmente, sin incidencia sostenida en la práctica pedagógica. En conjunto, las barreras estructurales configuran un escenario en el que la atención a la diversidad depende principalmente de esfuerzos institucionales puntuales, y de iniciativas individuales del profesorado, más que de apoyos sistemáticos y articulados. Esto genera condiciones de partida desiguales para los estudiantes con NEE, y condiciona las prácticas escolares cotidianas.

3.2 Barreras pedagógicas

Los datos muestran que las barreras pedagógicas se relacionan con condiciones formativas, organizativas y materiales, que restringen el desarrollo de prácticas educativas equitativas y contextualizadas (Figura 2). En los escenarios escolares analizados predominan metodologías de enseñanza homogéneas, centradas en clases magistrales y actividades estandarizadas; con escasa diferenciación para atender la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje.

Figura 2. Representación de barreras pedagógicas



Las entrevistas revelan una brecha significativa entre el discurso institucional sobre inclusión educativa y las prácticas pedagógicas efectivas. De manera reiterada, los docentes reconocen que carecen de formación específica en educación inclusiva, y en conocimientos que favorezcan prácticas equitativas. Ante la ausencia de procesos formativos sistemáticos, los docentes recurren a estrategias autodidactas y apoyos informales, como lo muestran las palabras de dos de los docentes:

> Cuando llegué acá me encontré con el caso de Carlitos, y ese fue como el abrebocas. Desde ahí empecé a averiguar por mi cuenta (D2).
>
> Yo recurro mucho a la lectura, investigo, consulto con mi hija que es psicóloga. Leo bastante en internet, especialmente textos de psicología (D3).

Las observaciones en aula confirmaron la prevalencia de prácticas pedagógicas homogéneas. No se identificó el uso de apoyos visuales, materiales adaptados ni estrategias fundamentadas explícitamente en el DUA, como sugiere la legislación. En este escenario, la asignación de compañeros de apoyo o "lazarillos" emergió como la estrategia más recurrente. Un docente explicó: "A veces no me preguntan directamente, pero sí lo hacen con sus compañeros. Les entienden mejor" (D5).

Si bien esta práctica favorece la interacción entre pares, su uso reiterado puede interpretarse como la ausencia de adaptaciones curriculares sistemáticas y planificadas.

Las limitaciones pedagógicas se ven reforzadas por la escasez de recursos didácticos y tecnológicos. Los registros de observación evidencian aulas sin acceso a herramientas tecnológicas, bibliotecas con materiales limitados y espacios físicos reducidos. En una observación se consignó que "el aula es pequeña para los 33 estudiantes" (GO 1). Asimismo, en aulas multigrado se observó la aplicación de una misma actividad para estudiantes, desde preescolar hasta cuarto grado, sin ajustes según la edad y el nivel de desarrollo (GO 5). Esto se combina con limitaciones de tiempo, recursos didácticos y acompañamiento especializado.

En relación con la normativa inclusiva, los docentes manifestaron un conocimiento limitado, y una percepción de desconexión entre las políticas educativas y las realidades rurales. Varios señalaron que estas orientaciones "están pensadas desde un contexto diferente y no se ajustan del todo a nuestras realidades rurales" (D1).

Desde la perspectiva del estudiantado, los resultados muestran una valoración positiva del trato humano y del acompañamiento emocional brindado por los docentes: "Los profesores me ayudan cuando no entiendo. No me hacen *bullying*" (E5).

Sin embargo, esta experiencia convive con una frustración académica persistente, asociada a la dificultad para seguir el ritmo de las clases, y a la ausencia de estrategias pedagógicas diversificadas, donde las adaptaciones académicas suelen centrarse en la reducción de exigencias. Ello genera experiencias de exclusión académica, más que de inclusión efectiva. Esta tensión pone de relieve que el reconocimiento afectivo, aunque fundamental, no garantiza por sí solo condiciones de equidad en el aprendizaje.

Por otra parte, los compañeros evidencian que el apoyo docente no es homogéneo, sino que varía según el docente y la asignatura. Esto incide directamente en el desempeño académico de los estudiantes con NEE: "Algunos profesores sí les ponen actividades distintas… pero hay otros que les ponen lo mismo que a todos, aunque no lo entiendan" (E9).

Asimismo, señalan limitaciones en la comprensión de las necesidades de sus compañeros, lo que dificulta un apoyo más efectivo entre pares: "Los docentes nos dijeron que debíamos incluirlo en los grupos para facilitarle el trabajo, pero no nos explicaron exactamente qué dificultad tiene" (E13).

Desde la perspectiva de las familias, esta situación también se percibe como una falta de motivación y de estrategias pedagógicas diferenciadas, lo que impacta en la experiencia escolar de los estudiantes:

> Al principio fue bueno. En el colegio donde estuvo, los profesores lo integraban mucho. Aquí en el colegio actual se ha sentido un poco desilusionado. A veces dice que no hacen nada en clase, tampoco los motivan mucho (F5).

3.3 Barreras psicosociales

Las barreras psicosociales (ver Figura 3) se entienden como un entramado de relaciones, percepciones y dinámicas escolares y comunitarias, que inciden en la experiencia educativa de los estudiantes con NEE. Estas barreras no responden a acciones intencionales de exclusión; sino a prácticas socialmente normalizadas, que afectan la participación plena y el bienestar emocional de los estudiantes.

Figura 3. Representación de barreras psicosociales



Uno de los hallazgos más recurrentes es la presencia de dinámicas de exclusión social pasiva, especialmente en espacios no estructurados como los recreos, y en las actividades grupales. Las observaciones muestran que "los estudiantes con NEE permanecen solos o con compañeros introvertidos" (GO 3). Estos no son abiertamente rechazados, pero tienden a ocupar posiciones periféricas en las interacciones sociales y, en ocasiones, dependen de apoyos informales de sus compañeros.

En los relatos del estudiantado emergen percepciones ambivalentes sobre la convivencia escolar. Algunos valoran el acompañamiento docente, mientras familiares reportan situaciones de burla de los compañeros: "Algunos la empujan, la remedan por cómo habla. Se burlan de ella, porque no puede pronunciar bien algunas letras" (F1).

En varios casos se observa cómo los propios estudiantes minimalizan estas experiencias, o las naturalizan como parte de la vida escolar.

Las dificultades académicas también atraviesan el bienestar emocional, incidiendo en la autoestima y la participación: "Mal. Porque tengo que mejorar. A veces no pongo atención para que no me molesten" (E1).

Estas vivencias refuerzan una experiencia de inclusión centrada en una presencia física vacía más que en la participación académica plena.

El acompañamiento familiar se configura como un elemento decisivo, aunque condicionado por diferentes factores. Algunos estudiantes reconocen apoyo emocional en el hogar: "Bien, porque me ayudan y me dan buenos consejos" (E5).

No obstante, a pesar de la buena voluntad de las familias, las entrevistas muestran desconocimiento de la normativa inclusiva, y una percepción de escaso seguimiento institucional: "Sí, sé que hay normas para los niños que tienen dificultades, pero no las conozco a fondo" (F1).

A esto se le suma una baja participación de las familias en la vida escolar, como muestra la anotación de las observaciones: "los padres no hacen preguntas" (GO 6).

Desde la mirada profesional, estas barreras son vinculadas a factores culturales: "La principal barrera es cultural, desde los mismos padres. Falta educación, más compromiso intersectorial con los adolescentes. Nuestra zona rural no tiene proyecto de vida" (P3).

El entorno rural introduce otros condicionantes adicionales. Las familias señalan el acceso restringido a servicios de salud como una barrera central: "Si llevo a mi hijo a Tunja, no tengo con qué comer esta semana. Aunque estamos relativamente cerca, para muchas familias es un gasto inalcanzable" (P1).

El aislamiento del entorno limita también la socialización: "En el campo, las casas están aisladas. Los niños no socializan tanto" (D3).

A ello se suman deficiencias en infraestructura y oferta institucional: "En lo rural, la gente con discapacidad es la más olvidada. No llegan los programas, los talleres, ni las capacitaciones" (P3).

Pese a estas dificultades, la escuela es percibida como un espacio de socialización: "Vienen felices porque aquí encuentran amigos. Socializan. En sus casas están solos" (D3).

En contextos con menor número de estudiantes, como las escuelas unitarias, las observaciones mostraron interacciones más cercanas entre estudiantes y estudiantes-docente, lo que sugiere potencialidades del entorno rural para favorecer dinámicas más equitativas.

En conjunto, las barreras psicosociales reafirman que la inclusión educativa en contextos rurales no se reduce a la presencia física en la escuela, sino que implica condiciones relacionales, emocionales y sociales que, de no ser atendidas, impiden el desarrollo de prácticas inclusivas que trasciendan los planteamientos normativos.

IV. Discusión y conclusiones

El análisis temático reflexivo identificó tres tipos de barreras: estructurales, pedagógicas y psicosociales. Estas condicionan la inclusión educativa de estudiantes con NEE, en contextos rurales de Boyacá, Colombia. Cabe destacar que no operan de forma aislada, sino que se interrelacionan y refuerzan mutuamente. Esto evidencia tensiones entre los principios de equidad de la normativa vigente, y las condiciones reales de la ruralidad.

Los resultados coinciden con la literatura, en que la inclusión no depende solo de marcos normativos o modelos pedagógicos; sino de la capacidad del sistema educativo para transformar estructuras, prácticas y relaciones según las particularidades territoriales, sociales y culturales (Booth y Ainscow, 2011; Harpur, 2012; Unesco, 2024). Desde esta perspectiva, la equidad se entiende como una condición situada que requiere respuestas diferenciadas y contextualizadas, para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

4.1 Limitaciones institucionales y contextuales

Los resultados evidencian que las barreras estructurales constituyen una condicionante central para la inclusión educativa en la ruralidad, particularmente en lo relacionado con la desarticulación interinstitucional, la ausencia de rutas claras de atención, y la escasa

pertinencia territorial de las políticas públicas. Aunque el marco normativo colombiano reconoce la educación inclusiva como un derecho, y promueve instrumentos como los PIAR y el DUA, su implementación en contextos rurales resulta fragmentada y débil; reproduciendo desigualdades territoriales ampliamente documentadas en estudios previos (Herrera y Rivera, 2020; Ortega y Solano, 2023; Rojas-Romero y Guerrero, 2025).

En este sentido, las voces de profesionales municipales y directivos confirman que la atención a estudiantes con NEE continúa operando bajo lógicas sectoriales, donde la responsabilidad se desplaza hacia el ámbito de la salud; sin una articulación efectiva con el sector educativo. Esta situación coincide con lo señalado por Figueroa et al. (2019), quienes advierten que la ausencia de rutas intersectoriales sostenidas convierte la inclusión en un proceso predominantemente burocrático, más que en una práctica pedagógica transformadora. En contextos rurales de baja categoría administrativa, como los analizados en este estudio, esta problemática se ve agravada por la dispersión geográfica, la escasez de profesionales especializados, y la limitada capacidad de gestión institucional; lo que profundiza la fragilidad de los apoyos disponibles.

Desde una perspectiva de equidad, los hallazgos muestran que la aplicación homogénea de políticas diseñadas desde contextos urbanos tiende a profundizar las brechas existentes entre lo rural y lo urbano (Santamaría, 2017). Autores como Bohórquez (2021) y Parra et al., (2018) han señalado que las políticas educativas rurales en Colombia han replicado históricamente modelos urbanos, sin considerar las particularidades geográficas, culturales y administrativas de los territorios rurales. Esto limita su pertinencia, sostenibilidad y capacidad de respuesta frente a la diversidad estudiantil.

La experiencia en el contexto rural boyacense muestra que los modelos de política educativa inclusiva, de carácter centralizado, son problemáticos. Estos suelen promover lógicas de homogeneización que invisibilizan la diversidad territorial, y omiten las especificidades propias de los contextos rurales; algo también sugerido por autores como Farias y Faleiro (2020), Trejo y Escobar (2025) y Walsh (2008).La distancia entre la normativa y la práctica cotidiana no solo limita la efectividad de las políticas inclusivas; sino que también genera una sobrecarga institucional que recae principalmente en la escuela, obligándola a asumir funciones que exceden su capacidad real de acción.

4.2 Prácticas homogéneas y baja apropiación del enfoque inclusivo

Las barreras estructurales descritas en el estudio se proyectan de manera directa en el ámbito pedagógico, configurando condiciones que limitan la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula. La ausencia de políticas educativas diferenciadas para el contexto rural, la insuficiencia de apoyos institucionales especializados, y la debilidad en los procesos de formación docente inciden en la reproducción de modelos pedagógicos homogéneos, poco sensibles a la diversidad de trayectorias y ritmos de aprendizaje presentes en las aulas rurales.

Los resultados evidencian la prevalencia de prácticas de enseñanza centradas en metodologías tradicionales, con actividades estandarizadas y escasa diferenciación curricular, tendencia que coincide con lo señalado por Freire-Contreras et al. (2021), quienes destacan que en las escuelas rurales multigrado la enseñanza suele priorizar la cobertura de contenidos comunes, por encima de la atención a la diversidad.

Desde la voz de los docentes participantes se identifica una formación limitada en educación inclusiva (Borja-Ramos, 2025) y en enfoques innovadores para la inclusión, como el DUA. La falta de procesos formativos sistemáticos y contextualizados conduce a la adopción de estrategias autodidactas, apoyos informales y ajustes improvisados; lo que coincide con los hallazgos de Pachón (2024) y Garzón (2025), sobre los retos persistentes de la formación docente rural en Colombia. Si bien estas iniciativas reflejan compromiso

profesional y disposición ética hacia la inclusión, como aspectos fundamentales de buenas prácticas docentes, también evidencian que la atención a la diversidad depende más de la voluntad individual del profesorado, que de una política pedagógica institucionalizada (Echeita, 2017).

Las observaciones de aula mostraron que las adaptaciones curriculares tienden a ser puntuales, reactivas y poco planificadas. Estrategias como el uso de compañeros de apoyo o la flexibilización ocasional de actividades aparecen como respuestas frecuentes frente a las dificultades de aprendizaje; pero no siempre se articulan a una reflexión pedagógica intencionada ni a una evaluación sistemática de su impacto. Desde la perspectiva de los parámetros inclusivos de Booth y Ainscow (2011), este tipo de prácticas puede aliviar dificultades inmediatas; pero no transforma las barreras estructurales que limitan el aprendizaje y la participación.

El estudiantado reconoce un trato cercano, respetuoso y afectivo por parte del profesorado. Este es un rasgo característico de la escuela rural y de sus relaciones comunitarias (Rivera, 2015). No obstante, esta valoración positiva convive con experiencias de frustración académica, asociadas a la dificultad para: seguir el ritmo de las clases, comprender los contenidos y participar plenamente en las actividades escolares.

En varios casos, las adaptaciones pedagógicas se traducen en la reducción de exigencias académicas o en la asignación de tareas simplificadas. Esto reproduce formas de exclusión académica encubierta, y limita el desarrollo de aprendizajes significativos (Echeita, 2017). Esta tensión pone de relieve que el reconocimiento afectivo, aunque fundamental, no garantiza por sí solo condiciones de equidad. Tal como advierten Ainscow (2012) y Slee (2018), la inclusión educativa exige transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas, en la organización escolar y en la cultura institucional; más allá de la buena disposición individual del profesorado.

Las barreras pedagógicas observadas no pueden entenderse de manera aislada, sino como una prolongación de las barreras estructurales que caracterizan al contexto rural. No obstante, los hallazgos también permiten identificar potencialidades propias del contexto rural, como la cercanía relacional, el conocimiento profundo del estudiantado, y la posibilidad de generar dinámicas pedagógicas más flexibles en grupos reducidos. Estas características constituyen una base relevante para avanzar hacia propuestas pedagógicas inclusivas situadas, siempre que se acompañen de procesos de formación docente, planificación curricular colectiva, y políticas institucionales que reconozcan y fortalezcan estas particularidades.

4.3 Exclusión pasiva, acompañamiento familiar limitado y condicionantes del entorno rural

Un elemento novedoso del estudio es que las barreras psicosociales emergen con mayor claridad cuando se incorporan de manera sistemática las voces de los estudiantes y de las familias, actores que han sido tradicionalmente subrepresentados en la investigación sobre inclusión educativa, especialmente en contextos rurales (Raposo et al., 2023). A diferencia de los discursos institucionales, estas voces permiten identificar tensiones cotidianas que no siempre son visibles para la escuela, como el impacto emocional de las bajas expectativas, la naturalización del aislamiento o la sobreprotección como forma de cuidado. En este sentido, las barreras psicosociales no solo afectan el desempeño académico, sino que inciden de manera directa en la construcción del proyecto de vida, en la autoestima y en la percepción de pertenencia de los estudiantes con NEE.

Reconocer estas barreras resulta fundamental, no solo para mejorar los procesos educativos, sino también para fortalecer el apoyo emocional y social a las familias, quienes en muchos casos asumen la inclusión desde la incertidumbre y la falta de orientación

institucional. La atención a esta dimensión psicosocial exige, por tanto, procesos intencionados de sensibilización, dirigidos a los adultos que intervienen en la vida escolar –docentes, directivos y profesionales de apoyo–, entendiendo que la inclusión no se limita al aula, sino que se construye en las relaciones cotidianas que configuran la experiencia escolar.

Las observaciones y relatos del contexto boyacense muestran la presencia de dinámicas de exclusión social pasiva, caracterizadas por el aislamiento silencioso, la dependencia de apoyos informales y la limitada participación en espacios de socialización. Estas prácticas obstaculizan la construcción de vínculos, horizontales y refuerzan experiencias de aislamiento silencioso. Tal como señalan Becerra y Tamayo (2025), la exclusión no se restringe al ámbito académico, sino que se extiende a las relaciones interpersonales; lo cual afecta el bienestar emocional y la participación escolar de los estudiantes con NEE.

Desde la perspectiva de las familias se identifica un desconocimiento generalizado de la normativa inclusiva y de los derechos educativos de los estudiantes con NEE. Este desconocimiento no se asocia a desinterés, sino a problemas estructurales del contexto rural, como bajos niveles de escolaridad, escaso acceso a información institucional y prioridades vinculadas a actividades productivas y de subsistencia (Domínguez-Delgado, 2025). Como resultado, el acompañamiento académico y emocional suele recaer principalmente en la escuela; esto refuerza la carga institucional, y limita las posibilidades de corresponsabilidad efectiva.

Asimismo, los resultados muestran que las expectativas académicas hacia los estudiantes con NEE tienden a ser bajas o poco definidas, tanto por parte de algunos actores escolares, como de las propias familias. Esta situación puede reforzar trayectorias educativas marcadas por la sobreprotección o la permanencia sin participación plena en los procesos de aprendizaje. También influyen directamente en la autoestima, la motivación y la proyección de futuro de los estudiantes; afectando su proyecto de vida (Ainscow, 2012; Unesco, 2024; Becerra y Tamayo, 2025).

En contextos con menor número de estudiantes, como las escuelas unitarias, las observaciones mostraron interacciones más cercanas, lo que sugiere potencialidades del entorno rural para favorecer dinámicas más equitativas. Esta interpretación permite cuestionar las narrativas deficitarias sobre la ruralidad, y reconocer que, bajo ciertas condiciones, estos contextos pueden ofrecer oportunidades relacionales que favorezcan la inclusión, siempre que existan estrategias institucionales intencionadas.

Los hallazgos del estudio permiten reafirmar que las barreras estructurales que inciden en la inclusión educativa en contextos rurales no son ajenas al marco normativo vigente, sino que se relacionan, en gran medida, con políticas diseñadas desde lógicas urbanas que resultan poco pertinentes para las realidades del territorio. No obstante, los resultados también muestran que reconocer estas limitaciones no implica asumir una postura pasiva o centrada exclusivamente en la queja institucional. Por el contrario, identificar las debilidades propias del contexto rural, y también sus bondades, constituye un punto de partida para la construcción de respuestas situadas y sostenibles desde la propia institución educativa.

Desde esta perspectiva, la discusión abre la posibilidad de pensar procesos de gobernanza escolar rural, entendidos como la capacidad de las instituciones para orientar acciones pedagógicas y organizativas coherentes con sus realidades; sin desconocer el marco normativo nacional. En este sentido, una de las proyecciones derivadas del estudio se relaciona con la necesidad de realizar ajustes al Proyecto Educativo Institucional y a los planes de estudio; de manera que se expliciten acciones transversales orientadas no solo a la atención de estudiantes con NEE, sino al fortalecimiento del respeto por la diferencia como principio formativo. Este enfoque permite ampliar la noción de inclusión, situándola

en una ética de la equidad y el reconocimiento, más allá del cumplimiento formal de ajustes razonables.

La experiencia de este estudio sugiere la importancia de integrar, de manera intencionada, los saberes propios del contexto rural en las prácticas pedagógicas cotidianas. Reconocer las realidades sociales, culturales y productivas del territorio posibilita la construcción de trayectorias educativas más pertinentes y la realización de proyectos de vida significativos para los estudiantes, particularmente para aquellos con NEE, cuyas experiencias escolares suelen estar marcadas por bajas expectativas académicas. En este sentido, la inclusión educativa se articula con una visión de futuro anclada en el contexto rural, superando enfoques homogéneos y descontextualizados.

Los resultados de este estudio no pretenden agotar la discusión sobre la inclusión educativa en la ruralidad. Se busca aportar elementos analíticos y empíricos para seguir problematizando las formas en que las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y las dinámicas psicosociales se articulan –o entran en tensión– en contextos territoriales específicos. En consonancia con los planteamientos de Ainscow (2012) y Echeita (2017), la inclusión educativa se revela aquí como un proceso profundamente político y relacional, que trasciende la aplicación de ajustes individuales (Granda, 2024), y demanda transformaciones estructurales, culturales e institucionales orientadas a la equidad.

En este sentido, el estudio subraya la necesidad de fortalecer formas de gobernanza escolar rural, que reconozcan explícitamente las voces de estudiantes y familias, y que permitan a las instituciones educativas asumir un rol activo en la gestión de respuestas inclusivas situadas. Avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa en la ruralidad colombiana implica, por tanto, no solo cerrar brechas normativas; sino reconocer y potenciar las particularidades del territorio, como base para la construcción de trayectorias educativas dignas, significativas y socialmente justas.

Se sugiere el desarrollo de políticas de equidad para el ámbito rural, que integren colaboración interinstitucional, contextualización pedagógica y participación comunitaria como ejes centrales. A partir de ello, se plantean estrategias orientadas a fortalecer rutas de atención territorializadas, construir ajustes razonables con impacto real, y promover una cultura escolar inclusiva. La atención a estudiantes con NEE se concibe como una responsabilidad institucional sostenida, articulada al Proyecto Educativo Institucional; que trasciende lo administrativo para centrarse en el acompañamiento integral y el reconocimiento de la diversidad en el contexto rural.

Este estudio presenta las limitaciones propias de toda investigación de corte cualitativo, entre las que se destacan la subjetividad inherente al proceso interpretativo y la limitación de la muestra, como principales condicionantes. No obstante, es precisamente en estas características donde también yace la posibilidad de profundizar en la comprensión contextual y situada de las realidades que se analizan; ya que se aportan significados relevantes que, aunque no son generalizables, resultan valiosos para la reflexión académica y la toma de decisiones a diferentes niveles, en contextos educativos rurales como el descrito.

Corrección de estilo: Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves

Fuente de financiamiento

Nini Johanna Cruz Rodríguez: conceptualización (60%), investigación (70%), metodología (50%), redacción de borrador original (50%), revisión y edición (50%).
David Menéndez Álvarez-Hevia: curación de datos, metodología (50%), redacción de borrador original (50%).
Alejandro Rodríguez-Martín: conceptualización (40%), investigación (30%), supervisión, revisión y edición (50%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Este artículo no cuenta con fuente de financiamiento.

Referencias

Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change, 1*3, 289-310. https://doi.org/10.1007/s10833-012-9182-5

Becerra, J. C. y Tamayo, C. E. (2025). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia: barreras, desafíos y estrategias. *Reincisol,* 4(7), 34-52. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)34-52

Bohórquez, J. P. (2021). Políticas educativas rurales en Colombia 1990-2018: dos tendencias. *Revista Aletheia, 13*(2), 15-40. https://doi.org/10.11600/ale.v13i2.632

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolare*s. Organización de Estados Iberoamericanos-FUHEM. https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf

Borja-Ramos, M. G. (2025). Competencias docentes en educación inclusiva en Latinoamérica. *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía, 3*(1), 1-21. https://revistasinstitutoperspectivasglobales.org/index.php/Cognopolis/article/view/377

Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.

Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education, 26*(3), 301-318. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411

Dioses, Y. P. y Limonchi, E. W. (2025). Educación inclusiva en América Latina: retos y oportunidades para la creación de entornos inclusivos. *Revista de Educación Simón Rodríguez, 5*(10), 581-596. https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/263

Domínguez-Delgado, I.-V. (2025). Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Panamericana de Pedagogía, 40*. https://doi.org/10.21555/rpp.3391

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46*(2), 17-24. https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044

Farias, M. y Faleiro, W. (2020). Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo [Educación de los pueblos del campo en Brasil: colonialidad/modernidad y urebanocentrismo]. *Educação em Revista, 36*. https://doi.org/10.1590/0102-4698216229

Figueroa, L. A., Ospina, M. S. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo, 6*(2), 4-14. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2022). *The sage handbook of qualitative research design*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781529770278

Freire-Contreras, P. A, Llanquín-Yaupi, G., Neira-Toledo, V., Queupumil-Huaiquinao, E., Riquelme-Hueichaleo, L. y Arias-Ortega, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cuadernos de Pesquisa, 51*(1). https://doi.org/10.1590/198053147046

Garzón, S. A. (2025). *Concepciones del docente rural sobre la aplicación del diseño universal de aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio digital UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2163

Granda, V. C. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC, 8*(1), 227-235. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235

Harpur, P. (2012). Embracing the new disability rights paradigm: the importance of the convention on the rights of persons with disabilities. *Disability & Society, 27*(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.631794

Herrera, D. y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19*(41), 87-105. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6

Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). *Desigualdades educativas en Colombia: análisis de la educación rural y sus desafíos*. Universidad Javeriana. https://lee.javeriana.edu.co/w/noticia-colegios-rurales-y-el-estado-2023

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.* Ministerio de Educación Nacional. https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=51540

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Hacia una educación sin barreras: avances y desafíos en la educación inclusiva que evidencian los resultados del SIRIED 2024*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396395

Ortega, E. E. y Solano, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar, 7*(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Pachón, J. C. (2024). Perspectiva de la formación docente para contextos rurales en Colombia. *Ciencia y Educación, 5*(10.1), 45-55. https://doi.org/10.5281/zenodo.13942613

Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos, 6*(45), 52-65. https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320

Raposo, M., Sierra, S., Alonso-Ferreiro, A., García-Fuentes, O. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2023). The rural school from child's point of view: A participatory research through photovoice. *Participatory Educational Research, 10*(6), 208-228. https://doi.org/10.17275/per.23.97.10.6

Rivera, A. A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo, 28*(65), 99-120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280222

Rojas-Romero, C. J. y Guerrero, Y. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): recorrido, oportunidades y desafíos en Colombia. *Educación y Educadores, 28*(1), e2811. https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.1

Santamaría, R. (2017). La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. *Revista Senderos Pedagógicos, 8*(1), 61-100. https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.968

Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa, 25*(1), 71-97. https://revistasum.umanizales.edu.co/index.php/plumillaeducativa/es/article/view/3831/6027

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.

Trejo, J. H. y Escobar, E. Y. (2025). La educación inclusiva en América Latina: un análisis desde la política pública y los derechos humanos. *Revista Euroamericana de Antropología, 15*, 117-139. https://doi.org/10.14201/rea202415117139

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.