LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AULAS MULTIGRADO RURALES: TENSIONES ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS REALIDADES TERRITORIALES EN COLOMBIA

Diana Marcela Bedoya Galindo[1]
Orcid: 0009-0002-4635-0324
E-mail:
bedoya.diana@colsantarita.edu.co
IEM Técnica Comercial Santa Rita
Colombia

Carlos Alberto Garrido Cucaita[2]
Orcid: 0009-0006-4995-9695
E-mail: caliche1142@gmail.com
Centro Educativo Benito Juarez sede Pedro de Heredia
Colombia

Recibido: 03/03/2026 **Revisado: 07/04/2026** **Aprobado: 12/05/2026**

Resumen

La consolidación de la educación inclusiva constituye uno de los desafíos con mayor relevancia de la educación contemporánea y más aún en los contextos rurales, donde las desigualdades sociales y territoriales condicionan el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos educativos. El presente ensayo tuvo como objetivo analizar los procesos de educación inclusiva en las aulas multigrado de las zonas rurales a partir de las tensiones existentes entre las políticas educativas y las realidades territoriales en Colombia. Para ello, se desarrollo una revisión critica de documentos normativos, investigaciones académicas y literatura especializada relacionada con la inclusión educativa, la ruralidad y la educación en aulas multigrado. Este análisis permitió identificar que aunque Colombia ha avanzado en la construcción de un marco normativo para garantizar el derecho a la educación y fortalecer la atención a la diversidad, aún persisten importantes factores asociados que obstaculizan el acceso, permanencia y pertinencia de la atención educativa, entre ellas se encuentran asociadas, la dispersión geográfica de la población, la limitada infraestructura y conectividad, el acceso limitado a servicios especializados de salud y las condiciones socioeconómicas de las familias. No obstante, se evidencia que las aulas multigrado también representan escenarios con un alto potencial para favorecer el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de la autonomía y la valoración de la diversidad como oportunidad pedagógica. Se concluye que la consolidación de una educación inclusiva en la ruralidad colombiana requiere avanzar hacia enfoques con perspectiva territorial que articulen las políticas educativas con las particularidades y realidades de los contextos rurales.

[1] Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad El Bosque, docente de básica primaria,
Secretaría de Educación Municipal de Facatativá, Colombia.
[2] Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, docente de básica primaria, Secretaría de Educación Departamental de Arauca, Colombia.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

Palabras clave: aulas multigrado, educación inclusiva, equidad, ruralidad, enfoque territorial.

INCLUSIVE EDUCATION IN RURAL MULTIGRADE CLASSROOMS: TENSIONS BETWEEN EDUCATIONAL POLICIES AND TERRITORIAL REALITIES IN COLOMBIA

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education constitutes one of the most significant challenges in contemporary education, particularly in rural contexts, where social and territorial inequalities affect access to, retention in, and the quality of educational processes. This essay aimed to analyze inclusive education processes in multigrade classrooms in rural areas by examining the tensions between educational policies and territorial realities in Colombia.to achieve this objective, a critical review of policy documents, academic research, and specialized literature related to inclusive education, rurality, and multigrade education was conducted. The analysis revealed that, although Colombia has made progress in developing a regulatory framework to guarantee the right to education and strengthen attention to diversity, significant barriers to educational access, retention, and relevance still persist. The barriers include the geographical dispersion of the population, limited infrastructure and connectivity, restricted access to specialized health services, and the socioeconomic conditions of families. Nevertheless, multigrade classrooms also emerge as educational settings with considerable potential to promote collaborative learning, foster student autonomy, and value diversity as a pedagogical opportunity. The essay concludes that the consolidation of inclusive education in rural Colombia requires advancing toward territorially responsive approaches that effectively connect educational policies with the specific characteristics and realities of rural contexts.

Keywords: multigrade classrooms; inclusive education; equity; rurality; territorial approach

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los principales referentes de las políticas educativas contemporáneas al promover el reconocimiento de la diversidad y garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, económicas, étnicas, geográficas o personales. Este enfoque ha sido dinamizado por organismos internacionales y adoptado por numerosos países como una estrategia orientada a fortaleces la equidad educativa y la justicia social. En este contexto, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible, plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, reconociendo que aún persisten profundas desigualdades que limitan el acceso, la permanencia y los aprendizajes de amplios sectores de la población (Naciones Unidas, 2015)

No obstante, la implementación efectiva de estos principios enfrenta importantes desafíos cuando las orientaciones establecidas en la normativa deben aplicarse en los diversos contextos territoriales. Las profundas diferencias sociales, económicas, culturales y geográficas presentes en Colombia, generan escenarios educativos diversos y heterogéneos que difícilmente pueden ser atendidos mediante estrategias uniformes. Esta situación se evidencia con mayor intensidad en los contextos rurales, donde las instituciones educativas deben responder a desafíos asociados con la dispersión

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

geográfica de la población, las limitaciones de acceso, conectividad e infraestructura, la escasez de recursos pedagógicos y las persistentes brechas derivadas de una inversión pública históricamente desigual.

Dentro de estos escenarios, las aulas multigrado representan la solución para garantizar la atención educativa en las áreas rurales del país. En ellas, un mismo docente orienta simultáneamente procesos de enseñanza y aprendizaje a estudiantes de diferentes edades, grados y ritmos de aprendizaje. Aunque esta modalidad ha sido tradicionalmente asociada a condiciones de precariedad o déficit institucional, experiencias como el Modelo de Escuela Nueva implementado en el país desde 1976, han demostrado que las aulas multigrado también posees un importan te potencial para promover el aprendizaje colaborativo, la autonomía estudiantil, la flexibilidad curricular y el reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo de la práctica educativa.

Sin embargo, persiste una tensión entre los postulados de las políticas educativas inclusivas y las condiciones reales en las que estas deben implementarse. Mientras los marcos normativos promueven principios de equidad, participación, y atención a la diversidad, las escuelas rurales continúan enfrentando barreras estructurales que dificultad la concreción de dichos propósitos, ya que la mayoría de estas políticas se fundamentan en las dinámicas sociales de las zonas urbanas. Esta tensión invita a reflexionar sobre la necesidad de reconocerlas particularidades territoriales como un elemento fundamental para la formulación e implementación de políticas educativas pertinentes y contextualizadas.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

En este sentido, el presente ensayo tiene como objetivo analizar la educación inclusiva en las aulas multigrado rurales a partir de las tensines existentes entre las políticas educativas y las realidades territoriales de Colombia. Para ello se estudian los fundamentes conceptuales de la educación inclusiva, las características de las aulas multigrado rurales y los principales desafíos que emergen cuando las políticas nacionales son implementadas en contextos educativos caracterizados por la diversidad territorial. El análisis se desarrolla desde una perspectiva crítica de la educación, entendiendo la inclusión no solo como una estrategia de acceso escolar, sino como un proceso orientado a la transformación de prácticas pedagógicas, la organización institucional y las políticas públicas en función de la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. Desde este punto de vista se sostiene que la construcción de la educación inclusiva en los territorios rurales colombianos requiere avanzar hacia modelos educativos que logren articular los principios normativos con las necesidades, potencialidades y particularidades de las comunidades.

El abordaje de la educación inclusiva en las aulas multigrado de los contextos rurales requiere de una aproximación teórica que reconozca la complejidad de los fenómenos educativos y la diversidad de factores que intervienen en su configuración. Desde el paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morin (1999), la realidad educativa no puede analizarse de manera fragmentada ni reducida a relaciones lineales de causa y efecto, sino como un sistema dinámico en el que interactúan dimensiones pedagógicas, sociales, culturales, económicas, territoriales, e institucionales. Desde esta

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

perspectiva, las oportunidades y barreras para la inclusión educativa en la ruralidad colombiana emergen de la interrelación entre las políticas públicas, las condiciones de los territorios, las características de las comunidades, las practicas docentes y las trayectorias educativas de los estudiantes.

Este enfoque permite comprender que los fenómenos como la exclusión, la extraedad, la deserción escolar o las dificultades de acceso a apoyos especializados no constituyen problemáticas aisladas, sino expresiones de una red de relaciones complejas que demandan respuestas integrales y contextualizadas. Por consiguiente, analizar la educación inclusiva en las aulas multigrado rurales requiere superar visiones simplificadoras y avanzar hacia una comprensión sistemática capaz de identificar tanto las barreras que limitan los procesos de inclusión como las oportunidades pedagógicas y sociales presentes en los territorios rurales.

La educación inclusiva como principio de equidad y reconocimiento de la diversidad

La educación inclusiva se refiere a la atención educativa que reconoce, valora y respeta la diversidad humana, sin establecer distinciones por motivos de raza, género, orientación sexual, condición migratoria, discapacidad o factores socioeconómicos, culturales, étnicos o religiosos (Ministerio de Educación Nacional, 2002) desde este marco de referencia la inclusión constituye un proceso de transformación educativa orientada a garantizar el derecho fundamental a la educación mediante el fortalecimiento

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

de entornos que posibiliten la participación efectiva y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y particularidades.

La comprensión actual de la educación inclusiva es el resultado de un proceso histórico de transformación de los sistemas educativos. Durante largos periodos predomino la exclusión de aquellos estudiantes que no se ajustaban a los modelos tradicionales de enseñanza. Posteriormente, desde una perspectiva basada en el modelo médico-rehabilitador de la discapacidad, surgieron prácticas segregadoras orientadas a ofrecer atención especializada en espacios diferenciados, bajo la premisa que las dificultades educativas estaban determinadas principalmente por las condiciones individuales del estudiante (Palacios, 2008).

Este planteamiento comenzó a transformarse con el avance del reconocimiento de los derechos humanos y el surgimiento del enfoque de integración escolar, mediante el cual se promovió la incorporación progresiva de estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas regulares. Aunque este enfoque presentó avances frente a los procesos de segregación, mantuvo ciertas limitaciones al centrar la adaptación en el estudiante sin cuestionar de manera profunda las practicas educativas y las condiciones institucionales que podían limitar su participación y aprendizaje (Ainscow, 2005).

En este proceso de transición conceptual, el modelo social de la discapacidad se convirtió en referente fundamental para la consolidación de la educación inclusiva, al proponer una concepción diferente sobre la relación entre discapacidad, sociedad y educación. De acuerdo con Palacios (2008), este modelo surge como una critica a las

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

perspectivas de la discapacidad, planteando que esta se configura a partir de la interacción entre las características de las personas y las barreras presentes en el entorno social, cultural e institucional. En consecuencia, la responsabilidad de garantizar la inclusión no recae exclusivamente en el estudiante y su capacidad de adaptación, sino en la transformación de los escenarios educativos para responder a la diversidad humana.

Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes argumentan que la inclusión educativa implica identificar y eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Desde esta mirada, las dificultades educativas no deben atribuirse exclusivamente a las condiciones individuales de los estudiantes, sino analizarse en función de las culturas, prácticas y políticas institucionales que puedan generar procesos de exclusión. En consecuencia, la construcción de escuelas inclusivas requiere transformar las condiciones del entorno educativo para garantizar oportunidades de aprendizaje y participación para todos. En este sentido, la educación inclusiva implica profundas transformaciones filosóficas, pedagógicas e institucionales en la forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque abandona las percepciones centradas en las limitaciones individuales, para concentrarse en las capacidades, potencialidades y oportunidades de desarrollo de cada estudiante.

Desde este planteamiento la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva continúa representando un desafío para el sistema educativo especialmente en

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

aquellos contextos marcados por profundas desigualdades sociales y territoriales. Aunque el Ministerio de Educación Nacional (2022) reconoce que la inclusión requiere transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales para responder a las diversidad, algunas investigaciones desarrolladas en el ámbito rural colombiano evidencian la persistencia de barreras relacionadas con la infraestructura escolar, las condiciones territoriales, la disponibilidad de apoyos, la formación docente, los recursos pedagógicos y las oportunidades que ofrece el sistema educativo para atender a la diversidad. Puede afirmarse que la inclusión educativa no depende únicamente de la existencia de marcos normativos o lineamientos pedagógicos, sino de la capacidad real de las instituciones para transformar sus practicas y responder a las necesidades de los estudiantes en contextos específicos.

Las aulas multigrado en contextos rurales y la diversidad territorial colombiana

La comprensión de las aulas multigrado en contextos rurales en Colombia también encuentra un referente fundamental en los aportes de Vicky Colbert y el modelo de Escuela Nueva, reconocido internacionalmente por su contribución al fortalecimiento de la Educación rural. Este modelo surge como una respuesta pedagógica a las particularidades de las escuelas multigrado, promoviendo estrategias centradas en el aprendizaje activo, la participación estudiantil, la flexibilización curricular y el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes edades y niveles de escolaridad. Desde esta

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

premisa, la diversidad presente en las aulas no constituye una limitación para el aprendizaje, sino una oportunidad para enriquecer las experiencias educativas mediante la cooperación, la tutoría entre pares y el desarrollo de la autonomía. Los planteamientos de Colbert permiten cuestionar las visiones deficitarias que históricamente han caracterizado a la educación rural, al demostrar que las aulas multigrado poseen un importante potencial para construir procesos inclusivos y contextualizados. En consecuencia, la escuela multigrado puede entenderse no solo como un escenario privilegiado para reconocer la diversidad, la participación activa de los estudiantes y la construcción colectiva de conocimiento.

Estas contribuciones adquieren especial relevancia en el contexto colombiano, donde las aulas multigrado constituyen una de las principales estrategias para garantizar el accesos a la educación en zonas rurales dispersas, Sin embargo, su potencial inclusivo, se enfrenta a la complejidad de un modelo en el que un solo docente debe atender simultáneamente varios grados escolares, cada uno con objetivos curriculares, ritmos de aprendizaje, donde el docente asume responsabilidades relacionadas con la gestión administrativa, la vinculación de las familias y la atención a la diversidad presente en el aula. Esta multiplicidad de funciones puede limitar la posibilidad de ofrecer respuestas pedagógicas diferenciadas y evidencia que la construcción de una educación inclusiva requiere apoyos institucionales, trabajo intersectorial y políticas educativas que reconozcan las particularidades de las escuelas multigrado rurales.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

La diversidad territorial que caracteriza a Colombia constituye un factor determinante para comprender las dinámicas educativas que se desarrollan en las aulas multigrado. Las condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales varían significativamente entre regiones, en los cuales las condiciones para el acceso y la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes varían significativamente entre regiones y comunidades. En amplias zonas rurales, la dispersión geográfica de la población obliga a que los estudiantes recorran largas distancias para asistir a la escuela, situación que incrementa los riesgos de ausentismo, extraedad y abandono escolar. A ello se suman fenómenos asociados a la movilidad poblacional como la migración interna y externa, el desplazamiento forzado a consecuencia del conflicto armado y las dinámicas de población flotante, factores que generan cambios permanentes en la matricula escolar y exigen respuestas pedagógicas flexibles para atender a los grupos estudiantiles diversos y cambiantes.

Las diferencias territoriales que caracterizan a Colombia también están asociadas a procesos históricos de desigualdad social, conflicto armado y limitada presencia institucional. De acuerdo con el Plan Especial de Educación Rural, Ministerio de Educación Nacional, 2018) las instituciones educativas rurales enfrentan desafíos relacionados a la dispersión poblacional, la insuficiente infraestructura escolar la baja capacidad administrativa, la escasez de recursos pedagógicos, la dificultad para atraer y Mantener a docentes cualificados y la limitada pertinencia de algunas propuestas educativas frente a las características productivas, sociales y culturales de los territorios.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

Estas condiciones repercuten directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y contribuyen a la persistencia de brechas significativas entre la educación rural y urbana en términos de cobertura, permanencia y calidad educativa. Estas realidades evidencian que la garantía del derecho a la educación no puede sustentarse únicamente en la formulación de políticas universales, sino que requiere reconocer las diferencias territoriales como un elemento central en la construcción de respuestas educativas pertinentes.

En concordancia con lo anterior, los procesos de educación inclusiva no dependen únicamente de políticas públicas, sino también de la capacidad del Estado para generar condiciones reales que permitan hacer efectivos el derecho a la educación en las zonas rurales, adoptando un enfoque territorial que reconozca las particularidades de cada contexto que fortalezca las capacidades institucionales locales y contribuya a reducir las barreras estructurales que históricamente han limitado el acceso, la participación y el aprendizaje en las poblaciones rurales.

En concordancia con lo anterior, Dominguez (2025) señala que los procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana continúan enfrentando barreras asociadas al desconocimiento de las normativas, la insuficiente preparación docente y las condiciones contextuales propias d ellos territorios rurales. Por su parte el MEN (2022) sostiene que la inclusión requiere transformar las culturas, prácticas y políticas institucionales para garantizar la participación de todos los estudiantes, Al contrastar estos argumentos, se observa que existe una distancia significativa entre los principios

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

promovidos por la política educativa y las posibilidades reales de la implementación en muchas escuelas rurales., esta situación evidencia que la inclusión educativa constituye un desafío que trasciende el ámbito pedagógico y requiere respuestas articuladas multidimensionalmente.

Las desigualdades educativas que persisten en la ruralidad colombiana también se manifiestan en los indicadores de acceso, permanencia y continuidad dentro del sistema educativo. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), los estudiantes rurales suelen enfrentar mayores riesgos de rezago escolar, extraedad y abandono educativo en comparación con sus pares urbanos debido a factores asociados a la pobreza, dificultad de acceso a servicios básicos y las limitadas oportunidades de formación disponibles en sus territorios. De manera similar el PEER reconoce que las brechas históricas entre zonas rurales y urbanas continúan reflejándose en menores niveles de escolaridad, menores posibilidades de transición hacia la educación secundaria, media y superior. Desde esta mirada, el territorio deja de ser solo un espacio geográfico para convertirse en una dimensión que configura las experiencias educativas, las oportunidades de acceso al conocimiento y las formas de participación de los estudiantes dentro de la escuela (Sousa Santos, 2010)

Tensiones entre las políticas educativas y las realidades territoriales

Durante las últimas décadas, Colombia ha experimentado avances significativos en la consolidación de un marco normativo orientado a garantizar el derecho a la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

educación y promover la inclusión de poblaciones históricamente excluidas. La Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994, la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad mediante la ley 1346 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017 que establece orientaciones para la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

No obstante, la existencia de marcos normativos favorables, no garantiza, por si misma, la transformación de las practicas educativas ni la eliminación de las barreras que afectan la participación de los estudiantes. Como señalan Booth y Ainscow (2011), la inclusión educativa no depende exclusivamente de la formulación de políticas sino de la capacidad de los sistemas educativos para transformar sus prácticas, políticas y cultura de manera coherente con los principios de equidad y participación. Esta situación evidencia una tensión permanente entre las aspiraciones de las políticas publicas y las capacidades reales de los territorios para desarrollarlas. La inclusión educativa requiere recursos, formación docente, acompañamiento institucional y participación comunitaria. Cuando estos elementos no están presentes, existe el riesgo que las políticas permanezcan únicamente en el plano discursivo, sin generar impacto significativo en las experiencias educativas de los estudiantes.

Desde el paradigma de la complejidad propuesto por Morin (1999), esta tensión no puede interpretarse como una simple brecha entre normatividad y realidad, sino como la expresión de múltiples factores interrelacionados que inciden en la implementación de las políticas educativas. Las oportunidades de inclusión están condicionadas por factores

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

pedagógicos, económicos, culturales, territoriales e institucionales que interactúan de manera permanente y configuran diversos escenarios de acceso y participación. Una de las expresiones con mayor visibilidad de esta tensión se relaciona la articulación intersectorial para obtener diagnósticos oportunos, valoraciones interdisciplinarias y servicios especializados, que por su ausencia pueden retrasar la implementación de ajustes razonables y estrategias pedagógicas pertinentes que permitan responder adecuadamente a las necesidades de cada estudiante limitando la posibilidad de brindar una atención integral , incrementando el riesgo de repitencia, extraedad y abandono escolar. De esta manera las trayectorias educativas de los estudiantes se ven condicionadas por factores estructurales que exceden las posibilidades de acción de la escuela y requieren respuestas articuladas desde diferentes sectores.

A esta problemática se pueden añadir factores culturales asociados a las dinámicas de las familias rurales. En algunos hogares persisten concepciones tradicionales sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil que dificultan el reconocimiento temprano de necesidades educativas específicas. En consecuencia, determinadas dificultades son interpretadas como falta de disciplina, inmadures o desinterés por el estudio. Esta situación evidencia que la inclusión educativa también requiere de procesos de sensibilización y formación dirigidos a familia con el fin de fortalecer su participación en la identificación y atención de las necesidades de los estudiantes, favoreciendo la construcción de entornos inclusivos.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

Las condiciones socioeconómicas de los territorios rurales constituyen otro factor determinante que condicionan las decisiones frente a las trayectorias educativas de los estudiantes rurales. En contextos donde las actividades productivas constituyen la principal fuente de sustento de las familias, se generan situaciones en las que se asumen responsabilidades domesticas y laborales desde edades muy tempranas. Según la CEPAL (2024) los factores de riesgo asociados al abandono escolar en los contextos rurales suelen estar estrechamente vinculados al trabajo infantil y a las dificultades de acceso a los establecimientos educativos lo que repercute en su asistencia regular a la escuela y limita la continuidad en las trayectorias educativas.

En este escenario, las escuelas multigrado han desempeñado un papel fundamental para garantizar el acceso a la educación en territorios dispersos y de difícil acceso. Sin embargo, aunque representan una estrategia clave para ampliar la cobertura educativa rural, sus posibilidades de acción suelen verse limitadas por condiciones estructurales de los territorios. En numerosos casos, estas instituciones ofrecen únicamente educación preescolar y los niveles de básica primaria, obligando a los estudiantes a desplazarse grandes distancias para continuar sus estudios en secundaria y media.

El documento Pacto Social Rural señala que una de los principales desafíos de la educación rural en Colombia está relacionado con la persistencia de desigualdades en el acceso y permanencia en le sistema educativo, evidenciadas en las limitaciones de cobertura en la educación inicial, las dificultades para garantizar transiciones efectivas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

entre la educación primaria, secundaria y media, así como en los obstáculos de ingreso y permanencia para la educación superior (Universidad de la Salle, 2019). Estas situaciones incrementan el riesgo de abandono escolar, especialmente en aquellos estudiantes que deben desplazarse hacia centros urbanos para continuar su proceso formativo.

Esta reflexión adquiere especial relevancia en el caso de estudiantes con discapacidad que asisten a aulas multigrado rurales, dadas las barreras asociadas a la accesibilidad, la movilidad, la disponibilidad de apoyos especializados y las condiciones socioeconómicos y red de apoyo de las familias pueden incrementar las dificultades durante los procesos de transición educativa. En consecuencia, avanzar hacia una educación inclusiva en la ruralidad exige no solo garantizar el acceso inicial a la escuela, sino también desarrollar estrategias institucionales y territoriales que favorezcan la continuidad de las trayectorias educativas a lo largo de todo el ciclo educativo.

Con rumbo a una educación inclusiva contextualizada

Superar las diferentes tensiones en el entorno educativo actual demanda una comprensión más amplia de la inclusión educativa, capaz de reconocer las diferentes particularidades de cada territorio, desde esta percepción las escuelas multigrado rurales no deben entenderse solo como una respuesta a los diferentes factores y limitaciones del sistema educativo colombiano, deben ser espacios que evoquen la promoción de

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

aprendizajes significativos, la participación comunitaria o veredal y el reconocimiento a la diversidad .

Según los planteamientos de la UNESCO (2020) y del Ministerio de Educación Nacional (2022), el desarrollo de instituciones educativas rurales inclusivas necesitan políticas públicas que permitan implementar las políticas nacionales contextualizado a las diferentes características sociales, culturales, geográficas en los diferentes contextos rurales, estos cambios con llevan a fortalecer la formación de los docentes, mejorar las condiciones institucionales promoviendo procesos de participación que involucren a las familias y comunidades en la construcción de propuestas educativas pertinentes a su territorio.

Por tanto, la educación inclusiva en las aulas multigrado rurales presentan una serie de desafíos como también de oportunidades, su organización se dará si se logra articular los principios de equidad establecidos en la política educativa, pero estas deben estar contextualizadas y apropiadas en las realidades de los territorios y esto deberá llevar a la efectividad en estos procesos de inclusión. Mientras las políticas educativas sigan formulándose desde principios de calidad, las diferentes realidades territoriales evidencian que la equidad solo se alcanzara cuando se reconocen las diferencias y se generen condiciones apropiadas y contextualizadas para su atención.

Los procesos de inclusión educativa en los diferentes contextos rurales implican realizar una lectura del entorno en la que se pueda considerar aspectos relacionados con la separación geográfica, las dinámicas económicas de la familia y la diversidad cultural,

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

la presencia de comunidades indígenas y afrodescendientes. Por tanto, la inclusión educativa no consiste únicamente en incorporar a todos los estudiantes al sistema escolar, sino garantizar que todos encuentren oportunidades reales de aprendizaje, participación y desarrollo. Como consecuencia las políticas educativas publicas requieren avanzar desde modelos homogéneos de intervención y adaptación hacia enfoques territoriales capaces de reconocer las limitaciones y desafíos de los contextos rurales.

La justicia educativa en los territorios rurales depende menos de la uniformidad de las políticas públicas y más de su capacidad para dialogar con las necesidades, saberes y potencialidades de las comunidades donde estas cobran sentido, esta situación coincide con los planteamientos teóricos de Boaventura de Sousa Santos (2010) quien advierte que muchas políticas públicas se construyen desde formas de conocimiento dominantes que siguen invisibilizando las experiencias, necesidades y saberes de las comunidades rurales históricamente marginadas por el conflicto armado y otras problemáticas socioculturales.

En cuanto a la ruralidad colombiana, estas tensiones se manifiestan cuando las normativas son implementadas bajo parámetros homogéneos desconociendo las condiciones geográficas, culturales y socioeconómicas que caracterizas a las escuelas multigrado, por tanto la inclusión educativa exige reconocer y hacer partícipe a las comunidades rurales como productoras de conocimiento y prácticas que pueden enriquecer los saberes más contextualizados a sus necesidades educativas para así

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

construir modelos educativos más flexibles, participativos y contextualizados promoviendo la construcción de políticas públicas más justas y pertinentes a los territorios rurales.

Colombia ha desarrollado un marco normativo con el cual promueve la inclusión educativa, la equidad y el derecho a la educación para todos los estudiantes, la efectividad al vivenciar estas políticas en las aulas multigrado rurales continua siendo limitada debido a su diseño e implementación ya que estas políticas no consideran las particularidades territoriales, sociales y culturales de las ruralidades colombianas por lo tanto se manifiesta que la implementación y construcción de una educación verdaderamente inclusiva necesita superar enfoques homogéneos de políticas públicas y así lograr modelos educativos con enfoque territorial rural.

Argumentos

El Plan Especial de Educación Rural reconoce que limitaciones como la dispersión de las poblaciones rurales, las dificultades geográficas, la pésima infraestructura educativa, la baja conectividad de internet, la falta de docentes especializados en educación inclusiva y las huellas indelebles del conflicto armado continúan afectando el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de los estudiantes rurales. Estas limitaciones reflejan que la equidad en oportunidades promovidas por las políticas públicas no siempre resulta en igualdad de condiciones para los estudiantes que están en un contexto rural disperso.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

La diversidad es una característica inherente a las comunidades rurales que debe ser reconocida y fortalecida sin embargo al comparar estos pilares con a realidad de los territorios rurales colombianos, se evidencian brechas que obstaculizan la materialización de dichos pilares. El MEN (2022) define la educación inclusiva como un proceso orientado a reconocer la diversidad humana, eliminando las barreras que impiden la participación plena de los estudiantes en la vida escolar, por tal motivo se debe garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes sin discriminación alguna.

La desigualdad educativa en los contextos urbanos y rurales tiende a ser muy evidente, si bien en las escuelas multigrado se contribuye significativamente a garantizar el acceso a la educación básica primaria en los territorios más dispersos, la continuidad hacia la educación media y superior continúa reflejando un desafío para amplios sectores de las poblaciones rurales. Por esto la inclusión educativa no puede limitarse al ingreso del sistema escolar, si no que esta debe garantizar condiciones que permitan la permanencia y terminación exitosa de las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

Mientras que el Ministerio de Educación Nacional (2022) plantea que la inclusión debe transformar las culturas, políticas y prácticas, institucionales, varias investigaciones desarrolladas en contextos rurales evidencian que siguen existiendo obstáculos asociados a la infraestructura educativa, la disponibilidad de recursos y el acceso a servicios especializados, por tanto el reconocimiento normativo a la diversidad no

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

garantiza por sí mismo la eliminación de obstáculos que afectan la participación de los estudiantes .La educación inclusiva debe trascender del ámbito normativo y requiere condiciones que permitan hacer efectivos los derechos reconocidos por la legislación educativa.

Mas allá de las dificultades estructurales se suman las dinámicas familiares y socioculturales propias de los diferentes contextos rurales. En la mayoría de comunidades rurales, los niveles de escolaridad de los padres o cuidadores son limitados e incluso algunos presentan dificultades de aprendizaje, situaciones que dificultan el acompañamiento escolar en el hogar, las condiciones económicas obligan a muchas familias a priorizar actividades productivas relacionadas con la agricultura, la ganadería, la pesca, la minería o el trabajo por días como mecanismo de subsistencia esto abre más las brecha en los entornos educativos rurales.

También se suma a la lista de obstáculos cuando los estudiantes son requeridos por sus padres o cuidadores para apoyar las labores de la familia. Estas realidades generan tensión entre la expectativa del sistema educativo y las necesidades cotidianas de las familias rurales, influyendo en fenómenos como el ausentismo, la deserción escolar y las trayectorias educativas inconclusas, estas problemáticas reflejan que la exclusión educativa no siempre se origina desde las instituciones educativas rurales, en muchos casos las familias condicionan las oportunidades de aprendizaje y la permanencia escolar de los estudiantes.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

La inclusión educativa exige comprender que el proceso de aprendizaje no depende únicamente de las condiciones de la escuela, sino también de factores familiares, culturales y económicos que condicionan las oportunidades educativas de los estudiantes y que necesitan respuestas pedagógicas y sociales contextualizadas a su entorno, la literatura sobre educación rural e inclusión señala que la exclusión educativa no se produce únicamente por la ubicación geográfica de los territorios si no por la falta de políticas públicas que reconozcan la diversidad cultural convirtiéndola en un eje de la planificación escolar en los territorios. Estos autores afirman que la diferencia y la diversidad suelen ser vistas como obstáculos para el desarrollo educativo cuando en realidad representan oportunidades para construir procesos pedagógicos pertinentes y contextualizados.

En numerosas comunidades rurales, los estudiantes enfrentan dificultades para acceder a valoraciones psicológicas, fonoaudiológicas, neurológicas y terapéuticas debido a la distancia de los centros de salud urbanos, los costos de desplazamiento y la limitada oferta institucional, como resultado muchos niños y niñas permanecen durante años sin diagnostico oportunos ni apoyos especializados ,situaciones que afectan sus trayectorias educativas y limita la implementación de ajustes pedagógicos pertinentes, esta detección tardía de dificultades de aprendizaje, al lenguaje, la atención y al desarrollo emocional puede derivar en procesos de repitencia escolar, extraedad, bajo rendimiento escolar y en los casos más difíciles deserción escolar. Estas situaciones no

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

solo afectan al estudiante, sino que también incrementan el riesgo de exclusión y limitan las posibilidades de permanencia y continuidad dentro del sistema educativo.

En algunos contextos rurales, las dificultades de aprendizaje son entendidas por las familias como desinterés, inmadurez o falta de esfuerzo por parte de los estudiantes, invisibilizando necesidades reales de apoyo educativo. Estas situaciones retrasan la búsqueda de atención especializada y dificulta la construcción de estrategias conjuntas entre la familia, la escuela y los centros de salud. Las barreras de inclusión no solo son del ámbito pedagógico y se evidencia fortalecer la articulación con el ministerio de salud para garantizar respuestas integrales que favorezcan el aprendizaje y permanencia de todos los estudiantes rurales del país.

Las aulas multigrado no deben ser solamente comprendidas desde una visión de dificultades y carencias, diversos testimonios demuestran que estos lugares de aprendizaje poseen importantes fortalezas para el desarrollo de las practicas inclusivas, la interacción entre estudiantes de diferentes edades favorece el aprendizaje colaborativo, la ayuda entre pares, la autonomía y la construcción de relaciones que invitan a la solidaridad. También la cercanía entre la escuela y la comunidad facilita el intercambio de los saberes locales y el desarrollo de propuestas pedagógicas contextualizadas, el problema no radica en la existencia de aulas multigrado sino en la falta de políticas diferenciales que fortalezcan sus fortalezas y respondan a sus necesidades específicas, mientras las políticas educativas promuevan la equidad, las

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

realidades territoriales continúan mostrando profundas desigualdades que limitan el que hacer pedagógico y el derecho a la educación .

Discusión critica

Colombia ha avanzado y consolidado un marco normativo orientado a garantizar el derecho a la educación y la atención a la diversidad ,las diferentes realidades territoriales demuestran que la implementación de estas políticas continúan enfrentando importantes dificultades asociadas a los diferentes factores sociales, geográficos y culturales, esta situación pone de manifiesto la existencia de una brecha de principios promovidos por las diferentes políticas públicas y que estas condiciones deben estar inmersas en los contextos rurales para que la educación inclusiva en las aulas multigrado no se aborde desde una perspectiva homogénea o reduccionista.

La distancia geográfica, las carencias en infraestructura y las diferentes dificultades al acceso de servicios especializados, las condiciones económicas de las familias y las dinámicas propias de la ruralidad conforman una red tejida de relaciones que influyen directamente en los procesos de aprendizaje, permanencia y participación escolar, por lo tanto fenómenos como la extraedad, la repitencia o la deserción escolar se deberán entender como una realidad que necesita respuestas integrales y contextualizadas; desde el paradigma de la complejidad propuesto por Morin (1999) no se puede interpretar como la suma de problemáticas aisladas, sino como el resultado de diferentes interacciones entren los sistemas que impacten en la experiencia educativa de los estudiantes.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

En los contextos rurales, los docentes deben asumir la responsabilidad de responder a la diversidad sin contar con los apoyos especializados, recursos suficientes o procesos de articulación claros con otros sectores por tanto la inclusión educativa no puede depender del compromiso del docente, también se requiere transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales que permitan una educación inclusiva e institucional. Los referentes teóricos de Booth y Ainscow (2015) permiten comprender que las diferentes barreras de aprendizaje y la participación no se encuentran exclusivamente en las características propias de las personas sino en las diferentes condiciones institucionales y sociales quien limitan el acceso a oportunidades de educación.

El problema no radica en la existencia de las aulas multigrado, sino en falta de políticas diferenciadas que reconozcan sus particularidades y fortalezcan sus capacidades para responder a la diversidad, Vicki Colbert menciona que se debe cuestionar las visiones que asocian las aulas multigrado exclusivamente con diferentes condiciones de déficit pero están poseen importantes potencialidades para el desarrollo de diferentes practicas inclusivas basadas en el aprendizaje colaborativo , la tutoría entre pares pero todas estas fortalezas se ven opacadas por la sobrecarga de funciones que asumen los docentes multigrado y por la insuficiencia de recursos y apoyos institucionales .Comprender las realidades en los contextos rurales permitirá reconocer la necesidad de la construcción de una educación inclusiva en las aulas multigrado rurales.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

Conclusiones

Este análisis evidencia que la educación inclusiva en las aulas multigrado continua enfrentando tensiones entre los principios establecidos en las políticas públicas y las condiciones reales de los territorios rurales colombianos, si bien el país ha avanzado en la construcción del marco normativo orientado a garantizar equidad, participación y el derecho a la educación para todos los y las estudiantes persisten diferentes barreras sociales y culturales en amplios sectores de la ruralidad colombiana.

También se identificó que la inclusión educativa no solo es responsabilidad del ámbito escolar trasciende el ámbito a otros factores como la influencia familiar, cultural e institucional, además de sectores que se encargan del acceso a servicios especializados de salud, los diagnósticos médicos que no llegan, las limitaciones económicas de las familias y los bajos niveles de escolaridad de algunos padres de familia todo esto afecta las trayectorias educativas de los estudiantes; estas condiciones traen como consecuencia los fenómenos como la repitencia, la extraedad y la deserción escolar, evidenciando la necesidad de fortalecer la articulación institucional para ser garantes de derechos.

Se reconoce que las aulas multigrado rurales no deberían ser comprendidas únicamente desde la carencia propias de la ruralidad, se deben asumir como escenarios con amplias potencialidades que promuevan prácticas inclusivas, por lo tanto el fortalecimiento de estas capacidades requiere el respaldo de políticas educativas diferenciadas y permanentes en el contexto rural, por lo tanto la inclusión educativa es

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

un compromiso que va más allá del ámbito escolar para garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos y sociales mediados por lo que en mana la constitución política y las diferentes normas de educación inclusiva.

Finalmente se concluye que para avanzar como sociedad a una educación plenamente inclusiva en Colombia, se hace necesario reconocer la diferencias y necesidades de cada territorio, las condiciones sociales, culturales y geográficas influyen directamente en los procesos educativos especialmente en las zonas rurales, por lo tanto se debe buscar acercar las políticas educativas a la realidad de las comunidades rurales, sin embargo este tema sigue requiriendo más espacios de reflexión que permitan generar y abordar políticas más justas, pertinentes y acordes al contexto rural.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

Referencias

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf?srsltid=AfmBOoo2zAklYp8raPZiB3rzU1N7H7-boNI5gFc7l2lT0kLHCYRB0g0q

Colombia Aprende. (2022). *La educación rural, un gran desafío para Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/68814-prevencion-reduccion-abandono-escolar-america-latina-caribe

Constitución Política de Colombia. (1991). Imprenta Nacional de Colombia. https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf

Crosso, C. (2010). *El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, *4*(2), 79–95. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_2_006

Domínguez-Delgado, I. V. (2025). *Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática de la literatura*. Revista Panamericana de Pedagogía, (40), 1–22. https://doi.org/10.21555/rpp.3391

Dueñas, M. L. (2010). *Educación inclusiva*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 358–366. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538

Fundación Escuela Nueva (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia Una renovación pedagógica para el siglo XXI. https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf*

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia* (Informe de análisis estadístico No. 79). Pontificia Universidad Javeriana. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad: Orientaciones para el fortalecimiento de la educación inclusiva en Colombia*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo* (5.ª ed.). Gedisa. https://norberto2016.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/morinedgar_introduccion-al-pensamiento-complejo_parte1.pdf

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. París: OECD Publishing. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696

Número 27. Vol. 1 (2026), pp. 228- 258 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca. https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf

República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Santos, B. de Sousa. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f8018749-ad90-4ad9-93ba-5ec4dcfa9a51/content

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817.locale=en

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i27.6696