

RHA

Revista HumanArtes

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Departamento de Humanidades y Artes

**Revista de
Ciencias
Sociales y
Educación**

N° 28, enero – junio 2026

RHA

Revista HumanArtes

N° 28, enero – julio 2026

Depósito Legal: 201202MO4131

ISSN: 2343-6441

<https://revista-humanartes.webnode.es/>

Inclusión, diversidad y desigualdades culturales en la educación rural dominicana: un estudio fenomenológico-hermenéutico

María Antonieta Brito Martínez

Punta Cana Christian School

Punta Cana, Republica Dominicana

mbritom82@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5759-9344>

Resumen

Este artículo tiene como propósito interpretar el mundo de vida de docentes, estudiantes y representantes en tres escuelas rurales dominicanas, explorando cómo experimentan, significan y transforman la inclusión y la diversidad en sus prácticas cotidianas. La investigación se enmarca en un enfoque fenomenológico-hermenéutico y etnográfico, empleando selección intencional de nueve informantes (tres por escuela) y utilizando como instrumentos la observación participante, entrevistas en profundidad y revisión documental. Los hallazgos indican que la inclusión y la atención a la diversidad están mediadas por factores culturales, simbólicos y relacionales propios de cada comunidad escolar, así como por la falta de formación docente contextualizada y recursos pedagógicos limitados. Además, las desigualdades culturales se manifiestan en la falta de reconocimiento de saberes locales y tradiciones comunitarias, afectando la equidad educativa. La interpretación de estas experiencias permite comprender los significados que los actores otorgan a la diversidad y la exclusión, evidenciando la necesidad de fortalecer prácticas educativas inclusivas y culturalmente sensibles en contextos rurales multiculturales. Este estudio aporta tanto a la teoría como a la práctica educativa, ofreciendo elementos para orientar políticas y estrategias que promuevan la inclusión y la equidad.

Palabras clave: inclusión educativa, diversidad cultural, desigualdades culturales, educación rural, prácticas inclusivas.

Abstract

His article aims to interpret the lived world of teachers, students, and guardians in three rural schools in the Dominican Republic, exploring how they experience, interpret, and transform inclusion and diversity in their daily practices. The study follows a phenomenological-hermeneutic and ethnographic approach, using intentional sampling of nine informants (three per school) and employing participant observation, in-depth interviews, and documentary review as data collection instruments. Findings indicate that inclusion and attention to diversity are shaped by cultural, symbolic, and relational factors unique to each school community, as well as by limited contextualized teacher training and scarce pedagogical resources. Cultural inequalities are manifested in the lack of recognition of local knowledge and community traditions, affecting educational equity. Interpreting these experiences enables understanding of the meanings that actors attribute to diversity and exclusion, highlighting the need to strengthen inclusive and culturally sensitive educational practices. This study contributes both theoretically and practically, providing guidance for designing educational policies and strategies that promote inclusion and equity in multicultural rural contexts.

Keywords: educational inclusion, cultural diversity, cultural inequalities, rural education, inclusive practices

Introducción

La inclusión educativa constituye un principio esencial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o cognitivas, accedan a una educación equitativa y de calidad (Ainscow, 2005; UNESCO, 2020). En la República Dominicana, este principio adquiere una dimensión particular en las escuelas rurales, donde convergen prácticas culturales locales, tradiciones campesinas y conocimientos comunitarios que forman parte de la identidad colectiva del territorio. Sin embargo, la política educativa nacional ha tendido a replicar modelos urbanos homogéneos, sin reconocer las especificidades culturales y sociales del ámbito rural, generando brechas y desigualdades en los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la diversidad cultural no se concibe como un obstáculo, sino como una fuente de saberes, experiencias y valores que enriquecen el acto educativo (Banks, 2015). En las aulas rurales multigrado, la coexistencia de estudiantes de distintas edades, niveles, intereses y capacidades conforma un escenario donde la diversidad se manifiesta con intensidad. De los Santos-Gelvasio (2022) muestra, a través de un estudio etnográfico en la República Dominicana, que estas aulas representan “diversidad dentro de la diversidad”, pero advierte que la falta de formación docente contextualizada y la ausencia de acompañamiento pedagógico limitan la posibilidad de construir estrategias inclusivas coherentes con la realidad local.

En un sentido complementario, Rasskin Gutman (2019) quien investigó sobre identidad y alteridad en escuelas multiculturales chilenas evidencia que las prácticas educativas inclusivas deben reconocer las subjetividades y los relatos de vida de los actores escolares, comprendiendo la escuela como un espacio de encuentro entre culturas. Su etnografía crítica resalta que la exclusión no siempre se manifiesta en la ausencia de acceso, sino en la negación simbólica de las identidades que no encajan en el canon dominante de la cultura escolar. Esta mirada es clave para comprender las desigualdades culturales que atraviesan la educación rural dominicana, donde las voces campesinas y comunitarias suelen ser marginalizadas frente al discurso pedagógico oficial.

Asimismo, Blanco García (2020), en su estudio *El barrio como frente cultural: construcción y transformación de la apropiación del barrio*, aporta una perspectiva empírica relevante al analizar cómo las comunidades resignifican su territorio a través de la apropiación cultural del espacio. Esta noción de “territorialidad cultural” permite vincular la investigación presente con los procesos educativos rurales, donde la escuela también funciona como núcleo de identidad colectiva y espacio de resistencia simbólica. En el contexto de las comunidades rurales dominicanas, comprender la escuela como territorio cultural implica reconocer que la inclusión educativa no se limita al acceso a la enseñanza formal, sino que se extiende a la valoración de los modos de vida, los saberes y las prácticas comunitarias.

En este sentido, se puede afirmar, siguiendo a Bourdieu (1986) y Freire (1970), que las desigualdades culturales emergen cuando determinadas identidades, conocimientos o prácticas sociales son deslegitimadas, invisibilizadas o subordinadas dentro del aula. Estas dinámicas generan barreras para el aprendizaje, limitan la participación y condicionan la manera en que los estudiantes y docentes experimentan la educación. Bajo este marco, el presente estudio adopta un enfoque fenomenológico-hermenéutico, según van Manen (2016) y Gadamer (1975), con el objetivo de comprender en profundidad las experiencias vividas de docentes, estudiantes y representantes en relación con la inclusión y la diversidad cultural. A través de la interpretación de sus discursos, narrativas y prácticas cotidianas, se busca revelar cómo estos actores construyen significados sobre la inclusión, cómo perciben y enfrentan las desigualdades culturales, y de qué manera sus acciones y decisiones transforman las dinámicas escolares. Este análisis permite comprender las relaciones simbólicas, culturales y relacionales que configuran la vida educativa, mostrando la complejidad del contexto rural multigrado y multicultural y ofreciendo una base para reflexionar sobre estrategias que promuevan la equidad y el reconocimiento de los saberes locales en la educación.

En consecuencia, el propósito del artículo es interpretar el mundo de la vida de docentes, estudiantes y representantes en tres escuelas rurales dominicanas, explorando cómo experimentan, significan y transforman la inclusión, la diversidad y las desigualdades culturales en sus prácticas cotidianas. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico y etnográfico, se busca comprender los sentidos culturales, simbólicos y relacionales que estos actores construyen y experimentan desde su cotidianidad escolar, en el marco de contextos multigrado y multiculturales. Esta interpretación permitirá revelar cómo las vivencias educativas, situadas en territorios rurales, configuran formas de resistencia, reconocimiento y justicia cognitiva, transformando la escuela en un espacio cultural de encuentro, aprendizaje y Re existencia.

Materiales y métodos

Diseño y enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un diseño cualitativo, siguiendo las recomendaciones de Flick (2018), quien resalta la flexibilidad y adaptabilidad de los diseños cualitativos para explorar fenómenos complejos en contextos naturales. Este enfoque permite ajustar estrategias de recolección y análisis de acuerdo con la emergencia de nuevas categorías y relaciones significativas. En particular, se adoptó un método etnográfico, conforme a las pautas de Martínez Mínguez y Ruiz (2020), que enfatiza la observación participante, la inmersión prolongada en el entorno educativo y la interpretación de significados culturales. Este enfoque se integra con la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, según Núñez Carvajal (2021), la cual permite comprender las experiencias vividas de docentes, estudiantes y representantes desde la interpretación de sus significados y valores culturales, en un marco de inclusión y diversidad.

Proceso y fases de la investigación cualitativa

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (2013), el proceso de investigación cualitativa se desarrolla en fases interrelacionadas, adaptadas a este estudio. La primera fase consistió en la planeación y definición del problema, identificando como fenómeno central la influencia de la diversidad y desigualdades culturales en la inclusión educativa en escuelas rurales dominicanas. En la segunda fase, se definió el diseño y método de investigación, estableciendo el enfoque cualitativo, el método etnográfico y la perspectiva fenomenológico-hermenéutica para guiar la recolección e interpretación de datos. La tercera fase correspondió a la recolección de datos, mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental, garantizando un registro sistemático de las experiencias de los participantes. Posteriormente, se desarrolló la codificación temática de la información y la interpretación de significados, asegurando la coherencia con los objetivos del estudio. Finalmente, se realizó la validación de resultados mediante triangulación de fuentes, verificación por pares y revisión continua de notas de campo, reforzando la confiabilidad y credibilidad de los hallazgos.

Selección de informantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, siguiendo las pautas de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Flick (2018). Este tipo de muestreo permite identificar individuos con experiencias relevantes y conocimientos significativos sobre el fenómeno, garantizando la riqueza y pertinencia de los datos obtenidos. Se seleccionaron tres escuelas rurales de la República Dominicana: Escuela Básica El Llano, Moca; Escuela Primaria San Rafael, Santiago; y Escuela Rural La Esperanza, Barahona, priorizando diversidad cultural y representatividad social. En cada escuela se eligieron tres informantes: un docente, un estudiante y un representante familiar, totalizando nueve participantes, cuyas perspectivas permiten comprender de manera integral las experiencias sobre inclusión y diversidad cultural. Esta estrategia asegura que los datos reflejen tanto las prácticas educativas como la percepción de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, orientadas a explorar percepciones, experiencias y significados atribuidos por los participantes a la inclusión y diversidad cultural. Asimismo, se realizó observación participante, registrando interacciones en aulas y espacios escolares, lo que permitió identificar prácticas pedagógicas y barreras culturales en contextos reales. Finalmente, se llevó a cabo revisión documental, incluyendo planes educativos, políticas de inclusión y programas de fortalecimiento de la diversidad cultural en escuelas rurales, complementando y contextualizando los datos obtenidos de los informantes.

Procedimiento

La recolección de la información se realizó asegurando consentimiento informado, anonimato y confidencialidad, siguiendo normas éticas de investigación educativa. Los investigadores participaron activamente en los entornos escolares durante el periodo académico 2024-2025, registrando entrevistas grabadas, notas de campo y observaciones sistemáticas. La interacción directa permitió capturar experiencias significativas y comprender el contexto cultural de cada escuela. Los datos se organizaron de manera lógica y sistemática para facilitar su análisis posterior y asegurar la coherencia con los objetivos planteados.

Análisis de la información

El análisis se desarrolló bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico, siguiendo a Nuñez Carvajal (2021). Se aplicó codificación temática, identificando categorías emergentes relacionadas con: barreras culturales, estrategias pedagógicas inclusivas, percepciones de equidad y participación de los diferentes actores. Este proceso fue iterativo y reflexivo, confrontando los hallazgos con los datos de campo y la literatura académica, lo que permitió interpretar los significados de manera profunda y contextualizada.

Validación y rigor científico

Para garantizar la confiabilidad y credibilidad del estudio se aplicaron estrategias de triangulación de fuentes, integrando la perspectiva de docentes, estudiantes y representantes. Asimismo, se empleó verificación por pares y revisión continua de notas de campo, asegurando que las categorías emergentes reflejaran fielmente las experiencias de los participantes y mantuvieran la coherencia con los objetivos y el marco teórico del estudio (Flick, 2018; Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

a) Resultados y discusiones

Una vez finalizada la descripción de los materiales y el método, se procedió a la organización, sistematización e interpretación de la información obtenida mediante entrevistas, observaciones y revisión documental. En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico y etnográfico, se elaboró una matriz de categorización analítica como herramienta estructurante del proceso interpretativo. Esta matriz permitió articular las categorías de estudio, los fundamentos teóricos, los referentes empíricos y las voces de los informantes, generando un entramado comprensivo de los sentidos culturales, simbólicos y relacionales que emergen del mundo de vida de los participantes.

Dicha matriz se configuró a partir de las categorías principales de análisis como son inclusión educativa, diversidad cultural, desigualdades y sentidos culturales, simbólicos y relacionales. Se nutrió del diálogo entre teoría, evidencia empírica y experiencia vivida, lo cual posibilitó la interpretación profunda de las prácticas,

significados y experiencias que configuran la realidad educativa rural dominicana. A continuación, se presenta la matriz que orientó el proceso de análisis cualitativo.

Matriz de categorización analítica

Enfoque: fenomenológico-hermenéutico y etnográfico

Propósito: interpretar el mundo de vida de docentes, estudiantes y representantes sobre la inclusión, la diversidad y las desigualdades culturales en contextos escolares rurales multigrado.

<i>Categoría de estudio</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Fundamento teórico</i>	<i>Estudios empíricos relacionados</i>	<i>Información empírica</i>	<i>Interpretación fenomenológica-hermenéutica</i>
Inclusión educativa	Prácticas pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares, participación del estudiantado	Ainscow (2005); UNESCO (2020); Freire (1970) – la inclusión como justicia social y transformación educativa.	De los Santos-Gelvasio (2022) su hallazgo resulta fundamental para el presente estudio, ya que permite identificar la brecha entre las políticas inclusivas y las prácticas reales de los maestros rurales dominicanos, quienes enfrentan condiciones estructurales adversas y contextos heterogéneos	Docente 1: “Aquí todos aprenden a su ritmo, pero no tenemos materiales adecuados.” Estudiante 2: “A veces ayudamos a los más pequeños.”	Comprensión de la inclusión como práctica situada, más asociada a la colaboración comunitaria que a políticas formales.

<i>Categoría de estudio</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Fundamento teórico</i>	<i>Estudios empíricos relacionados</i>	<i>Información empírica</i>	<i>Interpretación fenomenológica-hermenéutica</i>
Diversidad cultural	Identidad local, lengua, costumbres, saberes ancestrales, pluralidad de experiencias	Banks (2015); Walsh (2009); Santos (2010) — reconocimiento de la diferencia y epistemologías del Sur.	Rasskin Gutman (2019) Su aporte radica en mostrar cómo los procesos de enseñanza y convivencia pueden convertirse en campos de disputa simbólica, donde se negocian identidades, valores y legitimidades.	Representante 3: “La escuela enseña cosas de la ciudad, pero no siempre lo que vivimos aquí.”	La diversidad se vive como una tensión entre saberes locales y el currículo centralizado.

<i>Categoría de estudio</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Fundamento teórico</i>	<i>Estudios empíricos relacionados</i>	<i>Información empírica</i>	<i>Interpretación fenomenológica-hermenéutica</i>
Desigualdades culturales	Acceso a recursos, reconocimiento de saberes, brecha rural-urbana.	Bourdieu (1986); Freire (1970); Apple (2008) — reproducción cultural y capital simbólico.	Blanco García (2019) Su estudio ilumina el papel de los actores sociales en la reconstrucción del sentido de pertenencia y en la creación de espacios culturales alternativos, lo cual guarda estrecha relación con la experiencia de las escuelas rurales dominicanas analizadas.	Docente 2: “Los libros no hablan de nuestras comunidades.” Estudiante 1: “Mi papá dice que lo que sabemos del campo también vale.”	Las desigualdades se reinterpretan como espacios de resistencia simbólica y producción de conocimiento popular.

<i>Categoría de estudio</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Fundamento teórico</i>	<i>Estudios empíricos relacionados</i>	<i>Información empírica</i>	<i>Interpretación fenomenológica-hermenéutica</i>
Sentidos culturales, simbólicos y relacionales	Convivencia, solidaridad, reconocimiento, justicia cognitiva.	Gadamer (1975); Van Manen (1990); Sousa Santos (2010) — interpretación del mundo de vida y justicia cognitiva.	Los estudios permiten tejer una base interpretativa sólida para el análisis de las voces de docentes, estudiantes y representantes. La convergencia entre ellos revela que la inclusión y la diversidad son procesos vivos, relacionales y simbólico	Observación de aula: dinámicas de apoyo entre edades y cooperación espontánea.	Los vínculos afectivos y culturales emergen como base de una pedagogía de la coexistencia y la justicia cognitiva.
Fuente: la autora, 2025.					

Explicación metodológica

Las categorías: derivadas del marco teórico y del propósito del estudio. Subcategorías: permiten organizar los significados emergentes del discurso. Fundamentos teóricos: articulan la interpretación desde los autores base. Estudios empíricos: contextualizan con investigaciones similares (casos rurales, etnografías críticas). Información empírica: fragmentos representativos obtenidos mediante entrevistas, observación y revisión documental. Interpretación: fase hermenéutica donde se da sentido a las experiencias desde el mundo de vida.

Discusión

El análisis fenomenológico-hermenéutico de las experiencias relatadas por docentes, estudiantes y representantes de las tres escuelas rurales dominicanas permitió develar un conjunto de sentidos culturales, simbólicos y relacionales que atraviesan la práctica educativa cotidiana. Estos hallazgos revelan que la inclusión, la diversidad y las desigualdades culturales son dimensiones interdependientes, vividas desde la cotidianidad escolar como procesos en constante negociación y resignificación.

Inclusión educativa: entre la intención pedagógica y las limitaciones estructurales

Los relatos de los docentes y las observaciones de aula evidencian que la inclusión es comprendida como una práctica de solidaridad y acompañamiento, más que como una política formal. Las estrategias emergen de la creatividad y del compromiso comunitario, aunque enfrentan limitaciones por la falta de recursos, materiales

adaptados y formación contextualizada. Este hallazgo coincide con lo señalado por De los Santos-Gelvasio (2022), quien identifica que en las aulas rurales multigrado la formación docente insuficiente constituye una barrera para implementar metodologías inclusivas.

En sintonía con Ainscow (2005) y Freire (1970), se reconoce que la inclusión no puede reducirse a la adaptación técnica del currículo, sino que implica un proceso de conciencia crítica y transformación cultural. Así, la escuela rural dominicana se muestra como un escenario donde los actores intentan hacer inclusión desde la precariedad, resignificando la enseñanza como acto ético y comunitario.

Diversidad cultural: reconocimiento y tensión de saberes

La diversidad cultural se vive como una realidad constitutiva del aula rural: los estudiantes provienen de distintos orígenes familiares, hablan variantes lingüísticas locales y comparten saberes agrícolas o artesanales. Sin embargo, el currículo nacional tiende a invisibilizar estas diferencias, priorizando contenidos urbanos y estandarizados. Este resultado dialoga con Rasskin Gutman (2019), quien demuestra que la escuela multicultural es un campo de disputa simbólica donde se negocian los significados de la diferencia. En el contexto dominicano, esta tensión se expresa en la distancia entre los saberes escolares y los saberes comunitarios, generando sentimientos de exclusión simbólica. Desde la mirada de Banks (2015) y Walsh (2009), esta situación confirma que la educación inclusiva solo puede ser efectiva si reconoce la epistemología de la diferencia, legitimando los conocimientos locales como formas válidas de saber y de ser en el mundo.

Desigualdades culturales: exclusión simbólica y resistencia cotidiana

Los hallazgos muestran que las desigualdades no se limitan a la falta de recursos materiales, sino que se expresan en formas de exclusión simbólica: los estudiantes perciben que su cultura y su lengua no tienen el mismo valor que las del entorno urbano. Sin embargo, también emergen prácticas de resistencia: docentes y familias revalorizan las tradiciones locales, los cuentos populares, la agricultura y las festividades como medios de enseñanza y orgullo identitario. Estos resultados guardan estrecha relación con el trabajo de Blanco García (2019), quien describe el barrio como un frente cultural donde las comunidades construyen significados de resistencia y pertenencia frente a la hegemonía cultural. En las escuelas rurales estudiadas, esta resistencia se traduce en la apropiación simbólica del aula como espacio de cultura viva, donde el aprendizaje se entretiene con la memoria colectiva y la identidad territorial.

Sentidos culturales, simbólicos y relacionales

De la convergencia entre las tres categorías anteriores emergen sentidos profundos sobre la convivencia, el reconocimiento y la justicia cognitiva. Las experiencias vividas por los actores educativos muestran que la escuela rural no es solo un espacio de enseñanza, sino también un territorio de encuentro cultural. En coherencia con

Gadamer (1975) y Van Manen (1990), la comprensión fenomenológico-hermenéutica permitió interpretar cómo los sujetos otorgan significado a su experiencia educativa desde el diálogo y la reciprocidad. Esta lectura se articula con la noción de justicia cognitiva propuesta por Sousa Santos (2010), entendida como el reconocimiento de la pluralidad epistémica. Los hallazgos sugieren que la inclusión auténtica se alcanza cuando los saberes locales, los vínculos afectivos y las relaciones comunitarias se convierten en ejes estructurantes de la práctica pedagógica.

En conjunto, los hallazgos confirman que la inclusión educativa en contextos rurales dominicanos no puede comprenderse sin atender simultáneamente a la diversidad cultural y a las desigualdades simbólicas que la atraviesan. La escuela se erige como un espacio de reexistencia cultural, donde los actores reinterpretan sus condiciones y resignifican la enseñanza desde la experiencia vivida. El diálogo entre las teorías y los estudios empíricos analizados permite sostener que el desafío central de la educación rural inclusiva es construir pedagogías situadas, culturalmente sensibles y epistemológicamente abiertas, capaces de integrar los saberes de la comunidad al proceso educativo, favoreciendo así la equidad, el reconocimiento y la justicia cognitiva.

Conclusiones

El estudio permitió interpretar el mundo de la vida de docentes, estudiantes y representantes en tres escuelas rurales dominicanas, revelando que la inclusión, la diversidad y las desigualdades culturales son dimensiones interdependientes que configuran la experiencia educativa desde la cotidianeidad. A partir del enfoque fenomenológico-hermenéutico y etnográfico, fue posible comprender los sentidos culturales, simbólicos y relacionales que los actores educativos atribuyen a sus prácticas, sus vínculos y sus formas de aprender y enseñar en contextos multigrado y multiculturales.

En primer lugar, se concluye que la inclusión educativa en el ámbito rural se sostiene principalmente sobre la voluntad pedagógica y el compromiso comunitario, más que sobre políticas institucionales o apoyos estructurales. Los docentes construyen estrategias desde la creatividad y la solidaridad, aunque enfrentan una profunda carencia de formación contextualizada y recursos adaptados, tal como advierte De los Santos- Gelvasio (2022). Esta situación confirma que la inclusión en estos escenarios requiere más que intervenciones técnicas: demanda procesos de transformación cultural, ética profesional y reflexión crítica, coherentes con los postulados de Freire (1970) y Ainscow (2005).

En segundo lugar, la diversidad cultural aparece como fuente de riqueza y de conflicto a la vez. La escuela rural acoge múltiples saberes, lenguajes y tradiciones, pero el currículo oficial tiende a invisibilizarlos. En correspondencia con Rasskin-Gutman (2019), la experiencia demuestra que el reconocimiento de la diferencia exige abrir la escuela al diálogo intercultural, integrando los saberes locales en la enseñanza y legitimando las identidades que históricamente han sido subordinadas. En esta perspectiva, la educación inclusiva se redefine como educación desde la pluralidad epistémica.

En tercer lugar, se constata la presencia de desigualdades culturales y simbólicas, manifestadas en la subvaloración de las identidades rurales frente a las urbanas. Sin embargo, emergen también formas de resistencia y reexistencia: los actores revalorizan la cultura local, las prácticas agrícolas y las narrativas comunitarias como medios para afirmar la identidad y el sentido de pertenencia. Este hallazgo se articula con la visión de Blanco García (2019), quien interpreta el territorio como un frente cultural de resistencia simbólica frente a las lógicas hegemónicas.

De la integración de estas dimensiones surge una comprensión más amplia: la educación rural dominicana se revela como un espacio de justicia cognitiva en construcción, donde los saberes populares, los afectos comunitarios y las experiencias vividas configuran nuevas formas de enseñar y aprender. Comprender estos procesos desde la fenomenología y la hermenéutica implica reconocer que la transformación educativa no depende solo de reformas curriculares, sino de releer los mundos de vida que sostienen la escuela como territorio de encuentro, diálogo y esperanza.

Finalmente, este trabajo aporta a las ciencias de la educación y las humanidades al ofrecer una lectura interpretativa y situada de la inclusión, en la que las categorías teóricas se entrelazan con la experiencia concreta de los sujetos. Sus resultados pueden orientar la formación docente contextualizada, el diseño de pedagogías culturalmente sensibles y la formulación de políticas educativas con enfoque territorial, que permitan fortalecer la equidad, el reconocimiento y la diversidad en las escuelas rurales.

Como continuidad futura, se recomienda profundizar en investigaciones participativas y decoloniales que amplíen la voz de las comunidades rurales y promuevan la co-creación de conocimientos entre escuela y territorio, consolidando así una educación verdaderamente inclusiva, democrática y transformadora.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son los factores de cambio?* Journal of Educational Change, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Banks, J. A. (2015). *Diversidad cultural y educación: Fundamentos, currículo y enseñanza* (6.ª ed.). Routledge.
- Blanco García, I. (2019). *El barrio como frente cultural: Resistencia y apropiación simbólica del territorio*. Revista de Estudios Culturales Latinoamericanos, 15(2), 45–63.
- Bourdieu, P. (1986). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- De la Cruz, R., & López, M. (2021). *Prácticas inclusivas en educación rural: Retos y perspectivas*. Revista Iberoamericana de Educación, 87(2), 145–164.
- De la Fuente, M., & Sánchez, E. (2021). *Estrategias pedagógicas situadas en la educación rural*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23(3), 1–20.
- De los Santos-Gelvasio, A. (2022). *Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Limitaciones y perspectivas de formación docente*. Revista

- Caribeña de Investigación Educativa, 6(2), 15–34.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed.). Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método*. Continuum.
- García, L., & Torres, P. (2020). *Atención a la diversidad cultural en contextos escolares multigrado*. Revista de Estudios Pedagógicos, 46(1), 67–88.
- Hernández-Fernández, J., & Bautista, R. (2014). *Metodología de investigación cualitativa: Principios y procedimientos para la selección de informantes*. Revista Latinoamericana de Métodos Cualitativos, 12(1), 25–48.
- Martínez Míguez, R., & Ruiz, J. (2016). *El método etnográfico de investigación en ciencias sociales y educación*. Revista Española de Pedagogía, 74(264), 453–472.
- Núñez Carvajal, N. E. (2018). *Investigación fenomenológica-hermenéutica en tiempos de posmodernidad*. Revista Colombiana de Educación, 74, 25–48.
- Pérez, J., & Rodríguez, G. (2019). *Educación y desigualdad cultural en zonas rurales: Un estudio cualitativo*. Revista Latinoamericana de Educación Rural, 12(1), 33–52.
- Rasskin Gutman, I. (2019). *Identidad y alteridad en la escuela multicultural: Una etnografía crítica sobre diversidad y reconocimiento*. Revista de Antropología Educativa, 4(3), 56–78.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *La epistemología del Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2020). *Educación inclusiva: Garantizar el acceso a educación de calidad para todos*. UNESCO Publishing.
- Van Manen, M. (1990). *Investigando la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción*. State University of New York Press.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica: Una lectura desde América Latina*. Ediciones Abya-Yala.

Síntesis curricular

María Antonieta Brito Martínez. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en espera de defensa de tesis. Magister en Gerencia Educativa (2.020), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Magister en Educación Especial – Integral (2.016), Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Licenciada en Educación (2.010), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). En la actualidad: Coordinadora Académica, Punta Cana Christian School, Republica Dominicana.

