

Inclusión educativa: construyendo proyectos de vida en contextos rurales

Educational inclusion: building life projects in rural contexts

Recibido: 20/07/2025 - **Aprobado:** 4/12/2025

Katherine Claudia Cepeda Queipo

<https://orcid.org/0009-0002-8358-6707>

kathejkpc@gmail.com

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología
Ciudad de Panamá, Panamá

Carlos Arturo Miranda Cantillo

<https://orcid.org/0009-0004-0855-5761>

cars870307@gmail.com

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología
Ciudad de Panamá, Panamá

Rosario del Carmen Atencia Arrieta

<https://orcid.org/0009-0001-6711-8201>

rosarioatenciarrieta@gmail.com

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología
Ciudad de Panamá, Panamá

Resumen

La inclusión educativa ha adquirido gran relevancia en los últimos años al integrar mecanismos que facilitan la incorporación de toda la población al sistema formativo, interviniendo también en la construcción de los proyectos de vida de los individuos. Este proceso representa un desafío aún mayor en los contextos rurales, donde las condiciones específicas afectan tanto la enseñanza como el aprendizaje. En este sentido, el presente artículo realiza un análisis sistemático de la inclusión educativa orientada al desarrollo de proyectos de vida en contextos rurales colombianos, identificando los retos inherentes a estas comunidades. La investigación se llevó a cabo mediante una búsqueda sistemática de artículos científicos e investigaciones relevantes en las bases de datos Google Académico y Redalyc, aplicando el protocolo PRISMA para la selección de 15 trabajos según criterios de pertinencia y calidad para su análisis e interpretación. Los resultados evidencian que las particularidades rurales influyen decisivamente en el proceso de inclusión de jóvenes en situación de vulnerabilidad y en su motivación para construir proyectos de vida sólidos. Asimismo, se destaca que las limitaciones curriculares, pedagógicas y socioeconómicas presentes en estos entornos constituyen obstáculos significativos para ambos procesos, requiriendo enfoques integrales y contextualmente sensibles para promover una educación verdaderamente inclusiva y formativa.

Palabras clave: inclusión, instituciones educativas, educación rural.

Abstract

Educational inclusion has gained significant importance in recent years by integrating mechanisms that facilitate the incorporation of the entire population into the educational system, also playing a role in the development of individuals' life projects. This process presents an even greater challenge in rural contexts, where specific conditions affect both teaching and learning. In this regard, this article presents a systematic analysis of educational inclusion focused on the development of life projects in rural Colombian contexts, identifying the challenges inherent to these communities. The research was conducted through a systematic search of relevant scientific articles and studies in the Google Scholar and Redalyc databases, applying the PRISMA protocol to select 15 works based on criteria of

relevance and quality for analysis and interpretation. The results demonstrate that rural characteristics decisively influence the inclusion process of vulnerable youth and their motivation to build solid life projects. Furthermore, it is important to highlight that the curricular, pedagogical, and socioeconomic limitations present in these environments constitute significant obstacles to both processes, requiring comprehensive and contextually sensitive approaches to promote truly inclusive and formative education.

Keywords: inclusion, educational institutions, rural education.

A modo de introducción

La inclusión educativa ha sido un referente en diversas teorías pedagógicas que destacan modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la igualdad de oportunidades, garantizando tanto el acceso como la calidad educativa para todos los individuos. Este principio adquirió mayor relevancia con la promulgación de leyes inclusivas dirigidas a la población con discapacidad, que buscaron eliminar las escuelas especiales para integrar a estos estudiantes en instituciones de educación regular. Este proceso comenzó en la década de 1970 en países como Italia, Estados Unidos y Canadá. En América Latina, la Declaración de Salamanca, aprobada en 1994, marcó un punto de inflexión al reorientar los servicios de educación especial hacia modelos más inclusivos.

La agenda regional de desarrollo social inclusivo, impulsada por organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018), recalca la necesidad de enfrentar la desigualdad, discriminación y exclusión social y económica que afectan no solo a niños, niñas y adolescentes, sino también a grupos vulnerables como personas mayores, jóvenes, mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes y desplazados por conflictos o desastres naturales.

En este contexto, la educación inclusiva trasciende la mera integración. Se concibe como un componente más amplio que abarca a todos los individuos, independientemente de sus condiciones individuales, sociales o culturales, o sus dificultades de aprendizaje. La educación inclusiva se fundamenta en valores como el respeto, la aceptación y la equidad, promoviendo relaciones sociales y académicas en las que todos los sujetos son considerados con igualdad, reconociendo y valorando la diversidad desde sus particularidades y necesidades dentro del entorno escolar.

Según la CEPAL (2017), la inclusión implica el ejercicio pleno de los derechos a través de la participación social y el acceso a bienes y servicios esenciales como la educación, la salud y el cuidado, junto con la disponibilidad de recursos materiales. Esto demanda condiciones económicas, sociales, culturales y políticas óptimas para garantizar una inclusión efectiva.

La UNESCO (2005) subraya la importancia de evitar la segregación en el ámbito educativo, advirtiendo que esta impediría la interacción entre personas con y sin discapacidad, generando una ausencia de valoración mutua en las diversas esferas de la vida. Más recientemente, la UNESCO (2015) ha promovido la educación inclusiva como una tendencia global que requiere fomentar una cultura social de inclusión. Esta visión incentiva la adopción de marcos normativos que favorezcan la calidad educativa y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, reconoce que las condiciones diferenciadas en cada país —en infraestructura, recursos, formación docente, metodologías y otros aspectos— generan barreras persistentes para cumplir con estos objetivos, especialmente en contextos rurales, donde las limitaciones son más pronunciadas.

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estableció formalmente la inclusión de personas con necesidades especiales a las instituciones educativas, exigiendo la organización de acciones dirigidas a este propósito. No obstante, las condiciones actuales evidencian la persistencia de inequidades relacionadas con factores raciales, étnicos, socioeconómicos, tecnológicos, físicos y cognitivos dentro del sistema educativo. La incorporación plena de estos sujetos en los procesos de aprendizaje y en la vida social continúa siendo un reto, particularmente en las zonas rurales, donde las características y condiciones socioculturales, económicas y geográficas presentan mayores obstáculos para la implementación efectiva de la inclusión educativa.

Contextos rurales: particularidades ante la inclusión

En relación con las instituciones educativas rurales y su vinculación con la inclusión, la CEPAL (2018) señala que históricamente la escuela rural ha sido afectada por una marcada invisibilidad que se refleja en el desconocimiento de la diversidad existente en este contexto. A ello se suma la incapacidad para adecuar las políticas educativas a las particularidades rurales, la ausencia de conocimientos especializados para la corrección y adaptación curricular, así como la desconexión frente a las transformaciones productivas propias de estas zonas. Esta situación genera una brecha significativa que afecta la inclusión educativa.

Tal como plantean Acosta et al. (2013), esta problemática desemboca en procesos de marginalización, discriminación y desigualdad en términos de ingresos, lo cual fortalece las brechas sociales vinculadas a una

deficiente cobertura educativa y a la precariedad en la calidad de la enseñanza. En el caso colombiano, las características propias de los entornos rurales evidencian una desarticulación entre los saberes escolares y el sistema productivo local, así como una diversidad de necesidades y heterogeneidades sociales que demandan atención particular (Arias-Gaviria, 2017).

Bajo esta perspectiva, resulta indispensable que la escuela no solo sea un espacio para la adquisición de conocimientos, sino que estos estén alineados con la vida rural, el medio ambiente y el trabajo agrícola. Esto implica desarrollar una pedagogía contextualizada que aborde los problemas y desafíos inherentes al entorno rural, reconociendo que la inclusión debe considerar la responsabilidad de establecer vínculos que respondan a dichas necesidades. Por tanto, el derecho a la educación inclusiva debe fundamentarse en políticas que reduzcan las brechas y propicien la formación desde la diversidad, con miras a enfrentar los retos particulares de estos contextos (Buitrago & Valbuena, 2022).

Escobar et al. (2020) conceptualizan el contexto rural como un espacio social, geográfico y ambiental que presenta menores oportunidades para satisfacer las necesidades de una población escolar diversa. Entre estas limitaciones destacan la insuficiencia de infraestructura, recursos educativos, disponibilidad docente, transporte, así como la incidencia de vulnerabilidades sociales como la pobreza, el conflicto y la violencia. En consecuencia, la escuela inclusiva en ambientes rurales debe focalizarse en promover la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, al mismo tiempo que fortalece valores comunitarios y el cuidado del medio ambiente. Para ello, resulta fundamental el compromiso del docente, quien debe implementar estrategias metodológicas innovadoras que favorezcan el éxito escolar y social.

Según Hernández et al. (2019), la formación y capacitación docente en escuelas rurales es un elemento clave para la implementación efectiva de la educación inclusiva. El maestro debe ser capaz de identificar las características, necesidades e intereses de los estudiantes excluidos o en riesgo de exclusión dentro de los procesos educativos, diseñando adaptaciones curriculares y ajustando las prácticas pedagógicas. Esto conlleva que las instituciones educativas rurales adapten su infraestructura física y tecnológica, así como sus materiales y concepciones educativas, para responder adecuadamente al contexto específico.

La acumulación de estos factores en la educación rural afecta negativamente la inclusión, poniendo en riesgo la realización efectiva de los proyectos de vida de los estudiantes. La vivencia de dificultades educativas y sociales puede generar un sentimiento de rezago, aumentando las tasas de deserción escolar y reforzando condiciones de vulnerabilidad que afectan la construcción de un proyecto de vida sólido.

Proyectos de vida, inclusión y educación

Según D'Angelo (2003), el proyecto de vida está estrechamente vinculado con la formación integral del desarrollo humano, incorporando aspectos esenciales relacionados con la persona, su situación social, la autodirección y las competencias que le permiten sentirse realizado. Para el autor, este proceso acerca al individuo al fin último de la existencia —la felicidad—, constituyéndose así en una categoría orientada hacia la emancipación personal. En este sentido, el proyecto de vida se configura como una estructura fundamental que guía las decisiones personales, evaluando los medios disponibles y las condiciones del entorno inmediato. Por tanto, su construcción depende tanto de las características contextuales como de la situación social y del rol que el individuo desempeña dentro de la sociedad.

Se reconoce, entonces, la importancia de fomentar la elaboración del proyecto de vida en la escuela rural, con el objetivo de fortalecer las habilidades y capacidades que faciliten la toma de decisiones sobre la proyección futura de los jóvenes, definiendo qué desean ser y hacer para alcanzar una realización auténtica. Este proceso debe considerar valores fundamentales, así como la capacidad de adaptación frente a situaciones cambiantes, para promover la construcción de una identidad social activa. En este marco, D'Angelo (2003) enfatiza que los estudiantes no son sujetos aislados de sus contextos sociales y familiares; de hecho, en áreas rurales muchos niños y niñas participan activamente en labores agrícolas, hecho que plantea tensiones importantes entre su proyecto de vida personal y las condiciones que les brinda su entorno.

Por otro lado, Cifuentes y Moreno (2015) señalan que los proyectos de vida están profundamente influenciados por el contexto inmediato donde se desarrollan los jóvenes, en especial la familia y la escuela. Esta última se configura como un espacio clave para favorecer que los estudiantes construyan proyectos de vida que sean acordes con sus realidades y posibilidades concretas.

En este sentido, la educación inclusiva se conecta estrechamente con el desarrollo del proyecto de vida, al promover que los jóvenes no solo visualicen su futuro, sino que también experimenten un contexto donde las prácticas integradoras sean visibles y efectivas en todos los ámbitos posibles. Por este motivo, el presente artículo tiene como propósito desarrollar un análisis sistemático sobre la inclusión educativa y su impacto en la construcción de proyectos de vida en los contextos rurales de Colombia.

Abordaje metodológico

En cuanto al componente metodológico, se adoptó el método de revisión sistemática, definido por Benet et al. (2014) como una técnica rigurosa para interpretar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre una pregunta de investigación específica. Esta metodología implica una búsqueda estructurada y especializada de documentos científicos, con el fin de recopilar, evaluar y analizar sistemáticamente los estudios relevantes. En el presente caso, la búsqueda se realizó en las bases de datos Google Académico y Redalyc, empleando términos clave cuidadosamente seleccionados para localizar artículos y estudios pertinentes al tema central del análisis: la inclusión educativa y el desarrollo de proyectos de vida en contextos rurales.

El periodo temporal establecido para la selección de documentos abarcó desde el año 2020 hasta 2024, asegurando así la actualidad y vigencia de la información revisada. Además, el idioma de publicación no constituyó una limitante, lo que permitió incorporar investigaciones en español, inglés y otros idiomas, enriqueciendo la diversidad de perspectivas presentes en los estudios analizados.

La selección final de los trabajos se llevó a cabo siguiendo el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), reconocido internacionalmente como una herramienta metodológica rigurosa para sistematizar la revisión. Este protocolo facilitó la aplicación de criterios explícitos de inclusión y exclusión, priorizando la relevancia, calidad y pertinencia temática de los documentos, particularmente aquellos centrados en el contexto de la educación rural en Colombia. De esta manera, se garantizó la coherencia entre los objetivos del estudio y las fuentes analizadas, optimizando el rigor científico y la validez de las conclusiones derivadas.

Figura 1
Método Prisma

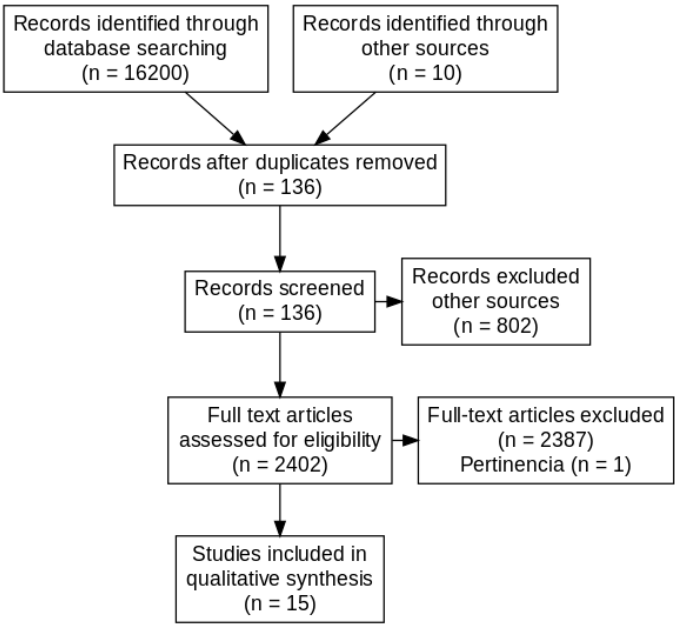


Tabla 1
Trabajos seleccionados

N°	Trabajos analizados
1	Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. H., & Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. (2021). <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i> , 20(1), 1-25. https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.1.5255
2	Segura Gutiérrez, J. M., & Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. <i>Plumilla Educativa</i> , 25(1), 71-97. https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020

3	Olave Rodríguez, S. A., & Vázquez Atochero, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. <i>MODULEMA. Revista Científica Sobre Diversidad Cultural</i> , 6, 24–39. https://doi.org/10.30827/modulema.v6i.24037
4	García-Yepes, K. (2020) Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (PVA). <i>Revista Colombiana de Educación</i> , 79. https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453
5	Jiménez Castaño, C. P., & Drago Cárdenas, L. A. (2021). <i>Proyectos pedagógicos productivos, generadores de estrategias de inclusión social para la mitigación de la deserción escolar</i> [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://hdl.handle.net/20.500.12494/33264
6	Suárez Sandoval, N. (2021). <i>La educación rural la construcción de proyectos de vida de los jóvenes: currículos vs narrativas estudiantiles</i> . [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. https://repositorio.unal.edu.co/items/d672d7de-6791-4593-a045-3e776e589274
7	Díaz-Garay, I., Narváez-Escorcia, I., & Amaya-De Armas, T. (2020) El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. <i>Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación</i> . 11(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062020000200113
8	Giraldo, K., Marín, C., & Realpe, J. (2022) <i>Revisión sistemática de literatura sobre el proyecto de vida y sus formas de aplicación en estudiantes de bachillerato</i> [Trabajo de grado, Universidad CESMAG]. Repositorio Institucional CESMAG. http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/743
9	Orejarena Silva, H. A. A., & Alvarino Cadena, E. J. (2022). Efectos del proyecto de vida en el autoconcepto, autoestima y orientación universitaria en estudiantes rurales. <i>Praxis Pedagógica</i> , 21(31), 81-95. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.81-95
10	Cogollo Vega, R., & Medina Polo, R. (2021). <i>La educación indígena propia en la construcción del proyecto de vida y la afirmación de la identidad cultural de los estudiantes de la comunidad zenú. estudio de caso: Institución Educativa Técnica Alvaro Ulcué Chocué del municipio de Tuchin Córdoba</i> [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional UNICORDOBA. https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/d39814e5-b214-4c40-b578-d61c5abdee08
11	Vargas, Y. C., & Romero Alfonso, S. L. (2021). Escuela en ruralidad: una mirada a la inclusión en la educación. <i>Educación y Ciencia</i> , 25, e12313. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313
12	Maldonado, E. (2020) Inclusión educativa en Colombia: un abordaje conceptual desde las metodologías de diseño universal de aprendizajes (DUA) y plan individual de ajustes razonables (PIAR), <i>EDUCA</i> , 1. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/EDUCA/article/view/9993
13	Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. <i>Praxis & Saber</i> , 13(33), e13199. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13199
14	Giraldo Macías, C. F., Meneses Villagrà, J. Ángel, & Caballero Sahelices, M. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para aprender sobre electricidad: estudio de caso en una escuela rural colombiana. <i>Investigações em Ensino de Ciências</i> , 25(3), 145-161. https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p145
15	Carreño, W. F. (2021). <i>Programa de Orientación Socio-Ocupacional en entornos educativos rurales</i> . [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional de la UPB. http://hdl.handle.net/20.500.11912/9209

Hallazgos y análisis

Tras consolidar la búsqueda y selección de los materiales relacionados con la inclusión educativa y el desarrollo de proyectos de vida en contextos rurales de Colombia, en este apartado se plantean las principales conjeturas que emergen de la revisión, atendiendo tanto a los aportes convergentes como a las divergencias identificadas en los trabajos analizados.

Una de las perspectivas destacadas aborda los proyectos de vida desde la mirada de los propios estudiantes, especialmente aquellos que están próximos a culminar su educación media. Según Cedeño (2021), en numerosas ocasiones estos jóvenes no reciben una orientación adecuada que considere las particularidades y contextos específicos de sus entornos educativos rurales. En muchas zonas rurales colombianas, el maestro se erige como la única autoridad estatal presente, adquiriendo un papel de liderazgo comunitario fundamental, debido al valor histórico de la escuela rural en territorios marcados por décadas de conflicto armado. Por tanto, de estos

educadores se espera no solo el despliegue de una educación inclusiva para todos los niños y jóvenes, sino también el impulso necesario que los motive a construir sus proyectos de vida (Orozco, 2022).

En este sentido, Cogollo y Medina (2021) resaltan el potencial emancipador de los proyectos de vida cuando se fundamentan en una educación dialogante entre saberes tradicionales y técnicos. Ello incluye el aprendizaje de tareas artesanales y prácticas agroecológicas orientadas al emprendimiento rural, a través de técnicas innovadoras para diversificar y revalorizar productos locales. Este enfoque no solo incorpora las características identitarias de las comunidades —como su cosmovisión, oralidad, medicina ancestral e historia local— sino que fortalece el sentido de pertenencia en los estudiantes, incorporando así el componente inclusivo desde una perspectiva integral.

Lo anterior se corrobora con los hallazgos de Orejarena y Alvarino (2022), quienes enfatizan el impacto que la planificación del proyecto de vida tiene sobre la autoconciencia académica, la autoestima y las expectativas de futuro de los jóvenes, particularmente en su proceso de elección universitaria. Estos autores subrayan además la influencia de factores psicosociales en dicha planificación, lo que posiciona al proyecto de vida como una herramienta clave en los procesos educativos, pues reconoce y promueve el desarrollo de habilidades y potencialidades individuales de los adolescentes (Giraldo et al., 2022).

En concordancia, Díaz-Garay et al. (2020) sostienen que la construcción y desarrollo del proyecto de vida se da en estrecha colaboración con docentes y familias, quienes ejercen una influencia decisiva en contextos socioculturales desfavorables como las zonas rurales colombianas. En tales escenarios, donde la auto-valoración y la capacidad de determinación de los estudiantes suelen estar limitadas, se vuelve imprescindible implementar acciones orientadas a motivar y acompañar a los jóvenes en la iniciación de su proyecto de vida.

Resulta importante destacar que en la mayoría de estos entornos rurales prevalecen condiciones adversas como la violencia histórica, la pobreza, la falta de formación entre los padres y la ausencia del Estado, factores que afectan directamente no solo las oportunidades educativas sino también el currículo escolar. En este sentido, Suárez (2021) subraya que dicho currículo debe articularse con las particularidades del sector para contribuir efectivamente en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Complementariamente, Olave y Vázquez (2022) plantean que las experiencias vividas por los estudiantes se manifiestan en intersubjetividades diversas, producto de múltiples coyunturas históricas, sociales y culturales, lo cual refuerza la necesidad de una educación que reconozca la pluralidad social y cultural en toda su complejidad.

De acuerdo con Erazo-Borrás et al. (2022), el desarrollo de proyectos de vida en jóvenes rurales colombianos está atravesado por múltiples dificultades derivadas tanto de factores individuales como sociales asociados a su relación con el contexto. Por ello, consideran fundamental incorporar la inclusión educativa como principio rector para acceder a los múltiples procesos formativos dentro del ámbito escolar. En esta línea, Giraldo et al. (2020) insisten en la urgencia de un consenso orientado a promover prácticas educativas que acerquen a los estudiantes a la comprensión y solución de problemáticas propias de sus contextos, fomentando competencias científicas, habilidades colaborativas y una práctica inclusiva real.

Maldonado (2020) llama la atención sobre la carencia en Colombia de un abordaje conceptual y metodológico adecuado sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) dentro de la inclusión educativa. Esta ausencia implica que los estudiantes de zonas rurales no accedan plenamente a la autonomía, al aprendizaje efectivo y a la participación equitativa en la educación, vulnerando sus derechos. En consecuencia, se demanda un modelo educativo renovado que genere perfiles profesionales ajustados a los principios de inclusión y calidad en cualquier contexto. En consonancia, Vargas y Romero (2021) evidencian que los procesos de inclusión en la educación rural están marcados por prácticas y discursos particulares que requieren un análisis crítico y contextualizado. Por ello, el presente artículo espera contribuir como referente para futuros estudios centrados en los retos de la educación inclusiva en Colombia.

Asimismo, se destaca la función de los Proyectos Pedagógicos Productivos como estrategias clave para promover la inclusión social y transformar prácticas pedagógicas, de modo que respondan a las necesidades, diferencias y realidades contextuales de los estudiantes, incorporando el desarrollo de proyectos de vida (Jiménez & Drago, 2021). García-Yepes (2020), por su parte, reitera el crucial rol del docente y del sistema educativo en la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras que integren el aprendizaje con las habilidades para la vida.

Finalmente, Segura y Torres (2020) enfatizan que la educación rural tiene un papel transformador relevante en la inclusión social; no obstante, persisten desigualdades sociales crecientes que evidencian la necesidad de profundizar en la valorización y pluralidad de saberes que definen la vida rural. En esta perspectiva, los trabajos revisados no solo insisten en la importancia de la inclusión educativa, sino también en la complejidad y multiplicidad de factores que entrelazan este componente con el desarrollo de proyectos de vida de estudiantes en contextos rurales, mostrando la interdependencia y los retos que caracterizan ambos procesos.

Conclusiones

En los distintos contextos rurales de Colombia se presentan múltiples escenarios, aunque comparten condiciones comunes que configuran desafíos significativos. Entre estos destacan el aumento de las desigualdades sociales, evidenciadas en la infraestructura deficiente, la carencia de recursos, y las dificultades tanto para el acceso como para la apropiación de tecnologías. En este marco, el maestro asume un rol destacado, emergiendo como una autoridad con liderazgo comunitario debido al valor histórico que ha adquirido la escuela rural tras décadas de conflicto armado. Por ello, se espera que estos educadores desplieguen de manera efectiva el componente inclusivo, dirigido especialmente a niños y jóvenes del territorio, lo cual podría incidir positivamente en la construcción y fortalecimiento de sus proyectos de vida.

Partiendo de esta premisa, se subraya la necesidad de profundizar en la valoración y reconocimiento de la pluralidad de saberes que caracterizan la vida rural colombiana, atendiendo tanto las necesidades individuales como sociales presentes en los procesos educativos. De manera particular, resulta esencial reconocer y potenciar las capacidades y potencialidades de los jóvenes rurales, quienes a menudo manifiestan una limitada autovaloración y determinación para alcanzar sus metas. Por ello, resulta imprescindible implementar acciones integrales que promuevan tanto la inclusión educativa como la formulación y desarrollo de sus proyectos de vida. Esta realidad, que se vive con fuerza en las zonas rurales, también es compartida en las áreas urbanas donde persisten barreras similares que afectan la autonomía, el aprendizaje y la participación equitativa de los jóvenes, en detrimento del pleno ejercicio de sus derechos. Ante ello, se evidencia la necesidad de desplegar un modelo educativo renovado que facilite el desarrollo de perfiles profesionales acordes con una educación inclusiva y de calidad, capaz de responder a la diversidad contextual.

Queda claro que la educación rural desempeña un papel fundamental en la inclusión social desde una perspectiva transformadora, por lo que debe fomentar la promoción de prácticas de enseñanza que acerquen a los estudiantes a las problemáticas específicas de sus contextos. Esto implica potenciar sus competencias, habilidades científicas y demás destrezas, no solo en el presente académico sino también en función de su proyección futura, especialmente mediante la construcción consciente y sólida de sus proyectos de vida. En este sentido, la práctica de la educación inclusiva constituye un pilar esencial para asegurar que los jóvenes rurales accedan a oportunidades reales de desarrollo integral, fomentando su protagonismo social y académico en escenarios históricamente complejos.

Referencias

- Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53–62. <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/1647/1623/>
- Acosta, C., Ordoñez, L., & Parra-Peña, R. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura Económica*, 43(1), 15–36. https://www.researchgate.net/publication/259220832_Pobreza_Brechas_y_Ruralidad_en_Colombia
- Benet Rodríguez, M., Zafra, S. L., & Quintero Ortega, S. P. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1), 101–103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751487013.pdf>
- Buitrago Carreño, N. Y., & Valbuena Montiel, M. C. (2022). Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana. *Newman Business Review*, 8(1), 123–138. <https://doi.org/10.22451/3002.nbr2022.vol8.1.10075>
- Carreño, W. F. (2021). *Programa de orientación socio-ocupacional en entornos educativos rurales* [Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional de la UPB. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/9209>
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo* (LC/CDS.2/3). CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/brechas_ejes_y_desafios_en_el_vinculo_entre_lo_social_y_lo_productivo.pdf
- CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *Informe de la Segunda Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Montevideo, 25 a 27 de octubre de 2017* (LC/CDS.2/4/Rev.1). CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43234-informe-segunda-reunion-la-conferencia-regional-desarrollo-social-america-latina>
- Cifuentes, I., & Moreno, P. (2015). *Propuesta para fortalecer el proyecto de vida en el colegio Antonio Villavicencio I.E.D. (J.T) mediante la aplicación del coaching educativo* [Tesis de especialización. Universidad Libre, Colombia].

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8308/PROYECTO%20FINAL%20COACHING%202015.pdf?sequence=1>

- Cogollo Vega, R., & Medina Polo, R. (2021). *La educación indígena propia en la construcción del proyecto de vida y la afirmación de la identidad cultural de los estudiantes de la comunidad zenú: Estudio de caso en la Institución Educativa Técnica Álvaro Ulcué Chocué del municipio de Tuchín, Córdoba* [Trabajo de grado. Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional UNICORDOBA. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/d39814e5-b214-4c40-b578-d61c5abdee08>
- D'Angelo Hernández, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*, 6(1 y 2), 1–31. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- Díaz-Garay, I., Narváez-Escorcía, I., & Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062020000200113
- Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. H., & Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5255>
- Escobar, L., Hernández, I., & Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901775005/index.htm>
- Giraldo Macías, C. F., Meneses Villagrà, J. Á., & Caballero Sahelices, M. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para aprender sobre electricidad: estudio de caso en una escuela rural colombiana. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), 145–161. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p145>
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 79. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>
- Giraldo, K., Marín, C., & Realpe, J. (2022). *Revisión sistemática de literatura sobre el proyecto de vida y sus formas de aplicación en estudiantes de bachillerato* [Trabajo de grado. Universidad CESMAG]. Repositorio Institucional CESMAG. <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/743>
- Hernández, I., Cardozo, G. D., García, A. C., Franco, N. N., Vargas, D. C., & Luna, J. A. (2019). *Dificultades del aprendizaje: una mirada desde el contexto*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587601183>
- Jiménez Castaño, C. P., & Drago Cárdenas, L. A. (2021). *Proyectos pedagógicos productivos, generadores de estrategias de inclusión social para la mitigación de la deserción escolar* [Tesis de maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/33264>
- Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa en Colombia: un abordaje conceptual desde las metodologías de diseño universal de aprendizajes (DUA) y plan individual de ajustes razonables (PIAR). *EDUCA*, 1. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/EDUCA/article/view/9993>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París.
- Olave Rodríguez, S. A., & Vázquez Atochero, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA. Revista Científica Sobre Diversidad Cultural*, 6, 24–39. <https://doi.org/10.30827/modulema.v6i.24037>
- Orejarena Silva, H. A. A., & Alvarino Cadena, E. J. (2022). Efectos del proyecto de vida en el autoconcepto, autoestima y orientación universitaria en estudiantes rurales. *Praxis Pedagógica*, 21(31), 81–95. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.81-95>
- Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), e13199. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13199
- Segura Gutiérrez, J. M., & Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia: reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71–97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>
- Suárez Sandoval, N. (2021). *La educación rural y la construcción de proyectos de vida de los jóvenes: currículos vs narrativas estudiantiles* [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/items/d672d7de-6791-4593-a045-3e776e589274>
- Vargas, Y. C., & Romero Alfonso, S. L. (2021). Escuela en ruralidad: una mirada a la inclusión en la educación. *Educación y Ciencia*, 25, e12313. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>