

LAS TÉCNICAS DE EVOCACIÓN BIOGRÁFICA EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Biographical evocation techniques in narrative inquiry applied to people with disabilities

Sepúlveda-Vásquez Luis Miguel

Universidad de Cantabria

sepulvedalm@unican.es

Como citar este artículo:

Sepúlveda-Vásquez L.M. (2025) Las técnicas de evocación biográfica en la investigación narrativa con personas con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva, monográfico "La corresponsabilidad social en los procesos educativos inclusivos"*. Marzo. 2025, pp 103-114

Fechas recepción: 30/04/2024

Fecha Aceptación: 31/10/2024

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer los resultados de una tesis doctoral en curso que indaga en la trayectoria educativa de cuatro personas con discapacidad en Colombia. De manera puntual, los resultados que se exponen giran en torno a las *palancas* y las *barreras* que las personas participantes identifican a través del uso de técnicas creativas en las distintas etapas académicas (primaria, secundaria y universidad). El estudio se encuadra en una metodología biográfico-narrativa. La discusión de resultados refleja algunas barreras que preocupan a las personas con discapacidad durante su vivencia educativa como es el caso de las barreras sociales. A su vez, los relatos de las personas permiten percibir que, si bien el sistema educativo colombiano camina bajo el modelo de educación inclusiva, las barreras para el aprendizaje y la participación aún presentes en la estructura educativa invitan a revisar los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el país.

Palabras clave: *barreras, biográfico-narrativo, discapacidad, investigación cualitativa, trayectorias educativas.*

Abstract

This article aims to make public the results of a doctoral thesis in process, which inquires about the academic career of four people with disabilities in Colombia. Specifically, the results of this analysis concern the *levers* and the *obstacles* that the four participants of this study have identified while using imaginative solutions within all the stages of their academic career, from primary school to university. Consequently, this study conforms to a narrative-inquiry methodology whose results reveal some of the obstacles affecting participants' academic life such as social barriers. In addition, participants' accounts allow to conclude that Colombian education system, said to promote and apply inclusion, presents some learning and participating obstacles within its structure which suggest revising the inclusion processes that have been implemented so far in the country.

Keywords: *academic career, disability, narrative inquiry, obstacles, qualitative research.*

1 Introducción

La educación en Colombia es un derecho consagrado en la carta magna (art. 67) que busca el acceso a la información, al conocimiento, al desarrollo profesional y a la formación académica de cada sujeto dentro del territorio nacional. Así, en los últimos años se han generado múltiples políticas que buscan consolidar tal derecho en el sistema educativo colombiano. Tal es el caso de la variedad de leyes y decretos que sustentan el derecho a una educación inclusiva como apuesta actual del Estado para avanzar en el establecimiento del modelo inclusivo en el país, desarticular las desigualdades sociales y educativas y dar una respuesta educativa al conjunto de la población en el marco de la educación inclusiva como es en el caso del alumnado en situación de discapacidad (Decreto 1421/2017; García, 2020; Manjarrés y Vélez, 2020; MEN, 2021; MEN, 2017).

A propósito, en el territorio nacional existe un amplio recurso de textos legales en materia educativa que, por un lado, avalan, protegen y promueven la educación inclusiva de las personas con discapacidad en el país; y, por el otro, dan cuenta de la estructura organizativa, administrativa, técnica y pedagógica que tiene la atención del alumnado en situación de discapacidad en el sistema (Barreto y Prado, 2020; Beltrán-Villamizar *et al.*, 2015; Gallego y Beltrán, 2022; Miñana y Moreno, 2020). Cabe anotar que este avance en el ámbito educativo para este grupo de personas surge a raíz de la lucha de diferentes instituciones sociales y distintas convenciones y acuerdos internacionales adoptadas y asumidas por el Estado colombiano que, en últimas, ejercen una obligatoriedad en el gobierno, el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamentales y municipales, las instituciones de educación superior y las entidades educativas públicas y privadas para cumplir lo definido en tales acuerdos y textos legislativos.

En este sentido, hoy es posible divisar en el sistema educativo colombiano acciones que van desde, el acceso y la escolarización del estudiantado con discapacidad en centros regulares, el desarrollo de acciones afirmativas, pedagógicas y de ajustes razonables como es el caso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la implementación de una educación bajo los principios y fundamentos del modelo de educación inclusiva, hasta la lucha por eliminar las barreras de orden actitudinal, físico, didáctico, administrativo, político y comunicativo los cuales obstaculizan la construcción de un sistema educativo que camina hacia la inclusión y la articulación entre familia-escuela (Andrade y Restrepo, 2017; Manjarrés *et al.*, 2015; MEN, 2021; Moreno, 2022; Pérez-Acevedo *et al.*, 2015; Ruiz-Lozano, 2019; Ruiz-Lozano, 2014).

Pese a este esfuerzo, la falta de recursos, de cambios curriculares y metodológicos, de una articulación y colaboración institucional, de una revisión profunda por parte de las instituciones educativas en sus políticas, culturas y prácticas, del poco acceso de las mujeres pertenecientes a este colectivo a la educación y la existencia de aulas especializadas o de apoyo en los establecimientos académicos ordinarios, demuestran que

la garantía y fiel cumplimiento del derecho a una educación inclusiva para el alumnado con discapacidad dista de una práctica real (Fundación Saldarriaga Concha *et al.*, 2023; Montoya-González, 2021; Pabón, 2012; Serrano *et al.*, 2013). Es decir, un sistema capaz de ofrecer y poner al alcance del alumnado una variedad de recursos y apoyos físicos y humanos que garanticen la equivalencia de oportunidades en el sistema para avanzar hacia una educación de calidad, inclusiva, justa y democrática (MEN, 2020).

Dicho de otra manera, si bien en Colombia la educación para el alumnado con discapacidad es un derecho plasmado en la norma, esto no siempre significa que el alumnado tenga acceso a la educación y tampoco garantiza que los centros educativos lleven a cabo una reestructuración global y profunda que contribuya al establecimiento de escenarios académicos más inclusivos. Por tanto, aunque exista una diversidad de leyes que respaldan el modelo de inclusión en el país, en el fondo, esto no representa en la acción una transformación social y educativa que mejore las condiciones para el colectivo de personas en situación de discapacidad en el sistema educacional (García, 2020; Slee, 2012).

Indudablemente, identificar los obstáculos que intervienen en una respuesta oportuna para los estudiantes con discapacidad en el marco del acceso, la permanencia y la calidad, implica poner el foco de atención en las barreras para el aprendizaje y la participación que persisten en el contexto educativo; también es necesario prestar especial atención a los elementos facilitadores que favorecen, por un lado, la trayectoria estudiantil de todo el alumnado traducida en un entorno educativo que reconoce las diferencias en las aulas y busca la plena inclusión de estas; y, por el otro, las estrategias de cambio que implementan las instituciones educativas para mejorar, estructurar y revisar sus culturas, sus políticas y sus prácticas (MEN, 2021).

El análisis de las ayudas y las barreras para la participación y el aprendizaje del alumnado posibilita la indagación y extrapolación de elementos estructurales, organizativos, culturales e interaccionales que se vivifican en la educación, así como beneficiar los procesos de inclusión educativa del alumnado en su globalidad. En otras palabras, analizar los elementos facilitadores y obstaculizadores permite la comprensión y reflexión de los fenómenos que alteran el fiel cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas.

Lo anteriormente expuesto refleja la necesidad de aproximarse a las ayudas y las barreras que el alumnado con discapacidad experimenta en diferentes escenarios educativos como es en el caso del aula de clase, la escuela, la comunidad educativa, las secretarías de educación, las administraciones educativas y el sistema educativo para reconocer y visibilizar los elementos, acciones y condiciones que garantizan (o no) el ingreso, la permanencia, la participación, el aprendizaje y el éxito académico de cada sujeto con discapacidad durante su trayectoria y vivencia educativa.

En esta andadura, la experiencia educativa de las personas con discapacidad puede constituirse en el camino para acercarse y comprender las palancas y barreras que han

experimentado en los distintos niveles del sistema educativo, teniendo en cuenta que, sus narraciones son “valiosas porque permiten entender que no existen itinerarios donde se puedan unificar criterios: al contrario, está la posibilidad de comprender que el entramado es complejo para las personas con discapacidad, sus familias y docentes” (Correa, 2020, p. 6). Es decir, aquello que el alumnado con discapacidad nos cuenta puede ilustrar la realidad que ha configurado su recorrido en el sistema, estableciendo así, una voz autorizada y testigo experto para ofrecer una visión genuina de la realidad académica.

Por tanto, como afirma Bolívar y Domingo (2019), reapropiar la experiencia es poner en valor los saberes y conocimientos que han rodeado/configurado la vida escolar y universitaria de las personas con discapacidad en el sistema educativo colombiano para generar propuestas de cambio que contribuyan a eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje del colectivo con discapacidad en los contextos educativos, a fin y efecto de consolidar un sistema educativo más justo y equitativo que dé cumplimiento a lo pactado en los textos legales y acuerdos internacionales tocante al modelo de educación inclusiva como propósito de país.

2. Metodología

2.1 Diseño de la investigación

Desde el punto de vista metodológico, la investigación que presentamos se reconoce en el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). La elección del enfoque de investigación emerge de las potencialidades que este ofrece para acercarse a la experiencia educativa narrada de las personas participantes. A propósito, diferentes autores ponen en valor las contribuciones que la metodología biográfico-narrativa brinda a los diseños y procesos de investigación educativa. Más en concreto, este enfoque favorece un proceso de investigación con sentido *democrático, dialógico y restaurador*; hace *partícipes* de la investigación a colectivos *invisibles y sin voz* que históricamente han estado alejados del discurso científico (o al servicio de este), y las reconoce como *personas autorizadas* para contar sus historias; promueve diseños y planteamientos de investigación más *flexibles, dinámicos y conducentes al cambio* que, antes y durante el proceso metodológico, se adecúan tanto a las propias inquietudes de las personas informantes como a las necesidades del estudio (Barón 2018; Bolívar y Domingo, 2019; Parrilla, 2009; Sánchez-Santamaría *et al.*, 2020).

2.2 Participantes

En la investigación participan cuatro personas con discapacidad, dos hombres y dos mujeres, entre 18 y 30 años y distintas trayectorias formativas y laborales. Igualmente, las cuatro personas viven en distintos Departamentos en Colombia.

Esta variedad de criterios es conducente y responde a la necesidad de buscar y dar con los “informantes claves” que nos permitan ilustrar desde sus relatos de vida aquello

que “pasaba en ese mundo oculto, personal, marginal, cotidiano” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 107) dentro del sistema educativo.

El enlace con las personas informantes se llevó a cabo a través de diferentes profesionales del ámbito educativo como fueron una maestra de apoyo, un docente bilingüe bicultural y un profesor universitario.

Tabla 1

Información sobre los participantes en la investigación.

<i>Nombre</i>	<i>Estudios finalizados</i>	<i>Trayectorias educativas</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Tipo de discapacidad</i>	<i>Diversidad Geográfica</i>
Estefanía	Primaria, secundaria.	Sin estudios universitarios.	30	M	Auditiva	Departamento del Quindío.
José	Primaria, secundaria.	Mitad de carrera universitaria.	26	H	Visual	Departamento del Tolima.
Ángela	Primaria, secundaria.	Experiencia laboral.	29	M	Intelectual	Departamento del Quindío.
Alejandro	Primaria, secundaria, universidad.	Estudios universitarios finalizados.	30	H	Auditiva	Departamento del Quindío.

Fuente: elaboración propia.

2.3 Instrumentos

La investigación se apoyó fundamentalmente en la técnica de la entrevista, la autopresentación, el biograma y la técnica de la canción o la película. Esta última complementaba y, por tanto, fue un apoyo a la entrevista biográfica y a la producción de la información. El uso de otras herramientas que enriquecieran *los primeros relatos* expuestos en la entrevista biográfica, tenían como propósito potenciar y alcanzar un bagaje amplio de los incidentes críticos, momentos, anécdotas y epifanías que rodeaban a cada informante (Delgado-García, 2018).

Concretamente, el investigador solicitó a las personas entrevistadas que aportaran el nombre de una *canción y/o película* que les hiciera recordar la etapa de primaria, secundaria y universitaria para, posteriormente, invitarlas a dialogar sobre estas por medio de algunas preguntas. El diálogo con los participantes posibilita un proceso de profundización reflexiva sobre su experiencia educativa (Domingo *et al.*, 2017).

2.4 Algunas cuestiones éticas por considerar

El estudio toma como referente el Código de Buenas Prácticas de Investigación desarrollado por la Universidad de Cantabria e, igualmente, establece el principio de libertad y la voluntariedad por parte de los informantes para participar en el estudio, el

principio del respeto y de la responsabilidad por parte del investigador para preservar la integridad de las personas participantes, la información recolectada y el buen desarrollo de la investigación de manera transparente como pilares en el proceso de investigación (Consejo Superior de Investigación Científica, 2011).

3. Resultados

Las declaraciones hechas por las personas participantes por medio del uso de la técnica de la canción y la película nos permiten ilustrar los acontecimientos e incidentes críticos que estas personas han percibido durante su trayectoria educativa. En particular, se presentan algunas ayudas y palancas que han configurado y rodeado la experiencia académica de las personas informantes en torno a tres temáticas.

En primer lugar, el epígrafe titulado “no sabían qué hacer, cómo incluirme en las clases”, menciona la relación que el profesorado tiene con las personas con discapacidad tocante a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela. En segundo lugar, bajo el epígrafe denominado “¿será que sí me irán a aceptar en la comunidad, sí iré a sentirme parte de algo, si seré parte de ellos...?”, ilustra las barreras sociales que las personas narran haber experimentado entre sus iguales. En el tercer y último epígrafe nombrado, “mi mamá, mi papá, me han mostrado otras cosas que yo no tenía ni idea que yo podía hacer. Me han dejado ser libremente, me han mostrado otras posibilidades que yo antes no veía”, se pone énfasis en el rol que las familias han ejercido en el proceso académico de las personas informantes.

Temática 1. “No sabían qué hacer, cómo incluirme en las clases...”.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) son marcados por la voluntad y vocación del profesorado para lograr el desarrollo de prácticas educativas que intervienen de manera positiva en la vida escolar de los educandos y, por consiguiente, en la adquisición del conocimiento. Más allá de una formación o práctica específica en algún tipo de alumnado para mejorar la enseñanza, es un maestro que cuando llega al centro educativo “todo empieza a mejorar, dice hagamos esto, hagamos aquí, hagamos allá, empecemos a innovar” (José, 26 años) favoreciendo un clima de trabajo donde el hacer es parte del compromiso de todos y la innovación resulta un elemento articulador en la mejora de las prácticas educativas, metodologías y currículo. Así, para los participantes fue fundamental que el profesorado buscara las estrategias y metodologías de participación que los incluían como a cualquier otro estudiante. En palabras de uno de los participantes, el profesorado debe abrirse “más al cambio, siempre estábamos buscando cómo trabajar, qué metodologías aplicar, y siempre hacíamos cambios cuando era necesario, de manera conjunta” (José, 26 años).

Evidentemente, la falta de compromiso en la implementación de propuestas de cambio de orden pedagógico por parte del profesorado puede generar tensiones y obstáculos en la atención y respuesta educativa para las personas con discapacidad. Inclusive, en los relatos de los informantes es recurrente evidenciar como emergen

situaciones de exclusión, aislamiento y discriminación. Por ejemplo, una de las participantes expresa que el profesorado la hacían sentir “como un cero a la izquierda, como si no fuera conmigo. Les explicaban a los otros y a mí me dejaban por ahí, en un rincón, sentada en el pupitre” (Ángela, 29 años). Lo relatado por Ángela no es foráneo de la realidad educativa experimentada por Estefanía porque, en palabras de ella, algunos profesores la hacían sentir “aislada, yo me sentía aislada” (Estefanía, 30 años).

Esta diversidad de narraciones invita a revisar y cuestionar el tipo de relaciones que el profesorado establece en el cara a cara con las personas con discapacidad, pues muchas veces este sentir de las personas (aislamiento, soledad...) por no sentirse parte en el desarrollo de las clases o dentro de los establecimientos educativos se funda en aquellas actitudes negativas que tiene este frente a las diferencias humanas y, en este caso, frente al colectivo en situación de discapacidad y que claramente se encuentran incubadas en la cultura educativa. Por tanto, las barreras culturales (actitudes, imaginarios, estigmas) pueden ejercer como mecanismo de opresión frente a un grupo de alumnos, trayendo consigo, la desvinculación de los procesos educativos y de E-A. Cabe anotar que este tipo de comportamiento puede nutrirse del desconocimiento o falta de formación por parte del profesorado, como lo hace notar José, “los docentes no sabían qué hacer, cómo incluirme en las clases. los docentes no sabían cómo trabajar conmigo. Se sentían como frustrados o desesperados y no sabían cómo proceder o actuar” (José, 26 años).

Temática 2. ¿será que sí me irán a aceptar en la comunidad, sí iré a sentirme parte de algo, si seré parte de ellos...?

En los relatos recurrentes de las personas participantes es posible evidenciar barreras sociales que se manifiestan durante la trayectoria educativa de las personas. Estas barreras sociales se incuban, por ejemplo, en la concepción y relación que la sociedad (y la comunidad educativa) tiene frente a la idea de discapacidad. En las declaraciones, las personas narran las adversidades y limitaciones que enfrentan en su vida dada su discapacidad, teniendo en cuenta que, es el mismo sistema simbólico y físico de la sociedad quien los lleva a pensar que la discapacidad es la determinante en las relaciones o los espacios que comparten con las demás personas. Lo anterior se ve reflejado en la vivencia de José, pues, al perder totalmente la visión, surgen interrogantes tales como: “¿qué irán a decir: será que sí me irán a aceptar en la comunidad, sí iré a sentirme parte de algo, si seré parte de ellos, ellos me aceptarán o querrán trabajar conmigo en un grupo, ¿o terminaré trabajando solo?” (José, 26 años). Evidentemente, el relato de la persona entrevistada permite entrever que la sociedad instauro y determina el tipo de relaciones que se establecen con aquellas personas que se alejan de patrones o estándares de normalización o juicios psicosociales establecidos en la sociedad.

Esto representa una barrera social en la medida que estas afectan el desenvolvimiento de las personas con discapacidad en los distintos contextos ya que determinan el tipo de relación y el dónde y en qué espacio son bienvenidas y acogidas por la comunidad. Por ejemplo, José narra haberse sentido “incomprendido”.

(...) el “incomprendido” es como a veces se puede sentir la persona con discapacidad, que no se siente parte de una comunidad, que está en una comunidad o está integrada en una institución, pero no se siente que es parte de ella, y a veces puede llegar a sentirse como que no lo entienden, no le comprenden, que hay una barrera que no puede cruzar. Y un ejemplo de eso es lo que a mí me ocurrió con un amigo, que técnicamente hemos sido los dos para todo y que estamos ahí en una comunidad inmersos, pero a la larga no nos sentimos tan partícipes de la comunidad. (José, 26 años)

Siguiendo esta sensación de incompreensión, Alejandro agrega: “hay veces uno está en un espacio y se siente excluido, que no debería ser así. Siento que a veces uno es ignorado, excluido en algunos espacios pero que hay que seguir adelante” (Alejandro, 30 años). Este seguir adelante y “toca echar para adelante porque la gente lo discrimina a uno” (Ángela, 29 años) implica hacer frente a las barreras sociales que, de una u otra manera, limitan o restringen el derecho de las personas con discapacidad a estar y hacer parte de una comunidad desde el reconocimiento, respeto, aceptación y participación. Como dice Alejandro, “la sociedad debe comprender que todos estamos en el mismo espacio” (Alejandro, 30 años) y, por ende, las relaciones sociales entre las personas deben enmarcarse en el vivir juntos para construir sociedades más inclusivas que esquiven, por ejemplo, actitudes y prácticas de rechazo, burla, discriminación y exclusión socioeducativa.

Temática 3. “Mi mamá, mi papá, me han mostrado otras cosas que yo no tenía ni idea que yo podía hacer. Me han dejado ser libremente, me han mostrado otras posibilidades que yo antes no veía”.

Las cuatro personas participantes declaran que durante su trayectoria educativa las familias han representado un apoyo crucial y determinante en su recorrido escolar y universitario. Así, en las narraciones de los jóvenes se observa que las familias: 1) los han motivado para enfrentar las adversidades “mi mamá a través del tiempo siempre ha luchado por salir adelante y por sacarme adelante a mí. Yo verla solamente ya es un gran apoyo y sé que ella también lo hace porque yo esté bien y para que yo me forme académicamente” (Alejandro, 30 años); 2) los han ayudado a eliminar las barreras de orden personal y social “me han mostrado otras cosas que yo no tenía ni idea que yo podía hacer. Me han dejado ser libremente, me han mostrado otras posibilidades que yo antes no veía” (Estefanía, 30 años); 3) y, los han apoyado en los procesos educativos en sus distintos niveles “mi mamá, ha estado siempre pendiente de mi proceso y mi formación; mis hermanas, que me han ayudado también en la formación académica, y mi papá también me ha ayudado siempre en toda esa parte de la formación” (José, 26 años).

De acuerdo con lo expuesto por los informantes, las familias han representado una palanca en su vida social, académica y personal. Por consiguiente, las personas con discapacidad ven de forma positiva este apoyo en su trayectoria educativa porque las acciones desarrolladas de por las familias han contribuido a superar las barreras

actitudinales, sociales, comunicativas y físicas, pero, en particular, han luchado por buscar unas condiciones de inclusión, igualdad y equidad en el sistema educativo para sus hijos.

4. Discusión y conclusiones

Pasados treinta años desde que el derecho a la educación es reflejado en la Constitución Política del país, la variedad de leyes y decretos expuestos caminan a garantizar y velar por el fiel cumplimiento del derecho a la educación para las personas con discapacidad. No obstante, la paradoja surge en la medida que aún se sigue exigiendo bajo cada texto normativo condiciones de participación, igualdad, inclusión, justicia, calidad y equidad como parte del derecho a la educación de las personas con discapacidad en una época que ya se debería dar por hecho tales contextos teniendo en cuenta la legislación dictada, así como los acuerdos de orden internacional que Colombia ha suscrito a desarrollar. Así pues, la legislación debe constituirse en un instrumento tangible y práctico que toque en el fondo la realidad de desigualdad, discriminación, violencia y vulneración que enfrentan colectivos en riesgo, a fin y efecto de desplegar las estrategias que eliminen cualquier tipo/mecanismo de exclusión socioeducativa (Barreto y Prado, 2020; Ruiz-Lozano, 2019).

En este sentido, si los recursos, apoyos y actitudes que hacen posible el derecho a una educación inclusiva no se concretan en las escuelas, difícilmente el texto legal podrá incubarse en el sistema educativo de forma práctica, justa, equitativa, real y con sentido que preste las condiciones (políticas, prácticas y culturales) en pro de una educación inclusiva en el territorio (MEN, 2020). De todas maneras, como han matizado Slee (2012) y García (2020), el fundamento jurídico no representa en sí un cambio en la cultura de una sociedad y/o comunidad educativa. Además, el MEN (2021) indica que garantizar una respuesta y atención educativa para todas las personas sin excepción alguna precisa acciones y cambios sistemáticos, estructurales, políticos, culturales, administrativos, técnicos y pedagógicos del sistema educativo para caminar en un modelo de educación donde todas las personas pueden estar, permanecer, participar, aprender y, en últimas, culminar su trayectoria educativa con éxito.

Indudablemente, las situaciones descritas por las personas con discapacidad representan una denuncia sobre las barreras para la participación y el aprendizaje que estas pueden experimentar en el sistema educativo y cohabitar en los establecimientos educativos. Por ende, los centros educativos incumben en llevar a cabo los cambios organizativos, institucionales, pedagógicos, técnicos y administrativos necesarios que permitan, por un lado, eliminar las barreras que restringen el cumplimiento del derecho a la educación para todo el alumnado en el sistema educativo y, por el otro, “cuestionar las prácticas no inclusivas, discriminatorias y desiguales” (MEN, 2021, p. 65) que aún persistan en los contextos educativos. Es decir, es tarea de los establecimientos educativos que parten del modelo de *abajo-arriba* promover las iniciativas de mejora e innovación educativa que contribuyan a subsanar y hacer frente a las barreras que afectan la

trayectoria educativa del alumnado con discapacidad y en su globalidad (Barreto y Prado, 2020; Beltrán-Villamizar *et al.*, 2015; Gallego y Beltrán, 2022; Miñana y Moreno, 2020).

Es evidente que las familias se constituyen en una palanca que apoya los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad. En este sentido, una institución educativa que concibe la relación familia-escuela como agente facilitador entiende que esta puede ayudar a la construcción de entornos educativos más inclusivos que mejoren las políticas, las prácticas y las culturas en pro de la comunidad educativa, pero, en particular, contribuyen a mejorar los procesos de acceso, permanencia, participación, enseñanza y aprendizaje de los educandos.

Por tanto, la familia no solo debe tener una presencia en los centros educativos donde estas puedan opinar, interactuar, participar, proponer y promover los cambios que demanda la escuela de hoy con sentido inclusivo, sino también, la familia se constituye en una fuente de información fundamental que contribuye a la comprensión sobre cómo aprenden sus hijos/alumnos, cuáles son sus intereses, qué les llama la atención, qué dificultades encuentran en la escuela, cómo es su relación con el alumnado y el profesorado, qué dificultades encuentra (o no) esa escuela/asignatura/deber, entre otras muchas cuestiones más (Manjarrés *et al.*, 2015).

Por último, no debemos olvidar que el enfoque biográfico-narrativo, como ya advertía Parrilla (2009), es coherente y se acerca a los procesos de investigación inclusiva y participativa al considerar, por ejemplo, el protagonismo que tienen las personas en la investigación y la relación dialógica, horizontal y democrática que se establece en esta y que desde el presente estudio se buscó con las personas participantes. Del mismo modo, se pone en valor la flexibilidad metodológica que ofrece dicho enfoque que permitió en la investigación el uso de diferentes técnicas de evocación biográfica con los informantes, en este caso la técnica de la canción y la película, para profundizar en la experiencia narrada de las personas entrevistadas y, por consiguiente, mostrar sus voces (Barón, 2018; Bolívar y Domingo, 2019).

5. Referencias

- Andrade, F. y Restrepo, M. A. (2017). *Orientaciones conceptuales y metodológicas para la atención educativa en clave de “dis” Capacidad*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Barreto, J. y Prado, L. C. (2020). *Inclusión y discapacidad en Colombia: análisis y recomendaciones para la construcción de política pública*. Universidad Católica de Colombia.
- Barón, B. (2018). ¿Quiénes son y dónde están? Investigación biográfico-narrativa en el contexto colombiano. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(1). 149-163.

- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ. Educ.*, 18(1), 62-75.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2011). *Código de buenas prácticas científicas*. CSIC.
- Correa, I. (2020). (comp.). *Narrativas en discapacidad. Escuchando voces en la trayectoria educativa*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-16.
- Decreto 1421/2017, de 29 de agosto, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Publicado en *Diario Oficial de Colombia*, de 29 de agosto de 2017.
- Domingo, J., Domingo, L. y Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IIICE*, (41), 81-96.
- Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación LEE de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos. La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos*. <https://lee.javeriana.edu.co/>
- Gallego, H. y Beltrán, D. (2022). *Políticas educativas de atención a la población diversa en Colombia. Reflexiones frente a la atención diversa en el sector educativo*. Académica Española.
- García, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-32.
- Manjarrés, D. y Vélez, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-297.
- Manjarrés, D., León, E. y Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación. Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

- MEN. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Autor.
- MEN. (2020). *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. Autor.
- MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa*. Autor.
- Miñana, C. y Moreno, M. (Eds.). (2020). *Educación Inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Montoya-González, A. M. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52.
- Moreno, M. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): algunas experiencias en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pabón, R. (2012). *Cartas a la profesora Matilde. Una mirada a las experiencias de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en Colombia*. Alianza Educación Compromiso de Todos.
- Ruiz-Lozano, R. (2014). *Miradas, reflexiones y procesos de orientación de las políticas de educación inclusiva*. Kinesis.
- Ruiz-Lozano, R. (2019). *Políticas y prácticas inclusivas para la generación de una cultura inclusiva*. Universidad del Tolima.
- Sánchez-Santamaria, J., Herrera-Pastor, D. y Lafaurie Molina, A. M. (2020). Investigación cualitativa: investigación-acción, investigación biográfico-narrativa. En F. J. D. Pozo Serrano (comp.). *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (pp. 103-119). Universidad del Norte.
- Serrano, P., Ramírez, C., Abril, J., Camargo, L. V., Guerra Urquijo, L. y Clavijo González, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física: Discapacidad y barreras contextuales. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 45(1), 41-51.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Morata.