

Autor:

Luis Miguel Sepúlveda Vásquez

Directoras:

Teresa Susinos Rada

Susana Rojas Pernia

Tesis Doctoral

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA

UN ESTUDIO SOBRE LAS PALANCAS Y LAS BARRERAS DESDE UNA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

PhD Thesis

EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN COLOMBIA

A STUDY ON FACILITATORS AND BARRIERS FROM A BIOGRAPHICAL-NARRATIVE METHODOLOGY

Fotografía contraportada:

Trayectoria educativa a ciegas.

Autora: Irene Puente.

LAS INSTITUCIONES QUE SE RELACIONAN A CONTINUACIÓN HAN CONTRIBUIDO DE DIFERENTE MANERA EN LA CONSECUCIÓN DE LA PRESENTE TESIS DOCTORAL:

El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades por medio de una beca-contrato para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) con referencia FPU19/03716.

La Universidad de Cantabria a través del Departamento de Educación.

El Grupo de Investigación en Inclusión y Participación Educativa y Social (inPar-ES) por la participación en el Proyecto I+D+I titulado “Redes de innovación para la inclusión educativa y social. Co-laboratorio de participación inclusiva” dirigido por la Dra. Teresa Susinos con referencia (Ref. EDU 2015-68617-C4-4-R). Igualmente, en el proyecto titulado “¿Qué estamos olvidando de la educación inclusiva? Una investigación participativa en Cantabria y el País Vasco” dirigido por la Dra. Teresa Susinos y la Dra. Susana Rojas con referencia PID2019-108775RB-C42.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) por las herramientas tiflotecnológicas facilitadas al investigador con discapacidad visual.

Un país no lo salva un solo individuo y menos con un solo acto valeroso, grandioso y espectacular [...]. Lo van salvando, todos los días, millones de compatriotas mediante decisiones pequeñas y limpias, modestas y decentes. Es un arduo proceso cotidiano y colectivo que no termina nunca [...]. Así, cada vez que un juez rehúsa un soborno, y cada vez que un estudiante se sienta bajo el poste del alumbrado público para leer porque carece de luz en su casa, y cada vez que un joven opta por sacar las mejores calificaciones que puede, y cada día que un campesino labra su cultivo, y en cada ocasión que un muchacho se niega a formar parte de una pandilla criminal o resiste la presión de matricularse en una escuela de sicarios, todos ellos están contribuyendo, desde su orilla y con un acto esencial, a salvar el país. Como la niña que todas las mañanas atraviesa un río turbulento mediante una soga de la que se aferra con las manos, con las aguas rugientes embistiéndole la cintura, mojándole la ropa y sacudiéndole las piernas, para ir a la escuela. Y cada vez que un conductor deja pasar a otro en la vía, y se detiene con respeto ante el semáforo en rojo y espera su turno [...]. Y cada vez que un padre corrige a su hijo con amor en vez de acudir al cinturón [...]. Porque aquellos actos pequeños y seguidos, multiplicados por millones similares, son los que van llevando al país a un mejor lugar, apartándolo del caos, de la desunión, del borde del precipicio.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

DEDICATORIA

Al Dios viviente por sus fieles promesas.

A la Dra. María Luisa Piraquive, por ser inspiración a mi vida.

A mi esposa Angie Tatiana, por su amor, apoyo y dulce compañía.

A mis padres Julio y Lourdes y a mi hermano Sebastián, por sus palabras siempre alentadoras.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

AGRADECIMIENTOS

En estas breves líneas quiero agradecer profundamente a todas aquellas personas que estuvieron presentes en esta larga travesía y que hicieron de mi formación predoctoral un trasegar más placentero. Pero, sobre todo, quiero agradecerles por la oportunidad de poder aprender de sus conocimientos y experiencias y por el aporte valioso dado a mi crecimiento personal y académico en este tiempo compartido.

A mis directoras de tesis, Teresa Susinos y Susana Rojas, por su ayuda, orientación y acompañamiento. Gracias por haber estado todo el tiempo disponibles, dispuestas y atentas a resolver mis inquietudes en este proceso académico, pero, en especial, por impregnarme de su actitud decisiva, constante, inagotable y categórica en la defensa y búsqueda de una escuela y sociedad más inclusiva. Gracias por haber estado también presente en aquellos momentos y situaciones de mi vida personal donde pude contar con su apoyo, sensibilidad y comprensión.

A las personas informantes, Estefanía, José, Ángela y Alejandro, por su aporte en esta investigación porque sin su participación este trabajo no hubiese sido posible. Gracias por compartir de manera altruista aquellos episodios positivos y negativos experimentados durante su vida escolar y universitaria. Tengo la certeza de que sus relatos, experiencias y conocimientos aquí esbozados tendrán un eco en sus contextos más próximos y, por supuesto, serán un aporte en la construcción de un sistema educativo que camina hacia la inclusión y que busca generar cambios en beneficio de las personas con discapacidad en el territorio de Colombia. Gracias porque compartir este espacio (de escucha, de diálogo, de intercambio...) significó para mí un aprendizaje y, en particular, sentirme en una grata compañía que, por supuesto, desearía volver a repetir para conversar, discutir y discernir sobre todas aquellas situaciones que como personas con discapacidad nos inquietan, nos preocupan, nos mueven y nos llaman a la acción.

Al profesor, Robinson Ruiz, por el espacio brindado en la Universidad del Tolima para poder desarrollar mi estancia de investigación. Gracias por involucrarme en las actividades

académicas que lidera y por permitirme aprender de su larga experiencia en el ámbito de la educación inclusiva en el país.

A las maestras de apoyo pedagógico, Lourdes Vásquez Castro y Claudia Montoya, por compartir sus anécdotas en el sistema educativo. Gracias porque sus conversaciones y vivencias día a día en los centros escolares me ofrecieron una mirada *in situ* de la compleja y dura realidad que viven algunos estudiantes en la escuela y que, por consiguiente, me impulsaron a cuestionar y seguir profundizando sobre las paradojas que convergen en el acto educativo, así como en la necesidad de insistir en una apuesta educativa de calidad, pertinente e inclusiva.

A mis compañeras de formación predoctoral, Isabel, Gisela y Alicia, por los innumerables momentos y diálogos que hicieron de mis estudios de doctorado un escenario más halagüeño e inolvidable. Gracias porque sus lazos de compañerismo trazaron un camino en el doctorado marcado por las risas, las chanzas, las mutuas preocupaciones, los debates surgidos, los encuentros académicos, los congresos, el apoyo compartido y por los interminables “cafecitos”, “palmeritas” y “oreos” presentes en cada encuentro.

A mis compañeras Ana, Irene y compañero Pedro, por su aporte en el tramo final de esta tesis doctoral. Gracias por su ayuda en la maquetación y diseño del presente trabajo escrito.

A mis amigos Felipe, Daniel y Juanes, por su apoyo brindado desde la distancia. Gracias porque sus múltiples llamadas significaron para mí un aliciente en esta larga travesía.

Presento mis disculpas a todas las demás personas que no alcancé a nombrar aquí, pero durante estos últimos cinco años he estado rodeado de muchas personas que han dejado una huella indeleble en mí y hacen que este apartado de “agradecimientos” sea inacabable.

A todas esas personas que han dejado una huella, me han acompañado, me han dado una palabra de aliento, me han inspirado y me han motivado a culminar con este proyecto académico, una vez más, gracias.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo principal indagar en las trayectorias educativas de cuatro personas con discapacidad en el sistema educativo colombiano. Mediante técnicas de investigación biográfico-narrativas como la autopresentación, la entrevista biográfica y el biograma, la investigación explora con los participantes sus experiencias educativas. Concretamente, la investigación pone el foco de atención en el análisis de los facilitadores y las barreras que las personas con discapacidad experimentaron en los diferentes niveles del sistema educativo (primaria, secundaria y universidad). Los resultados de la investigación muestran que a pesar de los cambios legales que se apoyan en un modelo educativo inclusivo, también para el alumnado con discapacidad, este colectivo sigue experimentando barreras que se derivan de las culturas dominantes, las prácticas educativas y la gestión institucional.

Palabras claves: inclusión educativa en Colombia, barreras para la inclusión educativa, estudiantes con discapacidad, metodología biográfico-narrativa, trayectorias educativas.

ABSTRACT

The main objective of this doctoral thesis is to investigate the educational trajectories of four people with disabilities in the Colombian educational system. Using biographical-narrative research techniques such as self-presentation, biographical interview and biogram, the research explores with the participants their educational experiences. Specifically, the research focuses on the analysis of the facilitators and barriers that people with disabilities experienced in the different levels of the educational system (primary, secondary and university). The results of the research show that despite the legal changes that are supported by an inclusive educational model, also for students with disabilities, this group continues to experience barriers that derive from the dominant cultures, educational practices and institutional management.

Key words: educational inclusion in Colombia, barriers to educational inclusion, students with disabilities, biographical-narrative methodology, educational trajectories.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	13
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN	19
1.1. UN MARCO LEGAL ROBUSTO Y ACOMPAÑADO DE MÚLTIPLES RECURSOS Y APOYOS PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD.	19
1.2. LA DISTANCIA ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y SU PRÁCTICA.	20
1.3. UN LLAMADO A LA ACCIÓN, UN APORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS.....	22
CAPÍTULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE DE LAS AYUDAS Y LAS BARRERAS.....	25
2.2. UNA MIRADA A LAS DIFERENCIAS HUMANAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.	38
2.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO.....	52
2.3.1. Escolarización y educación superior.....	54
2.3.1.1. Acceso al ámbito escolar.	54
2.3.1.2. Acceso al ámbito universitario.	64
2.3.2. Currículo y estrategias metodológicas.	68
2.3.3. Formación del profesorado en educación inclusiva.....	82
2.3.4. Organización de los apoyos.	89
2.3.4.1. Profesorado de apoyo educativo.....	92
2.3.4.2. Condiciones que articulan la práctica pedagógica.	96
2.3.4.3. Apoyos técnicos y tecnológicos para el acceso a la información y la comunicación.....	99
2.3.4.4. Apoyos físicos para la movilidad en los establecimientos educativos.	99
2.3.4.5. El rol de las familias en el proceso de inclusión educativa.	100
2.3.4.6. Organizaciones y asociaciones.	102
2.3.5. Relaciones dentro de los contextos en educación obligatoria y postobligatoria.	108
2.3.6. Legislación y normativas en el campo educativo.....	124
2.3.6.1. La normativa en educación. De la teoría a su práctica.	125
2.3.6.2. Breve recorrido histórico sobre los textos legales que organizan la atención y respuesta educativa del alumnado con discapacidad.	129
2.3.6.3. Elementos de la norma que obstaculizan la respuesta educativa del alumnado con discapacidad en el marco de una educación inclusiva.	148
2.3.6.3.1. Reporte de la discapacidad en el SIMAT.....	148
2.3.6.3.2. Diagnóstico médico en la historia escolar de los estudiantes con discapacidad.	152
2.3.6.3.3. Emplazamiento del alumnado con discapacidad: Modalidad Bilingüe-Bicultural.....	157
2.3.6.3.4. Estrategias metodológicas (DUA y ajustes razonables).	162
2.3.6.3.5. Algunas reflexiones finales.	170
CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	181
3.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.	181
3.1.1. Enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa.	181
3.1.2. La investigación inclusiva con el colectivo de personas con discapacidad.	192
3.1.3. Nuestra mirada como investigadores.	200

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

3.2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	202
3.2.1. Objetivos de la investigación	205
3.2.2. Informantes	205
3.2.2.1. Criterios de selección y búsqueda de las personas informantes	205
3.2.2.2. Descripción del proceso de acceso y toma de contacto	209
3.2.3. Entrevistas	212
3.2.3.1. Técnicas biográficas utilizadas para la producción de la información	212
3.2.3.1.1. Autopresentación	216
3.2.3.1.2. Biograma	217
3.2.3.1.3. Entrevista biográfica	223
3.2.3.1.4. Técnicas de evocación biográfica	225
3.2.3.2. Desarrollo de técnicas biográficas	226
3.2.3.3. Devolución de la información	229
3.2.4. Análisis	232
3.2.4.1. Etapa 1. Preanálisis	232
3.2.4.2. Etapa 2. Análisis temático	232
3.2.4.3. Etapa 3. Análisis narrativo	233
3.2.4.4. Etapa 4. Tratamiento de la Información	235
3.2.5. Informe final	235
3.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	239
CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	243
4.1. HISTORIA DE VIDA DE ESTEFANÍA	244
4.1.1. Breve perfil biográfico	244
4.1.2. Trayectoria educativa	245
4.1.2.1. Una etapa donde siempre me sentí aislada	245
4.1.2.2. La escuela cambia, es diferente y me gusta	254
4.1.2.3. Estar en la universidad fue como nadar contra la corriente todo el tiempo	258
4.2. HISTORIA DE VIDA DE JOSÉ	267
4.2.1. Breve perfil biográfico	267
4.2.2. Trayectoria educativa	269
4.2.2.1. Todo cambia cuando el profesorado está disponible y dispuesto	269
4.2.2.2. Un centro escolar de puertas abiertas que fomentaba la inclusión	275
4.2.2.3. Nunca me sentí parte de la comunidad universitaria	277
4.3. HISTORIA DE VIDA DE ÁNGELA	287
4.3.1. Breve perfil biográfico	287
4.3.2. Trayectoria educativa	289
4.3.2.1. Me dejaban por ahí sentada en el pupitre o en un rincón	289
4.3.2.2. Me hicieron sentir que no podía aprender en la escuela	293
4.4. HISTORIA DE VIDA DE ALEJANDRO	302
4.4.1. Breve perfil biográfico	302
4.4.2. Trayectoria educativa	307
4.4.2.1. El profesorado no contaba con diversidad de estrategias metodológicas	307
4.4.2.2. Me sentí es un espacio donde todas las personas fueron acogidas	311
4.4.2.3. A la universidad todavía le faltan herramientas, señalización, recursos y apoyos	319

4.5. SINTONIZANDO LAS AYUDAS Y BARRERAS PERCIBIDAS POR LAS PERSONAS INFORMANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	328
4.5.1. Ayudas declaradas por las personas informantes en las trayectorias educativas.....	328
4.5.1.1. Legislativas, políticas y/o administrativas.....	328
4.5.1.2. Currículo, estrategias metodológicas y organizativas.....	329
4.5.1.3. Relaciones dentro de los contextos educativos.....	332
4.5.1.4. Recursos personales.....	332
4.5.2. Barreras señaladas por las personas informantes en las trayectorias educativas.....	336
4.5.2.1. Legislativas, políticas y/o administrativas.....	336
4.5.2.2. Currículo, estrategias metodológicas y organizativas.....	338
4.5.2.3. Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido.....	339
4.5.2.4. Formación del profesorado.....	340
4.5.2.5. Barreras personales.....	341
4.5.2.6. Espacio físico.....	342
4.5.3. Otros elementos que participan en la vida personal y social de las personas informantes.....	345
CAPÍTULO V CONCLUSIONES	349
5.1. CONCLUSIONES GENERALES	349
5.2. CONCLUSIONES DEL PROCESO METODOLÓGICO	352
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	357
ANEXOS.....	375
ANEXO I. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS BIOGRÁFICOS: AUTOPRESENTACIÓN	375
ANEXO II. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS BIOGRÁFICO: BIOGRAMA	376
ANEXO III. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS BIOGRÁFICOS: ENTREVISTA BIOGRÁFICA.....	377
ANEXO IV. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS BIOGRÁFICOS: TÉCNICAS DE EVOCACIÓN BIOGRÁFICA.....	381
ANEXO V. TABLA CATEGORÍAS Y CÓDIGOS GENERADOS DEL ANÁLISIS TEMÁTICO Y NARRATIVO	382
ANEXO VI. SISTEMA DE REPRESENTACIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y LOS CÓDIGOS	385
ANEXO VII. RESOLUCIÓN COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	387
ANEXO VIII. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	388

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN PRESENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	29
TABLA 2 AYUDAS Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN QUE EXPERIMENTA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COLOMBIA.	34
TABLA 3 DE UNA MIRADA A LAS POBLACIONES VULNERABLES Y GRUPOS PRIORIZADOS A UNA VISIÓN DONDE TODAS LAS PERSONAS ESTÁN PRESENTES EN LA ESTRUCTURA EDUCATIVA COLOMBIANA.....	50
TABLA 4 ETAPAS EDUCATIVAS EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA.	62
TABLA 5 COMPONENTES PEDAGÓGICOS QUE FAVORECEN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DURANTE SU TRAYECTORIA EDUCATIVA.	75
TABLA 6 APOYOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA.	107
TABLA 7 VALORES Y PRINCIPIOS QUE GUÍAN UNA COMUNIDAD INCLUSIVA	110
TABLA 8 IMAGINARIOS Y CONCEPCIONES SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.	116
TABLA 9 LEGISLACIÓN Y NORMATIVA REFERENTE A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA.	125
TABLA 10 ALGUNAS CUESTIONES CLAVES DE LA NORMATIVA QUE REGULA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA.	144
TABLA 11 LINEAMIENTOS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR Y UNIVERSITARIO EN COLOMBIA.	177
TABLA 12 INFORMACIÓN RELATIVA A LAS PERSONAS INFORMANTES Y DISTRIBUCIÓN DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN.	208
TABLA 13 CRONOGRAMA BÚSQUEDA DE LAS PERSONAS INFORMANTES.....	209
TABLA 14 CRONOGRAMA TOMA DE CONTACTO, TRABAJO DE CAMPO Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN CON LAS PERSONAS INFORMANTES.....	231
TABLA 15 PALANCAS Y BARRERAS DECLARADAS POR ESTEFANÍA.....	265
TABLA 16 PALANCAS Y BARRERAS DECLARADAS POR JOSÉ.....	285
TABLA 17 PALANCAS Y BARRERAS DECLARADAS POR ÁNGELA.	300
TABLA 18 PALANCAS Y BARRERAS DECLARADAS POR ALEJANDRO.	325
TABLA 19 VISIÓN GENERAL DE LAS AYUDAS RECIBIDAS DURANTE EL PROCESO FORMATIVO.	334
TABLA 20 VISIÓN GENERAL DE LAS BARRERAS ENCONTRADAS EN EL PROCESO FORMATIVO.	343
TABLA 21 ELEMENTOS PRESENTES EN LA VIDA DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES.	347

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 ÁREAS QUE ESTRUCTURAN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO E INTERVIENEN EN LA RESPUESTA EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	53
FIGURA 2 ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO.....	58
FIGURA 3 PAUTAS EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD.	60
FIGURA 4 TIPOLOGÍA DE APOYOS Y RECURSOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD.....	91
FIGURA 5 CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	204
FIGURA 6 TEMAS ABORDADOS CON LAS PERSONAS INFORMANTES EN LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA SEMIESTRUCTURADA.	225
FIGURA 7 ETAPAS EN EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS.	232
FIGURA 8 CARACTERÍSTICAS DEL INFORME FINAL.	237
FIGURA 9 ELEMENTOS RELATIVOS AL CONSENTIMIENTO INFORMADO.	241
FIGURA 10 ETAPAS ACADÉMICAS QUE CONFIGURAN LAS HISTORIAS DE VIDA.....	243
FIGURA 11 BIOGRAMA ELABORADO POR LA PARTICIPANTE ESTEFANÍA I. ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS EXPERIMENTADOS DURANTE SU VIDA ACADÉMICA.	253
FIGURA 12 BIOGRAMA ELABORADO POR LA PARTICIPANTE ESTEFANÍA II. ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS EXPERIMENTADOS DURANTE SU VIDA ACADÉMICA.	260
FIGURA 13 BIOGRAMA ELABORADO POR EL PARTICIPANTE JOSÉ I. ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS EXPERIMENTADOS DURANTE SU VIDA ACADÉMICA.	274
FIGURA 14 BIOGRAMA ELABORADO POR EL PARTICIPANTE JOSÉ II. ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS EXPERIMENTADOS DURANTE SU VIDA ACADÉMICA.	281
FIGURA 15 BIOGRAMA ELABORADO POR LA PARTICIPANTE ÁNGELA I. ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS DURANTE SU RECORRIDO ESCOLAR.	295
FIGURA 16 BIOGRAMA ELABORADO POR EL PARTICIPANTE ALEJANDRO I. ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS DURANTE SU TRAYECTORIA EDUCATIVA.	305
FIGURA 17 BIOGRAMA ELABORADO POR EL PARTICIPANTE ALEJANDRO II. ACONTECIMIENTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS DURANTE SU TRAYECTORIA EDUCATIVA.	318

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

PRESENTACIÓN

“Me intriga y alarma nuestra capacidad de apartar la vista de la exclusión, la indiferencia o la determinación de mirar para otro lado”
(Slee, 2012, p. 64)

Para empezar, he de decir que el presente estudio nace de las preocupaciones e inquietudes que durante años he albergado como persona con discapacidad visual. Este trabajo me ha permitido responder a muchas de estas cuestiones y, principalmente, confrontar y cuestionar aquellos escenarios discriminatorios y prácticas excluyentes en las cuales estuve inmerso, con las que aprendí a convivir en mi niñez y juventud y que acabé por normalizar o naturalizar.

Sirva de ejemplo un momento experimentado en quinto de primaria, cuando suspendí la asignatura de matemáticas porque durante el curso escolar nunca alcancé a ver la pizarra, nunca tuve en mis manos las gráficas y diagramas que el profesor explicaba en clase; y aunque se lo manifestaba al maestro, tampoco percibí que el profesor se preocupase mucho por mi proceso académico. De manera paradójica, cuando perdía los exámenes de clase, el mensaje que recibía era el mismo: “usted no es bueno para los números, usted no es bueno para las matemáticas...”. Un mensaje que hasta el día hoy late intensamente en mis recuerdos. En fin, di por hecho que, de ahí en adelante los números, las gráficas, las fórmulas, los diagramas y, en general, las matemáticas siempre representarían para mí una dificultad mayúscula.

Obviando otras múltiples vivencias personales y cercanas a razón del espacio aquí permitido, los acontecimientos negativos experimentados en distintos contextos, las injusticias y desigualdades sociales y educativas compartidas con mis pares y, en últimas, el sentimiento de frustración e impotencia, ante un discurso donde la discapacidad (y quien la vive) es el responsable y causante de los desaciertos, los fracasos y la imposibilidad de poder estar, permanecer y participar en cualquier escenario de la vida social, me han generado desde hace varios años la inquietud y el interés por profundizar en cómo se construyen y se desarrollan los procesos de inclusión y exclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad. Una muestra de lo

anterior es el Trabajo Fin de Máster¹ donde abordé la historia de vida escolar de dos estudiantes con discapacidad visual para profundizar en aquellas palancas y/o barreras que estas personas percibieron durante su trayectoria educativa.

Por supuesto y a una escala mayor, la presente tesis doctoral bebe de ese trabajo para ampliar, profundizar y seguir indagando en los procesos de exclusión que experimentan las personas con discapacidad en la estructura educativa. Indudablemente, las voces del alumnado con discapacidad y su genuina vivencia en las escuelas y universidades son, en efecto, una plataforma, una píldora y/o una guía para comprender de qué manera se gestan, cómo se devuelven y qué elementos intervienen en la construcción de los procesos de exclusión educativa, a fin y efecto de visibilizar las condiciones académicas que como sujetos con discapacidad nos preocupan o nos han marcado negativamente para su análisis y transformación en la vida escolar y universitaria.

En esta andadura, la presente tesis doctoral persigue los siguientes objetivos:

General

- Analizar en profundidad la trayectoria educativa de cuatro estudiantes colombianos con discapacidad a través del enfoque biográfico-narrativo.

Específicos

- Conocer mediante las voces de las personas participantes las principales diferencias en los procesos de escolarización que tienen las personas con discapacidad.
- Avanzar en el estudio de las barreras educativas a través de los relatos de las personas informantes.
- Conocer las ayudas, los recursos y los apoyos que las personas con discapacidad reciben dentro de la escuela.

¹ Titulado “Historia de vida escolar de un estudiante colombiano y un estudiante español con discapacidad visual desde un enfoque biográfico-narrativo” presentado en el marco del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos en el año 2019.

- Contribuir a una visión de los problemas y dificultades educativas que obstaculizan el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Para la consecución de los objetivos, el estudio de investigación se aproxima, a través de la metodología biográfico-narrativa, a la historia de vida académica de cuatro estudiantes con discapacidad (una visual, auditiva, intelectual y física) que han cursado su proceso escolar y universitario en el sistema educativo colombiano. Para claridad del lector, conviene decir que las trayectorias aquí abordadas se desenvuelven o se incardinan en el proceso de transición de la educación integradora a la educación inclusiva que se daba en el país conforme a las edades de nuestros informantes.

De manera general, la presente tesis está compuesta en cinco capítulos diferenciados que dan cuenta del proceso y consecución del trabajo de investigación aquí exhibido:

En el Capítulo I se ofrece al lector unas primeras pinceladas de la realidad educativa que viven las personas con discapacidad en el sistema educativo colombiano. Básicamente, este epígrafe introductorio pone de relieve las barreras que el alumnado con discapacidad sigue experimentando en los distintos niveles del sistema educativo y, por consiguiente, de la necesidad de indagar, explorar y analizar aquellos condicionantes que tergiversan el fiel cumplimiento del derecho a la educación para el colectivo en diálogo.

El Capítulo II recoge el corpus teórico del estudio de investigación. En este particular, se pretende contextualizar y dar una mirada global del sistema educativo colombiano y, específicamente, su relación con la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en el país. Es decir, se abordan los procesos de escolarización, la formación del profesorado, el currículo y estrategias metodológicas, los tipos de apoyos y su organización dentro de la estructura educativa, la normativa vigente asociada al estudiantado con discapacidad, entre otros. Este abanico de elementos busca poner en conocimientos del lector las ayudas que los educandos con discapacidad encuentran durante su acceso y estadía en el sistema educacional, pero, a su vez, brinda una visión sobre las barreras que pueden estar incubadas en tales elementos y que convergen de manera negativa en la atención y respuesta educativa de los educandos con discapacidad.

El Capítulo III acopia el marco metodológico de la presente tesis doctoral y se desengrana en tres subapartados. En primer lugar, se expone el rol que ha tenido (y viene teniendo) la investigación biográfico-narrativa en el campo de la investigación educativa y cómo esta se encuadra en procesos de investigación más dinámicos, flexibles y conducentes a promover nuevas formas de hacer investigación deseé la óptica, por ejemplo, donde las personas informantes se constituyen en piedra angular en el proceso investigativo. Asimismo, se destaca la importancia de la investigación inclusiva con el colectivo de personas con discapacidad y el posicionamiento y mirada que tiene el investigador en este trabajo.

En segundo lugar, se detalla el paso a paso del diseño metodológico y desarrollo de la investigación. Por ejemplo, se describen los criterios de selección, la búsqueda de las personas informantes, el diseño y potencial de las técnicas biográficas implementadas, el cronograma del desarrollo de campo, el proceso de análisis y codificación y el informante final. Este epígrafe da cuenta de un proceso de investigación planeado, sistemático, flexible y alienado con los objetivos del estudio.

En tercer lugar y, para cerrar este capítulo, se desglosan las consideraciones y circunstancias que la investigación reconoce e implementa en el marco de la ética. Específicamente, se muestra el proceso llevado a cabo con el Comité de Ética de la Universidad de Cantabria, así como el diseño del consentimiento informado y su socialización con las personas participantes.

El Capítulo IV expone los resultados de la investigación. Para presentar los resultados este capítulo se divide en dos. Por un lado, el lector podrá observar las cuatro historias de vida de las personas participantes. En estas se ilustran de manera individual los acontecimientos más importantes o incidentes críticos que las personas con discapacidad han experimentado en su etapa escolar y universitaria. Por otro lado, se expone un análisis global de las trayectorias educativas donde se puntualiza en las ayudas y las barreras experimentadas por las personas participantes.

Finalmente, el Capítulo V, recoge las principales conclusiones del proceso de investigación y se exponen las limitaciones del estudio de investigación, así como algunas futuras líneas de trabajo.

Para cerrar este apartado de presentación, solo me resta desear que este trabajo de investigación abra en sus miradas y mentes una visión crítica y reflexiva sobre los aspectos y elementos que, para fortuna o desdicha, el colectivo con discapacidad encuentra en los sistemas educativos. Espero que el escrito en sus manos los anime, en sus contextos más próximos, a reflexionar, pensar y actuar frente a la realidad que inquieta a las personas en situación de discapacidad.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Un marco legal robusto y acompañado de múltiples recursos y apoyos para el alumnado con discapacidad.

Las personas con discapacidad en Colombia representan uno de los colectivos de mayor protección constitucional en el país. Esto significa que, desde el Estado, el gobierno nacional, las instituciones públicas y privadas y la sociedad, existe una obligatoriedad y esfuerzo mayúsculo para garantizar los derechos básicos que conciernen a este colectivo. Dicho de otra manera, el Estado asume el compromiso de garantizar y velar por el pleno desenvolvimiento de la población con discapacidad en la sociedad, promoviendo así, el respeto, el acceso a los diferentes servicios estatales, la participación social, la no discriminación como pilar para lograr la igualdad frente a sus pares sin discapacidad y la inclusión en el contexto social, laboral, educativo o cultural.

Indudablemente, la consecución de las diferentes normativas en el país permite observar la preocupación que existe desde el Estado para salvaguardar los derechos de las personas con discapacidad en el territorio. De hecho, el grueso músculo legislativo sirve de columna vertebral para hacer frente a las desigualdades, mecanismos de opresión y procesos de exclusión que las personas en diálogo han experimentado y viven en el escenario social y educativo.

Sirva de ejemplo en el contexto colombiano la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad aprobada mediante la Ley 762 de 31 de julio de 2002; la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad acogida mediante la Ley 1346 de 31 de julio de 2009; y, la Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013 que se expone como una de las normas de mayor relevancia y profundidad en el marco legislativo que ampara los derechos del colectivo que abordamos. Inclusive, Barreto y Prado (2020) sostienen que la presente Ley constituye “uno de los

avances normativos más objetivos, responsables, directos y significativos que tiene la legislación en discapacidad (...)” (p. 76).

Sucintamente y, en materia educativa, los mensajes alegados en las leyes plantean *grossos modos* la necesidad de consolidar un sistema educativo atento a la escolarización, permanencia, participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad donde a través de la articulación con el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y centros escolares, se desencadenen los apoyos, recursos y facilitadores que garanticen una educación de calidad.

Bajo el paragua de estos textos legislativos, se han impulsado cambios en la respuesta y atención educativa del alumnado con discapacidad, que se traducen en nuevos lineamientos ministeriales, recursos y apoyos designados para este alumnado y en acciones afirmativas que buscan cumplir lo pactado en el legislativo (MEN, 2021) y, además, ajustarse a los desafíos y cambios que la educación inclusiva plantea a los sistemas que optan, como ocurriese en el caso de Colombia, por esta apuesta educativa que promueve una educación donde todas las personas sin importar su capacidad, ideología, lengua, nacionalidad, creencia u otro, tienen entrada en el sistema educativo y pueden desarrollar su trayectoria educativa en el marco del acceso, la igualdad, la calidad, la pertinencia, el aprendizaje y la participación (UNESCO, 2019).

1.2. La distancia entre el derecho a la educación y su práctica.

“Escuela para todos, sí. Pero derecho a la educación para pocos”
(Gentili, 2001, p. 24)

Ahora bien, lo antes descrito no significa en sí que el sistema educativo, la dotación e incursión de múltiples recursos y apoyos y la gestión por parte de las administraciones educativas viabilicen la garantía del derecho a la educación y, tampoco el grueso aparato normativo quiere decir que los establecimientos de educación en su organización y gramática escolar presten o cuenten con las condiciones prácticas, culturales, políticas, administrativas, curriculares, pedagógicas y/o técnicas que permitan desengranar y cristalizar condiciones de acceso, permanencia, calidad, participación y aprendizaje óptimas para los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Desde este marco, sabemos que diferentes organizaciones sociales, informes e investigaciones ponen a la luz las brechas, los obstáculos que los estudiantes con discapacidad siguen encontrando en las aulas de clase, los establecimientos educativos y, de manera global, en el sistema educacional. A modo de ilustración, la Fundación Saldarriaga Concha en mancomunidad con la Universidad Javeriana (2023) exponen en su informe “La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos” algunas preocupaciones que atañen a la población con discapacidad durante su trayectoria educativa. Estas realidades se concretan, por ejemplo, en las dificultades en el acceso y la permanencia, la necesidad de implementar los respectivos ajustes razonables, formar al profesorado en estrategias pedagógicas inclusivas y eliminar las barreras arquitectónicas presentes en los establecimientos escolares y universitarios.

Paralelamente, el Ministerio de Educación Nacional (2020a) (en adelante MEN) pone de manifiesto que los educandos con discapacidad encuentran barreras tocantes al acceso, la permanencia y la calidad durante su escolarización. Estas se visibilizan en la negación del cupo por parte de algunas instituciones educativas para acceder al sistema, discriminación a razón de la discapacidad, ausencia de apoyos y recursos en centros escolares y dificultades en la gestión institucional, entre otros.

En esta misma línea argumental, el informe “Aciertos y desafíos de la educación inclusiva en Colombia” generado por la Contraloría General de la República (2024) hace eco de algunas cifras y datos que evidencian la compleja realidad de las personas con discapacidad en el escenario académico. Por ejemplo, la Contraloría señala que para el año 2023 se evidenció que de los 200.349 estudiantes matriculados y registrados en el Sistema Integrado de Matrícula 10.399 desertaron del sistema educativo lo que supuso una tasa significativa de deserción escolar de los estudiantes con discapacidad. Puntualmente, estas cifras indican que el alumnado con sordoceguera y discapacidad cognitiva representaron la mayor tasa de deserción (Contraloría General de la República, 2024).

Finalmente, la investigación de Becerra y Tamayo (2025) pone de relieve que los estudiantes con discapacidad en los distintos niveles educativos encuentran barreras de tipo estructural, curricular y actitudinal que se materializan en la falta de recursos y apoyos, ausencia

de diversidad de estrategias pedagógicas, estereotipos y actitudes negativas hacia esta población y rigidez en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

1.3. Un llamado a la acción, un aporte para la construcción de escuelas inclusivas.

“La educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria”
(Slee, 2012, p 161)

Soslayando otros estudios que dan cuenta de la desproporción, barreras y desigualdades que el alumnado con discapacidad enfrenta en su itinerario escolar, pero que retomaremos en el corpus teórico de este trabajo, la paradoja surge en la medida que el sistema educativo colombiano camina ya hace varios años en el modelo de educación inclusiva y, si bien existe una preocupación y esfuerzo por construir y consolidar un sistema educativo en clave de inclusión que promueva escuelas que valoran las diferencias humanas, desarrollos procesos educativos de abajo-arriba o promuevan procesos de restructuración profunda en sus políticas, prácticas y culturas, contrariamente, los estudios esbozados reflejan un estancamiento en lo que se refiere a la transformación del sistema en su globalidad y una respuesta poco proactiva para identificar/eliminar las barreras que afectan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Por si fuera poco, la entrada del Decreto 1421 de 2017 que representaba una piedra angular en la atención educativa del alumnado con discapacidad y buscaba un cambio estructural, organizativo y de gestión en el marco de la educación inclusiva, no ha logrado desarticular las prácticas educativas segregadoras e integradoras que aún subsisten en el territorio nacional (Correa Montoya y Rúa Serna, 2018; Barreto y Prado, 2020; MEN, 2022).

En este contexto, las trayectorias educativas del estudiantado con discapacidad terminan incardinándose (aquellas que lo logran) en un sistema que, de manera desproporcionada e injusta no garantiza el derecho a la educación en su concepción más amplia. De una u otra manera, las barreras, las trabas y las deficiencias marcadas en la atención educativa de este colectivo por parte del Estado, el gobierno nacional, las secretarías de educación y centros escolares se convierte en un círculo vicioso donde el único responsable de la deserción escolar, el fracaso y el abandono de

la escuela se sitúa en el alumnado que comparte el diagnóstico, la discapacidad o la diferencia patologizada.

Este escenario resulta alarmante y abre una puerta para la denuncia, análisis e indagación de los procesos formativos del alumnado con discapacidad, esta vez, desde un marco más próximo, relacional, horizontal y de escucha que permita dar un aporte a los vacíos existentes y, principalmente, se preocupe por responder a ciertos interrogantes que como sociedad es responsabilidad hacerse: ¿qué necesitan y qué quieren las personas con discapacidad? ¿qué factores del sistema están limitando la implementación del derecho a la educación? ¿qué visión predomina en el común de la comunidad educativa frente a las personas con discapacidad? ¿la sociedad sabe quiénes son y cuáles son sus derechos? ¿qué se ha hecho en beneficio de estas personas y qué han echado en falta de un sistema educativo que se sitúa en clave de inclusión? ¿cuáles son las lagunas existentes en leyes que suponen un revés para la educación inclusiva? ¿qué mecanismo de participación tiene el colectivo con discapacidad en la sociedad, la escuela, la comunidad...? Finalmente, y adherido al posicionamiento de Skliar (2010), ¿cómo sería posible garantizar sus derechos más básicos? (p. 154).

Este trabajo de investigación parte de esa responsabilidad y compromiso con las personas con discapacidad, para avanzar en la consecución del modelo inclusivo en el país, pero, sobre todo, conocer desde las voces autorizadas, en este caso el alumnado con discapacidad, aquellas situaciones que les han preocupado (o les preocupan) de su proceso formativo y de su itinerario escolar. Es decir, acercarnos a sus narraciones para mapear las ayudas que favorecieron su estadía en el sistema y los establecimientos educativos o, en su caso, las barreras que limitaron su acceso, permanencia, participación y aprendizaje en el entorno educacional.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. La inclusión educativa desde el enfoque de las ayudas y las barreras.

La educación inclusiva defiende el ideal de un sistema educativo por y para todas las personas. Ello implica que el sistema educativo debe ofrecer y poner al alcance del alumnado una variedad de recursos físicos y humanos, entre otras variables relevantes, que se irán desgranando en vistas de garantizar la equivalencia de oportunidades en el sistema. De esta manera, resulta posible caminar hacia una educación de calidad, inclusiva, justa y democrática.

Pese a lo anterior, el escenario inclusivo no es señero de la exclusión educativa representada en la segregación, marginación e invisibilidad que colectivos y grupos han experimentado en los procesos académicos como en el caso de las “mujeres, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, personas de clases sociales desfavorecidas y personas con diversidad de capacidades” (Parrilla, 2002, p.13). En este sentido, la exclusión educativa de ciertos grupos o personas abre consigo un escenario de análisis para comprender la trascendencia que tienen las ayudas y las barreras para el aprendizaje y la participación en la trayectoria educativa del alumnado con discapacidad.

Al respecto, López Melero (2011) menciona que hablar de ayudas y barreras en la inclusión educativa es referenciar y hacer hincapié en aquellas situaciones que, en sentido halagüeño, han favorecido la inclusión del alumnado en el sistema educativo y, en sentido desfavorable, han limitado el acceso, la participación y el aprendizaje de los infantes y jóvenes en el sistema (Booth y Ainscow, 2015). También, Susinos et al. (2014) afirman que la profundización en las ayudas y las barreras presentes en los establecimientos educativos pueden constituirse en un camino hacia la democratización de las instituciones académicas y la educación.

A la vista de lo señalado, puede decirse que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los centros educativos, los planteamientos metodológicos, el currículo, la

metodología docente en el aula, las actividades que desarrolla el alumnado, entre otros muchos aspectos que subyacen a la comunidad educativa, pueden situarse bajo este enfoque de las ayudas y las barreras como horizonte o guía para saber en qué dirección, qué se debe hacer y qué se ha echado en falta en la filosofía y el ejercicio del cometido inclusivo, en vistas de potenciar e incitar el cambio y la mejora institucional.

Numerosos autores han definido las ayudas (también referenciadas en el contexto educativo como facilitadores, recursos, apoyos, palancas, puntos de apoyo) como acciones positivas, actividades, programas, estrategias y proyectos 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 los establecimientos educativos para mejorar y estructurar sus culturas, sus políticas y sus prácticas (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2006; López Melero, 2011; MEN, 2021; Moriña, 2014; Pérez-Castro, 2019).

Cabe señalar que dichas ayudas pueden visualizarse y desarrollarse desde un prisma diferente como es el caso del profesorado, estudiantes, legislaciones, administrativos, secretarías de educación, familias, entre otros. En una definición más puntual sobre el concepto de ayuda, Echeita y Serrano (2020) sostienen que,

Haríamos de *facilitadores o apoyos* para referirnos a todos los *factores de protección* situados en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que, en interacción con las características y necesidades de su alumnado, promoverían la articulación equitativa de la presencia, la participación y el aprendizaje. (pp. 53-54)

Estos factores de protección son precisamente las acciones que, desde el Estado, las secretarías de educación, las políticas públicas, las administraciones educativas y los centros de educación, implementan como mecanismos que posibilitan la escolarización, acceso y finalización del proceso educativo/formativo de las personas, es decir, proveen las condiciones para garantizar y prestar un derecho a la educación de calidad. Así pues, las palancas buscan promover las condiciones contextuales, pedagógicas, curriculares y prácticas para diversificar, modificar o cambiar la gramática escolar en beneficio de la comunidad educativa y, a su vez, eliminar (por medio de dichas ayudas) las acciones que generan exclusión educativa de ciertos colectivos en la

esfera educacional como en el caso de las personas con discapacidad. Respecto a este último, Slee (2012) especifica que los recursos “se utilizan como defensa de la segregación o prohibición del ingreso de alumnos con discapacidad” (p. 81) al sistema educativo.

A saber, el Gobierno de Colombia en mancomunidad con el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) llevan a cabo diferentes ayudas (traducidas en planes, programas y/o estrategias) que buscan brindar las condiciones de acceso, permanencia y calidad para cada trayectoria educativa que ingresa al sistema, así como consolidar un sistema educativo que concibe una respuesta educativa bajo el principio de una educación para todas las personas sin excepción. De ahí que, el MEN (2021) exhiba tres tipos de ayudas que dan cuenta de las acciones desarrolladas por la entidad para avanzar en el establecimiento de una educación inclusiva en el país:

Son múltiples las acciones que el Ministerio de Educación Nacional y el sector educativo en su conjunto, han venido implementando en atención de la diversidad social y cultural del país y sus diferencias regionales (...). Se identificaron tres tipos de programas, planes, proyectos o estrategias. Las primeras orientadas a la eliminación de barreras para el acceso y permanencia de todos los y las estudiantes al sistema educativo nacional. Las segundas son acciones que fortalecen el acceso en términos de la equidad. Y el tercer conjunto se refiere al fortalecimiento de las capacidades de los equipos del sistema educativo con el fin de fortalecer una educación inclusiva y equitativa de calidad. (p. 37)

En relación con lo anterior, en la primera línea alusiva a la “eliminación de barreras para el acceso y la permanencia”, se destacan proyectos tales como el transporte escolar, los alimentos para Aprender, la jornada escolar complementaria, los entornos para la vida, la convivencia y la ciudadanía y la estrategia de acogida, bienestar y permanencia. Por otro lado, en la segunda línea referente “al acceso en términos de equidad”, se subraya la estrategia retos para gigantes y el programa de responsabilidad penal adolescentes como ejemplos de esta línea de acción. Por último, respecto a la tercera línea denominada “fortalecimiento de los equipos educativos”, se identifican la estrategia de cualificación y formación de maestros de educación inicial, la alianza familia-escuela y el programa todos a aprender (MEN, 2021).

A diferencia de las ayudas, las barreras u obstaculizadores para la participación y el aprendizaje² se presentan como acciones que van a interferir en el desarrollo académico, personal, social y afectivo en el recorrido académico del alumnado. Tal es su influencia que pueden perturbar: a) el acceso, la permanencia y progreso de los estudiantes en el sistema educativo; b) el efectivo ejercicio y práctica de los derechos de las personas con discapacidad (en especial, de un derecho a la educación con igualdad, justicia y equidad); c) la construcción de establecimientos educativos escolares y superiores con una cultura, una política y una práctica con carácter inclusivo; d) la ejecución de acciones afirmativas y ajustes razonables; e) y, principalmente, la participación del alumnado.

Para Moriña (2014) las barreras pueden ser definidas como “obstáculos a la inclusión que dificultan o limitan el aprendizaje, pertenencia y participación, en condiciones de igualdad, en los procesos educativos” (p. 22).

Estas acciones pueden ser visibilizadas en barreras estructurales, ambientales, actitudinales intencionales y no intencionales, personales, escolares, familiares, socio-comunitarias, laborales, políticas, culturales, prácticas y didácticas (Covarrubias, 2019; Ley 1618/2013). En la Tabla 1 se puede observar cómo las barreras se pueden presentar en la esfera educativa desde, la falta de formación del profesorado, la falta de rampas de acceso, la excesiva carga académica, la falta de recursos institucionales, la poca versatilidad metodológica, la forma homogénea de concebir el aula y su diversidad, la estigmatización del alumnado por parte del claustro docente y la falta de gestión y ejecución de las políticas, hasta la escasez de recursos en las instituciones educativas, la falta de políticas y programas coordinados en las universidades para la atención educativa de los educandos con discapacidad, las actitudes negativas por parte de compañeros de clase y profesorado (Beltrán-Villamizar et al., 2015; Dussan, 2010a; Hurtado Lozano y Agudelo Martínez, 2014; Martínez-Rozo et al., 2015; MEN, 2020a; Mena et al., 2019; MEN, 2013; Moliner et al., 2019; Moriña y Cotán, 2017).

² Para Covarrubias (2019) y Echeita (2006) el término de barreras para el aprendizaje y la participación parte de la aportación que Booth y Ainscow (2015) desarrollan en la *Guía para la Educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (también conocido como Índice for inclusion).

Tabla 1

Barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el contexto educativo.

Propuesta de clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación		
<i>Culturales</i>	<i>Políticas</i>	<i>Prácticas</i>
<i>Actitudinales:</i>	Falta de normativas que regulen la inclusión educativa.	<i>De accesibilidad:</i>
Apatía.	Incumplimiento de la normativa existente.	Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.
Rechazo.	Contradicción entre la normativa (ambigüedad).	Transporte o acceso al centro insuficiente.
Indiferencia.	Creación de centros paralelos de atención.	Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje.
Desinterés.	Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva.	Organización espacio temporal del aula.
Discriminación.	Organización incompleta en los centros de trabajo.	Ausencia de recursos tecnológicos.
Exclusión.	Rigidez en la administración educativa.	<i>De didáctica:</i>
Sobreprotección.	Liderazgo no compartido.	Falta metodología didáctica diversificada.
Acoso.	Organización del centro escolar y los procesos de gestión.	Ausencia de una enseñanza flexible.
Falta de comunicación.	División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas.	Curículo no diversificado.
<i>Ideológicas:</i>	Ausencia de mecanismos de preparación y profesionalización docente.	Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar.
Desconocimiento.	Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.	No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula.
Ignorancia.	Asignación inequitativa de recursos.	No existe trabajo colaborativo entre iguales –docentes y alumnos–.
Etiquetación.	Falta de políticas compensatorias.	Hay desvinculación con especialistas o tutores.
No reconocer lo que sí se puede hacer.	Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención.	Hay desvinculación con padres y madres de familia.
Bajas expectativas.	Insuficientes programas de becas de apoyo.	Separación del alumnado en aulas especiales.
Paradigmas erróneos ante la diversidad.	Desvinculación con el mundo empresarial.	Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo /adecuaciones curriculares.
Bajo significado y sentido de la educación.		Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.
Estereotipos ante la diversidad.		

Fuente: Covarrubias (2019, p. 151).

Como se puede notar, las barreras contribuyen en la generación de obstáculos que terminan limitando el acceso, la participación, el aprendizaje y el éxito escolar del estudiantado. Esto significa que tales obstaculizadores niegan la practicidad y el ejercicio del derecho a la educación para los estudiantes, reproduciendo así, aquello que Gentili (2001) define como: “escuela para todos, sí. Pero derecho a la educación para pocos (p. 24)”.

Si bien es cierto que las barreras en el contexto educativo denotan situaciones desfavorables que afectan el recorrido escolar de los educandos, también es cierto que Estas pueden, por un lado, constituirse en una fuente de aprendizaje para generar cambios pedagógicos, metodológicos, administrativos, estructurales y políticos que contribuyan a la construcción de espacios académicos en movimiento o mejora institucional; y, por otro, servir de mecanismo para denunciar los factores de exclusión educativa que experimenta el alumnado en la estructura educativa. De hecho, la profundización en las barreras puede contribuir a la identificación del sistema de valores y creencias profesadas en cualquier comunidad educativa, conocer cuál es la mirada hacia las diferencias y desvelar las concepciones que el establecimiento educativo tiene hacia la diversidad, por ejemplo.

En esta misma línea, Pérez-Castro (2019) afirma que las barreras “también deben entenderse como una guía para identificar los puntos fuertes e implementar medidas que mejoren las prácticas, procesos y condiciones institucionales” (pp. 8-9). Por tanto, una comunidad educativa con perspectiva de inclusión ha de considerar las barreras como un mecanismo que beneficia a la comunidad educativa en general cuando estas son abordadas, eliminadas o transformadas (Covarrubias, 2019). Tal y como sustenta Covarrubias (2019), las barreras incubadas en la dimensión política, cultural y práctica de un centro escolar o institución de educación superior “son el punto de partida de una adecuada intervención basada en el respeto a la diversidad con enfoque inclusivo” (p. 152).

De esta manera, las barreras guían y establecen una senda para la mejora escolar y universitaria que contribuya al ejercicio efectivo del derecho a la educación para todo el

alumnado³. Además, no debemos olvidar que las barreras son versátiles, dinámicas, reversibles, flexibles y móviles y, por ende, están sujetas a ser transformadas y cambiadas para responder a la mejora y cambio que se pretenda lograr (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Serrano, 2020). Sin embargo, lograr dicha flexibilidad, versatilidad y cambio de los obstaculizadores presentes en el contexto académico, implica que los establecimientos educativos estén en constante revisión de sus políticas, prácticas y culturas y, cuenten con los recursos necesarios que permitan poner a las instituciones educativas en movimiento⁴ (Haya y Rojas, 2016).

En este orden de ideas, las instituciones de educación que buscan una mejora en sus culturas, políticas y prácticas, precisan que los cambios que se llevan en las mismas sean continuos, estables y sostenibles para beneficio de la comunidad. Es decir, los centros educativos que promuevan procesos y condiciones académicas desde el enfoque de las ayudas y de las barreras (como elemento de transformación reversible) han de tener en consideración el efecto de refuerzo y extensibilidad (Pérez-Castro, 2019), esto es la capacidad de las instituciones académicas para hacer de la inclusión un elemento que articula las acciones educativas, a fin y efecto de construir procesos continuos, de revisión y de trabajo compartido. En consonancia con lo anterior, Covarrubias (2019) sostiene:

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren de un trabajo conjunto y colaborativo entre los diferentes actores, en donde se pueden clarificar qué tipo de barreras son –culturales, políticas o prácticas–, en qué contextos se están presentando –aula, escuela, familia, comunidad–, qué actores la están generando y si son de carácter trasversal o específica. (p. 150)

Retomando la definición de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto de Colombia, el Decreto 1421/2017 el cual reglamenta la atención educativa a la población con

³ Téngase en cuenta el *instrumento para la detección de las barreras para el aprendizaje y participación* propuesto por Covarrubias (2019) que, desde nuestro punto de vista, puede orientar y servir de ayuda a la comunidad educativa para la indagación y extrapolación de las barreras posibles de entrever en los contextos educativos como el aula de clase, la escuela/colegio, la universidad, la familia o en la comunidad educativa.

⁴ Para Rojas y Haya (2018) el constructo *escuelas en movimiento* “se trata de escuelas que buscan incrementar continuamente su capacidad de responder a la diversidad existente asegurando el aprendizaje y la participación del alumnado. De este modo, se plantea que no hay escuelas totalmente inclusivas, sino centros que asumen el reto constante de articular propuestas y desarrollar actividades acordes con los valores inclusivo” (p. 43).

discapacidad en el marco de la educación inclusiva, señala que existen barreras en el contexto académico visibles e invisibles de tipo actitudinal, social, cultural, económico, institucional y estructural que intervienen en el desarrollo educativo del alumnado con discapacidad. A propósito, el MEN (2017) pone a la vista los obstáculos que el estudiantado con discapacidad experimenta en el sistema educativo:

Barreras relacionadas con el desconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes. Estas se vinculan con las dificultades de los docentes para enseñar a estudiantes con discapacidad, porque no saben del tema y desconocen cómo apoyar los procesos de aprendizaje de este colectivo.

Barreras actitudinales, o relacionadas con falsas creencias sobre la discapacidad. (...) Las actitudes de segregación y marginación a los estudiantes con discapacidad provienen de ideas erróneas sobre cómo debe darse su proceso educativo. También están ancladas en concepciones equivocadas sobre lo que es la discapacidad. (p. 19)

Por otra parte, es relevante señalar que, desde el ámbito de la discapacidad, la visión de barreras para el aprendizaje y la participación se superpone a la concepción y definición de las necesidades educativas especiales, esto quiere decir que hablamos de barreras que enfrentan los estudiantes, y no de una respuesta educativa centrada en la individualización médica y/o deficitaria del sujeto (Booth y Ainscow, 2015). También, nos apoyamos en el modelo social de la discapacidad para sustentar que las barreras se originan, se construyen y se manifiestan en la sociedad, el entorno, las organizaciones y los centros educativos. Estas son, en efecto, las “restricciones sociales que la misma sociedad les impone” a las personas con discapacidad (Oliver, 2008, p. 20, citado en Barton, 2008), esto significa que los obstaculizadores están en el entorno y son estos quienes discapacitan o limitan la participación de dicho colectivo.

Con el concepto de *barreras* se resalta, incluso de forma muy visual, *que es el contexto social*, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos. (Echeita, 2006, p. 112)

Las culturas (p.e. prejuicios negativos tales como los estudiantes con discapacidad no pueden aprender), las políticas (p.e. escasos apoyos y recursos solo para el alumnado con discapacidad) y las prácticas educativas (p.e. un currículo cerrado) que rigen una institución académica pueden generar barreras que limiten el desarrollo social y educativo de los educandos;

o, a la inversa, estas mismas dimensiones (culturas, políticas y prácticas) pueden promover los medios, apoyos y estrategias que favorezcan la inclusión del colectivo en diálogo en los diferentes ámbitos y procesos que subyacen una trayectoria educativa como es en el caso del proceso de ingreso, bienvenida, procesos de enseñanza y aprendizaje y cambios en el currículo.

Esbozado lo anterior, la mirada sobre las palancas y las barreras educativas representa un enfoque para la indagación y extrapolación de elementos estructurales, organizativos, culturales e interaccionales que se vivifican en la educación, en los planteles académicos y en la comunidad educativa que pueden dar cuenta de las falencias y vacíos presentes en el sistema educativo, así como beneficiar los procesos de inclusión educativa del alumnado en su globalidad. Dicho de otra manera, es un enfoque que permite la comprensión y reflexión de los fenómenos que alteran el fiel cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas. En términos de Pérez-Castro (2019):

Las barreras y las ayudas constituyen una de las diferentes vías para acercarse a la inclusión (y exclusión) de las personas con discapacidad en la educación (...). Sus efectos son resultado de la convergencia entre las acciones colectivas, las acciones individuales y las condiciones sociales, y se manifiestan en diferentes dimensiones de la vida académica y social de los estudiantes. (p. 17)

Lo anteriormente expuesto refleja la necesidad de situar el enfoque que denunciamos para poner de manifiesto las acciones que la sociedad, la escuela, la comunidad educativa, las administraciones educativas, las políticas y el sistema educativo están ofreciendo al alumnado para garantizar (o no) su ingreso, permanencia, participación y aprendizaje en los entornos educativos. A propósito, en el contexto colombiano cada vez más se plantean estudios de investigación que se acercan a la percepción, experiencia, vivencia, relato, narrativa o la voz del alumnado con discapacidad para indagar en aquellos elementos facilitadores u obstaculizadores encontrados en el sistema educativo (Barón et al., 2020; Mejía Zapata, 2019; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020).

Para cerrar este epígrafe, la Tabla 2 expone un brevísimo de las palancas y las barreras presentes en el sistema educativo de Colombia en sus diferentes niveles desde el ángulo del acceso, la permanencia y la calidad.

Tabla 2

Ayudas y barreras para el aprendizaje y la participación que experimenta el alumnado con discapacidad en el sistema educativo de Colombia.

Ayudas y barreras presentes en las trayectorias educativas del alumnado con discapacidad			
Componente	Barreras	Palancas para la inclusión	Ámbito educativo
Acceso	Desconocimiento de la comunidad sobre el derecho a una educación que reconoce la diversidad y diferencia.	Procesos de movilización social que favorezcan el reconocimiento del derecho a una educación inclusiva (y oferta educativa) del alumnado con discapacidad a través de actividades de sensibilización, socialización y comunicación.	Escolar y universitario.
	Poca concentración del alumnado con discapacidad en los centros escolares.	Organizar la oferta educativa mediante la identificación (diagnóstico) del alumnado con discapacidad.	Escolar
	Negación del cupo por parte de algunas instituciones educativas.	En el marco de la educación inclusiva, los centros escolares deben priorizar el cupo que permite el acceso (y matrícula) del alumnado con discapacidad.	Escolar y universitario
	Alumnado con discapacidad ausente de las instituciones educativas y matriculados en una oferta educativa dual (educación especial, por ejemplo).	Buscar de forma activa a los alumnos con discapacidad que no aparecen en el sistema educativo por medio de organizaciones (comités de personas con discapacidad, líderes, fundaciones, ICBF ⁵) y comunidad educativa (profesorado, familias).	Escolar
	No se cuenta con una línea de entrada del alumnado con discapacidad, lo que limita, por ejemplo, el movimiento de recursos, apoyos y flexibilización del currículo.	Brindar un proceso o programa de bienvenida y acogida que permita, por un lado, identificar la oferta educativa más adecuada y, por el otro, elaborar de forma conjunta el Plan Individual de Ajustes Razonables para establecer las barreras del contexto que afectan al alumnado, así como desarrollar los ajustes pertinentes.	Escolar
	La información sobre la oferta de becas, créditos educativos y medios de financiación es escasa para la población con discapacidad	Implementar el sistema de Orientación Vocacional y Profesional que permita un trabajo con el ICFES ⁶ , el ICETEX ⁷ y las instituciones locales para difundir y comunicar al alumnado con discapacidad la información concerniente a la oferta educativa de las universidades, así	Universitario

⁵ Abreviación designada al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

⁶ Abreviación designada al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

⁷ Abreviación designada al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

por parte de las instituciones de educación superior.	como los mecanismos de ingreso (plazas reservadas, becas, créditos, mecanismo de financiación, fondos especiales, alianzas existentes).		
Las pruebas de acceso a las universidades y las pruebas de Estado desarrolladas por el ICFES son inadecuadas a las necesidades del colectivo con discapacidad.	Gestionar los apoyos, recursos y acciones requeridas por el conjunto de estudiantes con discapacidad mediante un proceso de flexibilización, inclusión, adaptabilidad y accesibilidad que permita un desenvolvimiento óptimo en las pruebas académicas.	Universitario	
Las actuaciones pedagógicas desarrolladas con el alumnado con discapacidad en la educación media (dos últimos años del sistema escolar) no se articulan con la educación superior.	Establecer un diálogo con el alumnado con discapacidad que permita identificar las ayudas recibidas en educación media para así poder hacer un proceso de articulación con las actuaciones a desarrollar en el escenario académico superior.	Escolar y universitario	
<i>Permanencia</i>	<p>Dificultad para llegar a las instituciones educativas (distancia entre vivienda y establecimiento educativo).</p> <p>Limitado acceso a los procesos de escolarización por factores sociales y económicos de la niña, niño o adolescente y su familia.</p> <p>Dificultades por el conflicto social.</p> <p>Falta de apoyos y recursos.</p>	<p>Brindar el apoyo de transporte escolar y mejorar las condiciones de acceso vehicular, urbano y vial para eliminar las barreras de accesibilidad y movilidad del alumnado con discapacidad.</p> <p>Brindar alimentación escolar.</p>	Escolar y universitario
	<p>Prestar las condiciones para promover la jornada única donde los alumnos con discapacidad puedan participar.</p>	Escolar	
	<p>Realizar un proceso de seguimiento a la trayectoria educativa del estudiante con discapacidad para eliminar las barreras que puedan limitar su presencia, aprendizaje y participación en la escuela. Téngase en cuenta el Plan Individual de Ajustes Razonables como instrumento de seguimiento de cada trayectoria educativa. En el ámbito de educación superior, es necesaria la implementación de políticas institucionales que recojan las ayudas referentes al alumnado con discapacidad.</p>	Escolar y universitario	
	<p>Eliminar todo tipo de prejuicios, estigmas e imaginarios sociales sobre la discapacidad incubados en el ambiente académico, en vistas de promover una cultura inclusiva, es decir, que valore, respete y reconozca las diferencias humanas.</p>	Escolar y universitario	
	<p>Acatar lo dispuesto en la Ley 361 de 1997 sobre las condiciones para eliminar las barreras de tipo arquitectónico/físico, con el fin de que los centros educativos modifiquen, restructuren, diseñen y construyan centros educativos sin barreras arquitectónicas.</p>	Escolar y universitario	

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

	(inmobiliario, edificios, entradas, dificultad para acceder al centro/aula, entre otras).		
	El pago del intérprete de lengua de señas por parte del estudiante o la familia afecta la permanencia del alumnado en la universidad dado el coste económico que este genera.	Universitario	
<i>Calidad</i>	<p>Dificultad para alcanzar los aprendizajes establecidos ya sea por grado, año y/o curso académico (jerarquía de los aprendizajes).</p> <p>Poca participación de la familia en la construcción y establecimiento de redes de apoyo.</p> <p>El avance en accesibilidad de la oferta académica para personas con discapacidad a través de las técnicas de la información y la comunicación y de metodologías flexibles es escaso.</p> <p>Falta de formación en la comunidad escolar y universitaria para desarrollar los procesos de inclusión educativa del alumnado con discapacidad dentro de las mismas.</p>	<p>Las instituciones académicas deben proveer los recursos, en este caso el intérprete, con el fin de apoyar el proceso educativo de la persona solicitante. Además, la institución universitaria generará la creación de fondos económicos que permitan cubrir las necesidades del conjunto de alumnos en mención. Por otra parte, es necesario que en el territorio nacional se abran vías de formación y preparación de personas en lengua de señas.</p> <p>Respecto a la educación escolar, las dificultades se pueden abordar desde los ajustes razonables y desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. Para ello, es necesario la implementación de una valoración pedagógica, así como la estructuración del Plan Individual de Ajustes Razonables, que, en un trabajo conjunto entre familia, escuela y alumno con discapacidad, permite conocer los apoyos y ayudas requeridas para eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje.</p> <p>Con relación a los centros universitarios, el MEN (2013) señala que las universidades deben “promover la creación de mecanismos de adecuación y flexibilización de contenidos, prácticas pedagógicas y de diseño curricular teniendo en cuenta las particularidades culturales, lingüísticas y de excepcionalidad de estudiantes, adoptando los estándares internacionales de acceso universal” (p. 78). También, se reconoce el Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategia metodológica que beneficia al colectivo de estudiantes con discapacidad.</p> <p>Involucrar a las familias en los procesos académicos de sus hijos y en las decisiones del centro escolar, aprovechando, por ejemplo, el programa “Alianza Familia-Escuela” como espacio para la reflexión, comprensión y conciencia sobre las situaciones inherentes a las dinámicas presentes en la vida escolar de las trayectorias educativas.</p> <p>Flexibilizar la oferta educativa mediante el uso de las técnicas de la información, así como potenciar la generación de ambientes virtuales.</p> <p>Desarrollar procesos de formación y sensibilización con la comunidad educativa para contribuir en los procesos académicos del alumnado con discapacidad. Además, brindar en la oferta educativa universitaria, a los futuros profesionales de la educación, conocimientos frente a la educación inclusiva, atención educativa y diseño de estrategias metodológicas diversificadas, por ejemplo.</p>	<p>Escolar y universitario</p> <p>Escolar</p> <p>Universitario</p> <p>Escolar y universitario</p>

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

La investigación sobre las trayectorias educativas del alumnado con discapacidad es escasa.

Las transiciones educativas son vistas de forma lineal en todos los alumnos.

Promover la creación de líneas de investigación que aborden los procesos educativos del alumnado en mención, así como divulgar las experiencias de inclusión educativa en el ámbito universitario.

Las trayectorias educativas no son armónicas y requieren de una articulación entre las áreas del saber, con el fin de favorecer el aprendizaje del alumnado.

Universitario

Escolar

Fuente: elaboración a partir del MEN (2020) y MEN (2013).

2.2. Una mirada a las diferencias humanas en el ámbito educativo.

Parece posible señalar que las sociedades se han caracterizado por clasificar, distinguir y tipificar a las personas con base a una mirada normalizadora, reduccionista y nomotética de estas. Del mismo modo, los establecimientos educativos (y la comunidad educativa en general) se han visto impregnados por dicha visión de la sociedad donde “las administraciones educativas son cómplices en la tarea de calibrar y categorizar a los jóvenes” (Slee, 2012, p. 161), teniendo como resultado una influencia en las relaciones y los vínculos que se establecen dentro de los contextos educativos.

Usualmente en la escuela se trabaja bajo ciertos supuestos no explicitados que la comprenden como una comunidad homogénea, normalizadora y poseedora de la verdad, lo cual supone una forma de negar el conflicto, invisibilizar al que es diferente y restar a la diversidad su posibilidad de constituirse en un importante agente transformador y democratizador de la convivencia. (Bazán, 2019, p. 29)

Estos categorizadores, normalizadores y patrones de homogeneidad que la sociedad y las instituciones educativas establecen para denominar o agrupar a un conjunto de personas/estudiantes terminan sentando las bases para atribuir, definir y reaccionar ante las diferencias desde una mirada despectiva, negativa, estereotipada y estigmatizadora situada hacia un *otro* que refleja, por un lado, el tipo de construcción y percepción que la sociedad tiene frente a las singularidades humanas y, por el otro, el intento de las instituciones sociales y educativas para corregir y minimizar tales diferencias (Rojas y Haya, 2018). Al respecto, Skliar (2002) describe las distintas concepciones que la sociedad tiene frente al *otro*: *el otro como diverso; el otro como diferente; el otro como distinto*.

Diverso, como el desviarse, como el apartarse de su camino, como algo que habita en distintos sentidos, como algo que se dirige hacia diversas y opuestas partes, como alguna cosa a ser albergada, hospedada. Diferente, en su raíz latina: dis, como división y/o negación; ferre, que significa llevar con violencia, arrastrar. El otro diferente es arrastrado desde una identidad original y localizada como su opuesto, negativo. En síntesis; el otro que está en un único tiempo, y en un único tiempo que lo arrastra con violencia. Y Distinto, también en su significado latino: dis, como división y/o negación; tinguere, cuyo sentido más próximo es el de pintar, teñir, etc. El otro distinto que es “mimetizado” para aparecerse al “sí mismo”, a la identidad supuestamente original. (p. 44)

Según lo expuesto, una sociedad y comunidad educativa con dichas miradas frente al *otro* ha de reflejar: (a) un espacio donde el valor y el reconocimiento de las diferencias gira en torno (y de forma reduccionista) a una mirada que favorece o desfavorece al *otro*, que mira de forma extraña o cercana al *otro* y que mira de forma superior o inferior al *otro* (Bazán, 2019); (b) una visión negativa de las diferencias que se simplifica o se encuadra en un grupo de personas que, ya sea por su condición sexual, religiosa, de discapacidad, de pobreza, de etnia o de origen, son etiquetados como los *otros* o los diferentes dentro de un grupo social; (c) una perspectiva estándar del mundo donde solo existen dos tipos de diferencias, por un lado, las diferencias aprobadas y aceptadas según los patrones de normalización establecidos y, por el otro, las *otras* diferencias que no cumplen tales patrones obviando la autenticidad de cada persona –en un vaivén de lo positivo-negativo, de lo normal-anormal, de lo que es bueno y malo–; (d) y, por último, una mirada donde el *otro*, en palabras de Skliar (2002), “es citado, mencionado, iluminado, encajado en estrategias de imagen/contra imagen, etc., pero nunca se cita sí mismo, nunca se menciona, nunca puede interferir en los juegos de imágenes y contra-imágenes establecidos apriorísticamente” (p. 84).

En el fondo, la diferencia en la sociedad se ha visto encuadrada, tipificada, encajada y categorizada en personas consideradas como los *otros* “diferentes”, “distintos” y “diversos” en relación al patrón de normalización que rige una sociedad y/o cultura, trayendo consigo la reubicación del *otro* (o aquella diferencia etiquetada en el orden social) a un contexto donde, como afirma Skliar (2002) y el *otro* “vuelve a ser posicionado en una diferencia domesticada: no tiene voz, no se le permite hablar ni definir su noción de específico, su autenticidad” (p. 84); es decir, un sujeto invisibilizado, sin agencia, sin decisión, sin posibilidad de poder participar, estar y ser acogido y ser escuchado. En relación con lo anterior, Skliar (2002) añade frente a la cuestión del *otro*:

El otro ya ha sido suficientemente masacrado. Ignorado. Silenciado. Asimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envuelto. Excluido. Expulsado. Incluido. Integrado. Y vuelto a asesinar. A violentar. A obscurecer. A blanquear. A normalizar. A normalizar excesivamente. A estar fuera y estar dentro. A vivir en una puerta giratoria. El otro ya ha sido lo bastante observado y nombrado como para que podamos ser tan impunes al mencionarlo y observarlo nuevamente. El otro ya ha sido demasiado medido como para que volvamos a calibrarlo en un laboratorio desapasionado y sepulcral. (p. 19).

Bajo este paraguas, conviene preguntarse: ¿qué papel tienen las instituciones educativas en la relación con las diferencias humanas y aquellos calificados como los *otros*?

Desde sus inicios, los establecimientos educativos se han especializado por promover y mantener las percepciones y concepciones que socialmente se han tenido (y se tienen) frente a las diferencias humanas. De ahí que, las instituciones académicas históricamente hayan ignorado el acceso de diversos grupos sociales/personas al sistema educativo al considerar su autenticidad o singularidad –reducida y situada erróneamente a razón de sexo, nacionalidad, discapacidad, etnia, género, clase social, entre otros– una cuestión de no tener cabida en las instituciones académicas, dados los parámetros de normalización, etiquetamiento, colonización y mitologización⁸ alrededor de los *otros* establecidos en el sistema social y educativo de aquel momento (y siguientes).

En este contexto, Skliar (2002) afirma que,

La *tarea* de educar se transformó en un acto de educar mismidades y allí se detuvo, satisfecha de sí misma; estableció un orden, una jerarquía de sumas y restas, de sujetos y predicados, de Historia e historias, de exclusión y de inclusión, de ángeles y réprobos. (p. 142)

Lo expuesto por Skliar (2002) refleja aquello que Bazán (2019) define como la doble lectura que las instituciones educativas tienen o hacen frente a las diferencias, esta es, por un lado, una mirada de *opresión*; y, por el otro, de *esperanza*. En una primera mirada, *de opresión*, cuando la diferencia “la restringimos a discursos parciales de la complejidad, la entendemos como falta, anormalidad, déficits o defecto y la “usamos” para controlar a los otros” (p. 28). En una segunda mirada, *de esperanza*, cuando entendemos que la diferencia “la asumimos con mirada pedagógica y desde la complejidad, la vivimos como experiencia enriquecedora y significante, nos concentraremos en las diferencias y no en el diferente” (p. 28).

⁸ Skliar (2002) utiliza la expresión *mitologizar al otro* para explicar la colonización y diferencialismo que hacen las personas frente a las diferencias humanas vistas como los *otros*. Más en detalle, el autor explica: “Mitologizar al otro. Fijarlo en un punto estático de un espacio pres-establecido. Localizarlo siempre en el espacio otro de nosotros mismos. Traducirlo a nuestra lengua, a nuestra gramática. Despojarlo de su lengua. Hacer del otro aparecido, pero un otro aparecido nunca idéntico a lo mismo. Negar su diseminación, su pluralidad innombrable, su multiplicidad. Y designarlo, inventarlo, fijarlo, para borrarlo (masacrarlo) y para hacerlo reaparecer cada vez, en cada lugar que (nos) sea necesario” (p. 85).

Indudablemente, la doble lectura o mirada que los centros educativos (y de manera global las administraciones educativas, las políticas educativas y el sistema educacional) tienen frente a las diferencias se reduce, en términos de Pérez de Lara (2013), a un/el *otro de la pedagogía* que, en múltiples ocasiones, es visto, tratado y relacionado de forma despectiva y donde la diferencia se concibe desde un escenario que dista de la diferencia como un asunto que esta entre nosotros y, por tanto, pertenece a todos.

Así pues, los centros educativos que establecen relaciones en la comunidad educativa orientadas por un *otro* diferente –ya sea porque no comparte los patrones de normalización y control situados en la cultura del centro o por pertenecer al grupo de los etiquetados, diagnosticados, patologizados o referenciados por algún rasgo en particular– alimentan y construyen mecanismos de opresión y diferencialismo frente al alumnado y las relaciones que se establecen cara a cara, reproduciendo así que “la mismidad de la escuela prohíba las diferencia del otro” (Skliar, 2002, p. 142); esto es, por ejemplo, en el caso de las barreras de orden cultural que sustentan discursos frente a la diferencia a razón de prejuicios, estigmas o imaginarios sociales preestablecidos.

Igualmente, desarrollan prácticas educativas basadas en una lógica binaria que, según afirma Ratterro (2013), consiste en colocar “de un lado lo deseable y del otro lo negativo: normal/anormal, adentro/afuera, civilización/barbarie, inclusora/expulsora. Incluir/excluir” (p.168). Esto ejemplificado, se traslada a la escolarización del alumnado con discapacidad en centros de educación especial o el establecimiento de aulas de apoyo especializadas para la atención educativa del alumnado etiquetado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.

Dicho de otro modo, las concepciones y percepciones que alimentan el discurso de la diferencia como sinónimo de déficit o de problema a resolver que subyace a una persona, a la postre, imposibilitarán una relación abierta y la posibilidad de mirar a un *otro* desde su globalidad; también limitarán a la persona que observa en la oportunidad de cuestionarse sobre qué le enseña la presencia de aquel *otro*, qué produce aquel *otro en él*, cómo cambia el *otro* su manera de pensar, sentir y relacionarme. Un ejemplo palmario sobre cómo la escuela puede prohibir la diferencia del *otro* radica en el modelo de educación especial. Skliar (2002) afirma que la educación especial

sobrellevó una representación de la diferencia denominada como “alteridad deficiente”. Según el autor,

La educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de la alteridad deficiente, es decir, se vale de las oposiciones de normalidad/anormalidad, de racionalidad/irracionalidad y de completud/incompletud, como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son homogeneizados, infantilizados y, al mismo tiempo naturalizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes, en su lenguaje, etc. (Skliar, 2002, p. 114)

Evidentemente, el modelo de educación especial, como afirma Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020), se caracterizaba por el “uso de la “normalidad” como aquello que se debía conseguir, a lo cual se pretendía llegar en el abordaje desarrollado para personas que necesitarían una educación especializada” (p. 262).

Lo anterior supuso parámetros y patrones –tales como el lenguaje diferenciador entre un tipo de alumno que tiene necesidades especiales y otro no, la necesidad de instaurar modelos educativos duales para atender al alumnado que comparte un diagnóstico/condición en especial y la incorporación de técnica y profesionales de apoyo para prestar una atención centrada en la normalización/rehabilitación del alumnado– que han concurrido a mantener la visión de la alteridad deficiente en los colegios, visión que se traduce en la identificación y clasificación de los infantes y jóvenes con discapacidad, con algún trastorno/síntoma reportado o, en su caso, con alguna etiqueta restrictiva como, por ejemplo, “(...) el inadaptado, el conflictivo, el trastornado y el genéticamente comprometido” (Slee, 2012, p. 201).

En otras palabras, el grupo de estudiantes que los centros educativos sitúan en el escenario de los *otros de la pedagogía*, los *diferentes*, los *diversos*, los *distintos*, soslayando así, cualquier forma de relación, interacción e irrupción posible con el conjunto de estudiantes en mención y, por consiguiente, expresa Rattero (2013), “tachando diferencias, acallando particularidades, excluyendo polifonías” (p. 167) por parte de la comunidad educativa frente a este alumnado.

Sin duda, el alumnado con discapacidad no es ajeno de los planteamientos antes descritos, pues bien, su diferencia en los sistemas educativos ha sido y es reducida, simplificada, empequeñecida y minimizada a la cuestión de la discapacidad como un todo o, en su caso, como

otro de la pedagogía que, bajo supuestos parámetros médicos, sociales y/o culturales termina siendo clasificados, homogenizados, estigmatizados y, en últimas, invisibilizados dentro de las instituciones académicas. De todas maneras, como argumentan Correa Montoya et al. (2018):

Históricamente, las personas con discapacidad han sido excluidas de la educación regular por múltiples barreras, algunas de ellas físicas o arquitectónicas, presentes en la infraestructura escolar principalmente; otras comunicativas, ante la ausencia de intérpretes y tecnologías que le permitieran interactuar con sus maestros y compañeros en el entorno escolar; otras actitudinales, presentes en las bajas expectativas de sus maestros, familias, compañeros y autoridades públicas, quienes con frecuencia los consideraban como personas “no educables”, que “no aprenden”, que necesitan de una atención especializada que no se puede brindar en la educación regular y que por ello pertenecen a instituciones y profesionales que puedan atenderlos. (p. 7)

En este contexto, ¿cuál es el panorama del alumnado con discapacidad en la actualidad frente a la etiqueta del *otro* (como el no educable, como el problemático, como el enfermo, como el que hay que rehabilitar, como el que fracasa en educación dado sus perfiles genéticos/diagnósticos médicos) que ha experimentado históricamente en la estructura educativa?

Es notoria la necesidad de cambiar la mitologización, percepciones y construcciones sociales que se tienen frente a los educandos con discapacidad (referenciados como aquellos *otros*), así como las actitudes negativas cimentadas en las culturas académicas, por unas que reconozcan las diferencias y destaque las potencialidades y autenticidades de cada persona más allá de los prejuicios, estigmas, imaginarios sociales, diferencialismos y categorías dadas por una visión médica, nomotética y mitologizada de la persona.

Este posicionamiento pone de manifiesto también la necesidad de que la comunidad educativa reflexione sobre cómo se relaciona con las diferencias entendiendo que estas están entre nosotros: ¿qué mirada tiene la comunidad educativa frente a las diferencias?, ¿qué observa la comunidad educativa cuando acoge una persona por primera vez?, ¿la cultura de la comunidad educativa está sustentada en una visión tecnocrática o crítico-emancipadora hacia la diversidad?, ¿de qué manera la comunidad se aproxima, se acerca y escucha al sujeto?, ¿cómo la comunidad educativa se relaciona con aquellos que erróneamente han sido situados en el grupo de los *otros*?

En respuesta a tales interrogantes, algunos autores (Contreras, 2002; Pérez de Lara, 2008, 2013; Skliar, 2013) sostienen que las instituciones académicas deben ser un espacio donde el reconocimiento de las diferencias parte del compromiso social de mirar las diferencias como un aspecto inherente, transformador e enriquecedor que alimenta, cuestiona, mueve y toca a todas las personas y su existencia; también de mirar las diferencias desde una óptica de lo social, lo ético y lo político para eliminar las categorías que normalizan, estandarizan u homogenizan las diferencias humanas en un sentido reducido y reductible.

En otros términos, las escuelas y universidades que buscan tal propósito conciernen distar de una mirada de las diferencias como mecanismos de opresión y discriminación para clasificar, controlar, ordenar y determinar un tipo de diferencia basado en los patrones socialmente constituidos o establecidos que se tienen frente a los *otros*.

En este propósito, las entidades educativas deben hacer frente a cualquier tipo de *diferencialismo* que se traduzca en la “actitud de identificar (y denunciar) al diferente dentro de las diferencias para terminar excluyéndolo, psicopatologizándolo y estigmatizándolo” (Bazán, 2019, p. 30) o, en palabras de Skliar (2005), en una “actitud –sin duda racista– de separación y disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencia” (p. 16), esto con el fin de contribuir a espacios educativos donde las singularidades, particularidades y/o autenticidades que subyacen y engloban a cada persona no se reduzcan a un *distinto/diferente/otro* del grupo social como comunidad (ya sea por razón de discapacidad, clase social, género, etnia/origen, nacionalidad...).

Pese a este esfuerzo por evitar el diferencialismo, Skliar (2005) afirma que las instituciones educativas se tornan obsesivas en la tarea de distinguir, encasillar, apartar y someter las diferencias a los patrones de normalidad/normalización que se tienen frente al *otro* y rigen en el centro educativo acarreando consigo un argumento que, más allá de representar una inquietud de la escuela por la cuestión del *otro*, por el contrario, el *otro* y su diferencia se circunscribe a la necesidad de “inventarnos y reinventarnos, cotidianamente, a los diferentes” (Skliar, 2005, p. 16) dentro de los contextos educativos.

Esta invención y reinención del *otro* (como dice Skliar) representa la realidad que experimentan los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo colombiano. De hecho, el Decreto que reglamenta la educación inclusiva en el territorio establece como responsabilidad de los centros escolares “contribuir a la identificación de signos de alerta en el desarrollo o una posible situación de discapacidad de los estudiantes” (Decreto 1421/2017). Bajo esta directriz conviene hacerse las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida es tarea y función de los establecimientos educativos desarrollar estas prácticas de identificación?
- ¿La focalización en los signos de alerta en el desarrollo o situaciones de discapacidad no estaría reduciendo al sujeto y su diferencia a un otro patologizado y diagnosticado o, como afirma Pérez de Lara (1998), a un alumno que “pasará a ser objeto de asistencia y no de educación” (p. 37)?
- ¿No es acaso el signo de alerta o la situación de discapacidad una etiqueta restrictiva que, como señala Slee (2012, p. 13), a la postre, termina ofreciendo al alumnado una trayectoria educativa “dolorosa, premonitoria y opresiva”⁹?
- ¿De qué manera estas prácticas forjan actitudes de diferencialismo en el cuerpo docente y la comunidad educativa?
- ¿Cómo evitar la obsesión de la escuela por el otro señalado como distinto y diferente si la primera responsabilidad que tienen las instituciones educativas, según señala el texto normativo, es identificar al alumnado que tenga tales alertas, discapacidades o rastros?

En todo caso, la “obsesión” de las escuelas por identificar los signos de alerta o situaciones de discapacidad puede generar barreras para el alumnado que van, por ejemplo, desde la atribución de patologías y control de las diferencias, hasta la negación y relación de cualquier diferencia en la entidad educativa dada la cultura de esta. Respecto a lo anterior, Calderón y Verde (2018) explican:

⁹ Véase más adelante el título 2.3.6.3.2.“El diagnóstico médico en la historia escolar de los estudiantes con discapacidad”

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Nuestra sociedad y sus instituciones –la escuela es paradigmática en esto– giran en torno a la normalidad. Hay, a su vez, normas que la blindan y que desvían nuestra atención de lo importante, porque nos enfocamos hacia la necesidad de cumplirlas. La norma y la normalidad quedan incuestionadas. Nos plegamos a ellas y ponemos bajo sospecha a las personas. El miedo nos invade, y eso hace que nos obsesionemos por controlar y ejercer el poder. Nos asusta no ser aceptados y vivimos desde la infancia un proceso de doma cognitiva y conductual que reniega de nuestras peculiaridades. (p. 28)

Una muestra de lo anterior se sitúa en la *atención a la diversidad* hoy presente en el contexto educativo. De entrada, el significado dado a la diversidad supone un escenario fértil para que desde las instituciones de educación se perpetue aquella “obsesión” por identificar al distinto, al diferente, o al *otro*. En el fondo, autores como Bazán (2019), Contreras (2002), Martínez (2005) y Skliar (2002, 2005), han puesto de manifiesto los impedimentos que la llamada atención a la diversidad puede tener en el reconocimiento, escucha, observación y relación entre las diferencias humanas presentes en el ámbito educativo.

Por citar un ejemplo, el constructo diversidad se reduce y se asocia con el alumnado considerado como el *otro*, el distinto o el alumno con necesidades especiales de la comunidad educativa. Según Contreras (2002), Martínez (2005) y Slee (2012), el alumno diverso es aquel etiquetado como “el conflictivo en el aula”, “los desfavorecidos”, “los problemáticos” “los discapacitados”, “los que tienen algún retraso”, “los anormales”, entre otras etiquetas restrictivas que los establecimientos educativos utilizan para clasificar (y en su *obsesión* para catalogar al *otro* del colectivo estudiantil) a un tipo de estudiantes.

En el caso de la «diversidad» ella se preocupa con un otro que es para la educación históricamente “problemático”; mantiene a rajatablas una determinada mitología de la diversidad, según la cual ese otro específico resulta ser el origen de todos o de casi todos los problemas educativos; es una diversidad típicamente desviante o, si se prefiere, una diversidad “anormal”. Así, parece quedar modulada una alteridad escolar específica, un revoltijo de sujetos que reúne representacionalmente en un continuum insospechado, no exento de exotismo y de folklore, a gitanos con sordos, a sordos con niños y niñas de la calle, a niños y niñas de la calle con personas que hablan otra lengua, a personas que hablan otra lengua con menores “delincuentes”, a menores “delincuentes” con ciegos, a ciegos con Testigos de Jehová, a Testigos de Jehová con “disléxicos”, etc. sin mencionar la complejidad y la perplejidad que puede resultar cuando todos ellos constituyen, en verdad, fragmentos de identidades de un mismo sujeto. (Skliar, 2002, p. 145).

Booth y Ainscow (2015) argumentan que el uso del vocablo diversidad “queda corrompido al vincularlo con la anormalidad, los que no son como nosotros” (p. 27). Este planteamiento de diversidad en los colegios y aulas soporta una visión que minimiza y emplaza las diferencias a factores patológicos, de orden social/cultural e imaginarios sociales pre establecidos; limita la relación y dignificación de las diferencias en las entidades educativas; y, por último, instaura nuevos eufemismos. En todo caso, Martínez (2005) puntuiza:

Todavía hay demasiados profesionales que entienden que la expresión “atención a la diversidad” no hace referencia a un determinado tipo de alumnado (problemático, con deficiencias, inadaptado, emigrantes, etc.) sino a todos los alumnos y alumnas escolarizados en cada grupo-clase ordinarios del centro educativo. (p. 11)

Así pues, el significado que la escuela dé al constructo de atención a la diversidad (concepciones e ideas) puede traer consigo en el quehacer pedagógico obstáculos que van desde mantener el estigma y la etiqueta en la cultura escolar hacia ciertos alumnos, hasta la distribución de recursos y apoyos pedagógicos en función de una diversidad restringida, asociada y acotada a una enfermedad, diagnóstico y/o rasgo físico.

Por cierto, Arnaiz (2004) afirma que la atención a la diversidad vista desde un grupo o colectivo de personas en particular “conlleva procesos de instrucción diferentes, especiales, separados y siempre dirigidos a los alumnos con discapacidades” (p. 1), trayendo por consiguiente programas y aulas especializadas, profesionales expertos, procesos formativos duales y medidas curriculares específicas o extraordinarias para responder al alumnado situado en el paraguas de la *atención a la diversidad* (Echeita, 2017; Martínez, 2005, 2011; Moliner, 2013; Rojas y Haya, 2018;; Slee, 2012).

Esbozado lo anterior, conviene asumir diferentes “posturas” que resistan a los mecanismos de opresión, diferencialismo y estigmatización que pueden surgir hacia las diferencias en la comunidad educativa desde el escenario de la *atención a la diversidad e igualdad para todos*, concibiendo esta última como mecanismo que, al igual que la primera, “produce presiones y expulsiones, genera promesas ilusorias de equidad y se fija, solamente, al conjunto de derechos formales, administrativos y legales, negligenciando así la autonomía, la irreductibilidad y el acontecimiento de las diferencias” (Skliar, 2002, p. 79).

En una primera postura, Skliar (2010) indica que la relación que se produce desde el profesorado con el alumnado consiste en un proceso que va más allá de *estar preparado* para tratar e interactuar con este; más bien, precisa un proceso de *estar disponible*, esto es, la capacidad del profesorado para acercarse a los demás, aprender de los demás, interrogarse desde la experiencia de los demás, desdibujarse de miradas tradicionalistas y monoculturales de las diferencias, con el fin de que el cuerpo docente se sitúe en una mirada del “qué pasa entre nosotros” y no en el “qué pasa con el otro” (Skliar, 2010). Respecto al “estar disponible” Skliar (2010) profundiza:

En todo caso habría que hablar de un predisposto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de un “estar disponible”, sobre todo en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea un alumno tradicional, de un alumno común, normal, así como también, para acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea impropia de un aprendizaje tradicional, de un aprendizaje común, normal. (p. 160).

Aunado a lo anterior, Skliar (2005) agrega:

Si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, *pero sin la experiencia que es del otro*, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como “anormales” que deben ser controlados por aquellos que “parecen ser” y, así, corregidos eternamente. (p. 20)

En una segunda postura, retomando la metáfora de la “pastilla reveladora” expuesta por Sapon-Shevin (2013), esta puede ayudar a los centros educativos a instaurar una mirada y concepción de las diferencias que, más allá de representar una visión en el sujeto para descalificarlo, hacerlo diferente, etiquetarlo y calificarlo como el *otro* de la comunidad, por el contrario, permita a la institución educativa relacionarse con cada persona que acoge a su centro para identificar y trabajar en las barreras que obstaculizan la relación (entre nosotros) y afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Dicho de otro modo, la “pastilla reveladora” debe orientar a *percibir las posibilidades* que desde cada diferencia y singularidad se pueden gestar, surgir, articular y potenciar en la relación educativa para el beneficio de todas las personas en la comunidad académica

(Contreras, 2002). Para este propósito, como afirma Pérez de Lara (2013), “la deficiencia, la discapacidad (...) habrán dejado de estar en el centro de nuestras miradas” (p. 70).

En una tercera postura, Skliar (2002) hace hincapié en la necesidad de “volver a mirar bien aquello que nos representamos como «alteridad deficiente»” (p. 111). Según señala el autor:

Hace falta volver a mirar bien aquello que nunca hemos visto o que ya hemos visto pero desapasionadamente. Volver a mirar bien, es decir, volver a la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que “nuestro tiempo”, “nuestro espacio”, “nuestra cultura”, “nuestra lengua”, “nuestra mismidad” quiere decir “todo el tiempo”, “todo el espacio”, “toda la cultura”, “toda la lengua”, “toda la humanidad”. (p. 13)

Para ello, la comunidad educativa debe prestar atención a los patrones de normalización que producen, gobiernan, inventan y traducen al *otro* (Skliar, 2002) para cuestionarlos, denunciarlos y eliminarlos. Ello implica, por un lado, despojarse de las concepciones y mitologizaciones que se tienen frente al *otro* que lo desdibujan, lo encuadran, lo reducen y lo sitúan en una mirada centrada en un déficit o patrón de anormalidad –ubicados erradamente– en el sistema social/educativo (p.e. alumnado con necesidades educativas especiales). Por el otro, la comunidad educativa debe abrirse al establecimiento de relaciones que se produzcan desde un relacionarnos, pensarnos, conocernos, sentirnos, respetarnos, comunicarnos, escucharnos, valorarnos y cuidarnos como comunidad donde el *otro* tiene entrada en nosotros como eje central, esencial y articulador de nuestra identidad, experiencia y existencia. Para Larrosa (2013), “de lo que se trata, es de pensar en qué es lo que nos pasa a nosotros cuando el otro irrumpen en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas (...)” (p. 191).

En una cuarta postura, es necesario que los planteles educativos replanteen y cuestionen el significado que tienen frente al vocablo “diversidad”, pues bien, su relación, su entendimiento, su comprensión y su significado se ha atribuido a un colectivo de personas en específico. Evidentemente, esta noción de diversidad termina siendo una manera de

invisibilizar, categorizar y encuadrar las diferencias que hacen parte de la esfera educativa en un *otro* reducido.

Ante este escenario, el MEN (2021) sostiene que los procesos en educación que caminan hacia la inclusión y la equidad exigen una ruptura y resignificación del concepto de diversidad asociado solo a un grupo poblacional o alumnado en particular para promover, más bien, un constructo de diversidad que encierre la riqueza de cada persona, es decir, “su individualidad, su forma auténtica e irrepetible de ser, de estar, de relacionarse con el mundo” (p. 122)”. Respecto a lo anterior, en la Tabla 3 se puede observar cómo los procesos de inclusión educativa en el país han partido desde grupos poblacionales en específico, hasta llegar a una concepción más amplia de diversidad que busca una atención y respuesta educativa en común e inclusiva para todas las personas partícipes del sistema educativo ordinario.

Tabla 3

De una mirada a las poblaciones vulnerables y grupos priorizados a una visión donde todas las personas están presentes en la estructura educativa colombiana.

<i>Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.</i> (MEN, 2005)	Comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Room). Los jóvenes y adultos iletrados. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales). Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados). Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección). Los habitantes de frontera. La población rural dispersa.
<i>Lineamientos política de educación superior inclusiva.</i> (MEN, 2013)	Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales. Grupos étnicos. Poblaciones víctimas del conflicto armado. Poblaciones habitantes de frontera.
<i>Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.</i> (MEN, 2021)	Educación para todas las personas sin excepción.

Fuente: elaboración propia.

En este propósito, conviene asumir la definición de diversidad propuesta por Booth y Ainscow (2011) al indicar que la diversidad “incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos (...)” (p. 27).

En una quinta y última postura, el MEN (2020d) sostiene que desde las instituciones educativas debe existir un trabajo enmarcado en la construcción y desarrollo de *culturas inclusivas*, a fin y efecto de transformar los imaginarios, prejuicios y estigmas existentes hacia personas o colectivos en riesgo de exclusión como en el caso de las personas con discapacidad. En esta andadura, la entidad Ministerial pone de manifiesto la “toma de conciencia”, la “convivencia escolar”, la “participación de la comunidad educativa” y los “principios inclusivos” como elementos articuladores en la construcción de una cultura que reconoce las diferencias humanas, lucha por desarticular las desigualdades sociales, hace frente a las prácticas que excluyen, estereotipos y rechazos que surgen en los contextos sociales y educativos y promueve actitudes que favorecen las relaciones y experiencias de alteridad, por ejemplo (MEN, 2020d).

Así que, el entorno educativo debe ser un espacio capaz de aceptar y acoger “la existencia de las distintas subjetividades” (Rojas y Haya, 2018, p. 50). Por tanto, las relaciones desarrolladas en el ámbito académico deben rechazar cualquier tipo de diferencialismo, a fin y efecto de partir del principio donde todas las personas son bienvenidas, acogidas, aceptadas, escuchadas, tratadas en completa dignidad (Contreras, 2012; Skliar, 2010), pero, en especial, comprender que dichas subjetividades están entre nosotros (y no en *otros* como grupo distinto) y su irrupción, como afirma Skliar (2002), sea posible “al aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible” (p. 108).

En definitiva, la relación que se establezca con cada persona (y entre nosotros) nos hará vibrar, cuestionar y tocar nuestra propia humanidad y manera de mirar. Por último, conviene oponerse y denunciar el tipo de educación que se apasiona por “reducir a todos los alumnos a uno” (Pérez de Lara, 1998, p. 36), es decir, hacer frente a las prácticas que se fundamentan en una *igualdad para todos* tocante a la relación educativa, pero que, en últimas, terminan desarrollando una relación educativa que excluye, genera mecanismos de diferenciación e invisibilizan la

heterogeneidad y diversidad presente en las aulas de clase, las escuelas y la comunidad educativa en su globalidad.

2.3. La inclusión educativa del alumnado con discapacidad en el sistema educativo colombiano.

Hacer de la educación inclusiva un elemento palpable para las sociedades que refleje un cambio y transformación significativa en los contextos educativos demanda una profundización en los recursos, apoyos y acciones incubadas en el sistema educativo, así como en la exposición de los obstáculos que dificultan la transformación educativa para su denuncia y análisis.

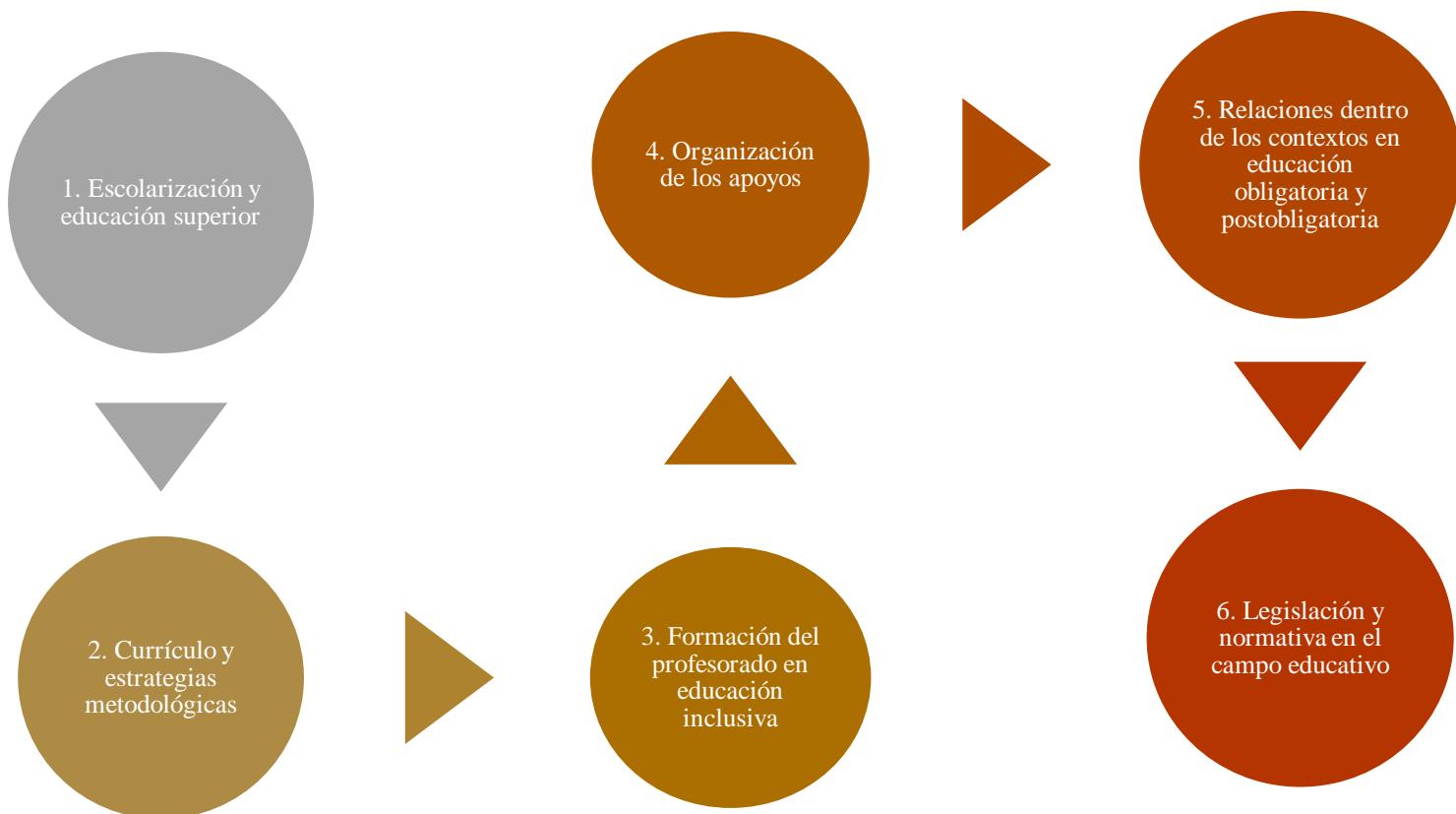
En este sentido, visibilizar los elementos facilitadores u obstaculizadores presentes en la estructura educativa nos sitúa en la necesidad de comprender cómo se organiza y qué factores intervienen en la atención y respuesta educativa dada al alumnado con discapacidad. Es decir, cada factor que articula el sistema (p.e. procesos de escolarización/acceso, recursos, apoyos, currículo, aspecto económico, legislación...) exige una proximidad crítica y reflexiva para determinar cómo el mismo sistema educativo gestiona, asume, se compromete y se responsabiliza de garantizar una respuesta educativa para las personas con discapacidad en clave de inclusión, calidad y equidad o, en sentido opuesto, limitan la participación y el aprendizaje de estas.

Tomando como referencia los trabajos previos de Beltrán-Villamizar (2015), Correa Montoya et al. (2018), Dussan (2010a), Jiménez (2015), Marulanda et al. (2023), MEN (2021), Moreno (2022) y Susinos et al. (2024), se han identificado seis áreas que pueden ayudar a explicar el sistema educativo colombiano con orientación inclusiva (Figura 1).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Figura 1

Áreas que estructuran el sistema educativo colombiano e intervienen en la respuesta educativa del alumnado con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.



Nota. Elaboración propia.

Estos factores tienen como finalidad, por un lado, profundizar y describir las ayudas y las barreras situadas en la atención y respuesta educativa del alumnado con discapacidad en el país y, por el otro, delimitar el fundamento teórico en el que se encuadra la presente investigación para conocimiento del lector.

2.3.1. Escolarización y educación superior.

En las siguientes líneas se describe el proceso de acceso al sistema educativo para las personas con discapacidad en el territorio nacional. Es decir, se explican las condiciones y/o las medidas que se tienen en cuenta para posibilitar el acceso de este colectivo al ámbito escolar y universitario.

2.3.1.1. *Acceso al ámbito escolar.*

En general, el colectivo con discapacidad se ha visto inmerso en procesos educativos y de escolarización excluyentes, segregadores, integradores y, en la actualidad, incluyentes. En el contexto colombiano las personas con discapacidad no han sido (o no son) foráneas de experimentar tales procesos. De hecho, autores como Dussan (2010b) han visibilizado los hitos y procesos educativos por las cuales han pasado las personas con discapacidad en el país donde destaca la educación especial, la integración educativa y la educación inclusiva.

Siguiendo a Salinas (1990), Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020) señalan que el *modelo de educación especial* en Colombia estuvo marcado por cuatro periodos históricos. En primer lugar, principios del siglo XX hasta comienzos de los años sesenta, se regulaba en el país el instituto de sordomudos y ciegos, favoreciendo así, la instauración de centros educativos para atender a la población con discapacidad sensorial. En un segundo momento, entre los años sesenta y setenta, Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020) puntualizan que este periodo representaba “la época de auge de la educación especial” (p. 267).

Tanto así que se dieron algunos cambios que reforzaron la instauración del modelo de educación especial en el territorio: implementación del Decreto 088 de 1976 que regula la educación especial en el sistema educativo, consolidación de centros escolares para atender a niños con retraso mental, creación de programas de capacitación terapéutica, instauración de la División

de Educación Especial por parte del MEN para desarrollar servicios enfocados al alumnado con discapacidad; y, por último, creación del Consejo Nacional de Rehabilitación (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020).

En un tercer momento, comprendido entre los años setenta y ochenta, se siguen consolidando instituciones educativas para la atención de las personas con discapacidad. Además, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR)¹⁰ se adhieren al MEN para prestar los servicios de atención educativa a la población con discapacidad sensorial (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020). En este lapso de tiempo, Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020) subrayan que las instituciones universitarias “cobran fundamental importancia (...) ya que afianzan sus programas de formación a maestros para la educación especial y profesionales en ramas afines” (p. 268).

Finalmente, en un cuarto momento comprendido entre los años ochenta y noventa, se da inicio al desmonte paulatino de la educación especial porque para esa época (en especial, en la década de los noventa) el país comenzaba a avanzar al *modelo de integración educativa*. Cabe subrayar que, para este periodo histórico, la Ley General de Educación 115 de 1994 y el Decreto 2082 de 1996 marcaron un hito fundamental para la transición entre ambas etapas educativas porque a nivel normativo se establecía la unión de un sistema educativo común para la población colombiana, es decir, “se da la unión del sistema educativo especial al de la educación regular a través de la normalización de servicios, el currículo general personalizado y las adaptaciones curriculares” (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020, p. 274).

Dejando a un lado la propuesta de educación especial, la entrada de un nuevo modelo educativo en el país supuso diferentes aristas y acciones por parte del MEN, entidades territoriales, secretarías de educación y establecimientos educativos para ofrecer una atención y respuesta educativa a las personas con discapacidad en el marco de la integración educativa. Estos cambios iban desde la disolución de un sistema educativo paralelo, la escolarización de todos los niños con necesidades educativas especiales en aulas regulares y la responsabilidad de gestión y apoyo por

¹⁰ Más adelante, en el título “Organizaciones y asociaciones” se explica en profundidad las funciones que desarrolla el INCI y el INSOR en el sistema educativo con el alumnado en situación de discapacidad visual y auditiva.

parte de los centros educativos (que en su momento no atendían a personas con discapacidad) para acoger a este colectivo, hasta la incorporación de las adecuaciones y adaptaciones en el currículo y la implementación de ajustes por parte del cuerpo docente (Dussan, 2010b; Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020; Yarza et al., 2014). En términos generales, Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020) afirman que la integración escolar en Colombia:

Se consolida en la normalización de los servicios académicos, la utilización de currículos y programas personalizados y el desarrollo de adaptaciones curriculares para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes. A diferencia del contexto mundial, en Colombia la integración se centró específicamente en el cumplimiento de la constitución política y la Ley General de Educación, enfocando sus esfuerzos hacia la población con discapacidad que había sido marginada y segregada del sistema educativo. (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020, p. 274)

Ahora bien, los cambios sociales, políticos y educativos tanto a nivel internacional como en el interior del país para finales de los noventa exigían la transformación, modificación y reestructuración de un sistema educativo cada vez más entroncado en los acuerdos y pactos internacionales que buscaban el reconocimiento de un derecho a la educación para las personas con discapacidad bajo los principios de inclusión, equidad, calidad y pertinencia (MEN, 2020a). De ahí que, el país comenzara a caminar en una respuesta educativa centrada en el *modelo de educación inclusiva* (Tabla 4).

Esta respuesta educativa nace en respuesta a las dificultades y falencias que tuvo la integración educativa. Si bien tal modelo contribuyó a la escolarización para todas las personas en un sistema común de educación y al desarrollo de un currículo común flexible (Rojas y Haya, 2018), no obstante, en el fondo, las necesidades educativas se siguieron centrando en los sujetos del aprendizaje (basados en un diagnóstico y enfoque individual) sin que los establecimientos llevaran a cabo procesos de revisión y restructuración profunda de sus políticas, prácticas y culturas. De acuerdo con Rojas y Haya (2018), la escuela bajo el principio de integración educativa,

(...) continuaría con la vieja distribución del alumnado, el «normal» y el «especial» con la vieja división entre quienes debían dar respuesta a los alumnos de integración (profesores/profesores de apoyo) y los responsables de diseñar esas respuestas (expertos) (...). Las respuestas educativas han quedado en ocasiones reducidas a prácticas aisladas y descontextualizadas del conjunto de aprendizajes que se desarrollan en las

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

aulas ordinarias. El alumnado con NEAE ha pasado a realizar actividades dentro del aula que nada tienen que ver con las que realizaban sus compañeros o se han visto obligados a salir fuera del aula para trabajar solos o con otros «compañeros como ellos» con un profesor especialista. Asimismo, la integración en el aula se ha visto en muchas ocasiones acompañada de situaciones en las que el alumno ha sido separado de los demás para evitar distracciones, colocado cerca del profesor para que este pudiera «controlarlo mejor» o en una esquina para evitar que pudiera molestar a los demás. (pp. 29-31)

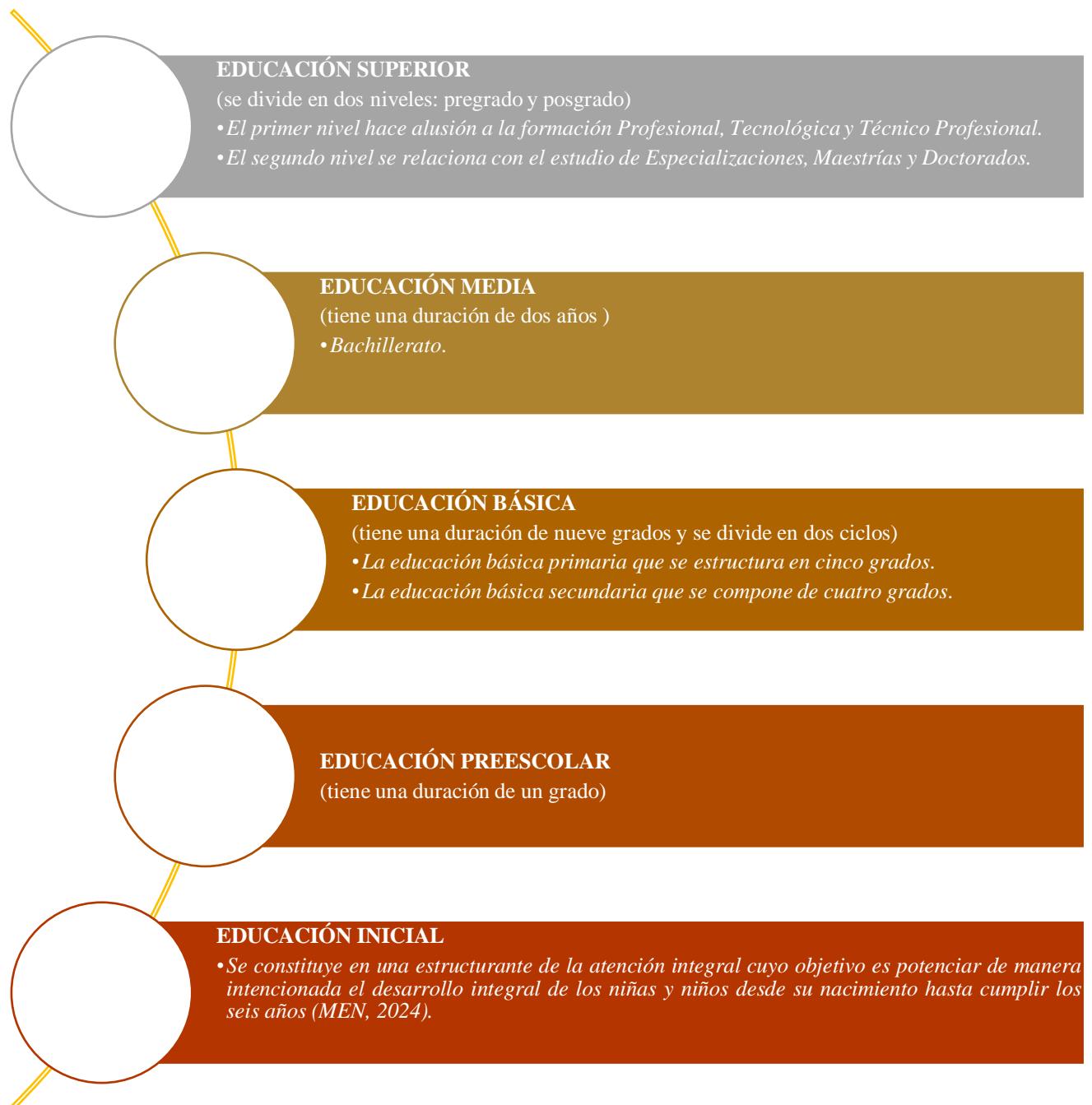
Como resultado de lo anterior, desde el albor de los años dos mil hasta la actualidad, la incrustación del modelo de educación inclusiva en el país¹¹ surge como respuesta, por una parte, a las falencias educativas emergentes del modelo segregador e integrador porque ambos suscitaron ciertas prácticas de desigualdad, exclusión y marginación que afectaban el reconocimiento del derecho a la educación para las personas con discapacidad y, por otra parte, a las luchas sociales promulgadas por los movimientos a favor del colectivo con discapacidad en el territorio y los acuerdos internacionales y convenciones que Colombia ha suscrito adoptar como es el caso de la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* acogida mediante la Ley 1346 de 31 de julio de 2009.

Así, el Estado colombiano promueve acciones y respuestas educativas para las personas en el marco de la equidad y la inclusión en el sistema, en vistas de trabajar por el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas en este (MEN, 2021). En este contexto, la población con discapacidad colombiana en general puede ser escolarizada en el sistema educativo ordinario desde el preescolar como primer grado obligatorio hasta la educación media. En la Figura 2 se recogen los grados y ciclos que constituyen la estructura y organización el sistema educativo colombiano.

¹¹ Como veremos más adelante en el título “Legislación y normativas en el campo educativo”, el modelo de reestructuración en el país cuenta con un amplio y extenso fundamento normativo que fortalece su apuesta, desarrollo y búsqueda en la estructura educativa ordinaria.

Figura 2

Estructura y organización del sistema educativo colombiano.

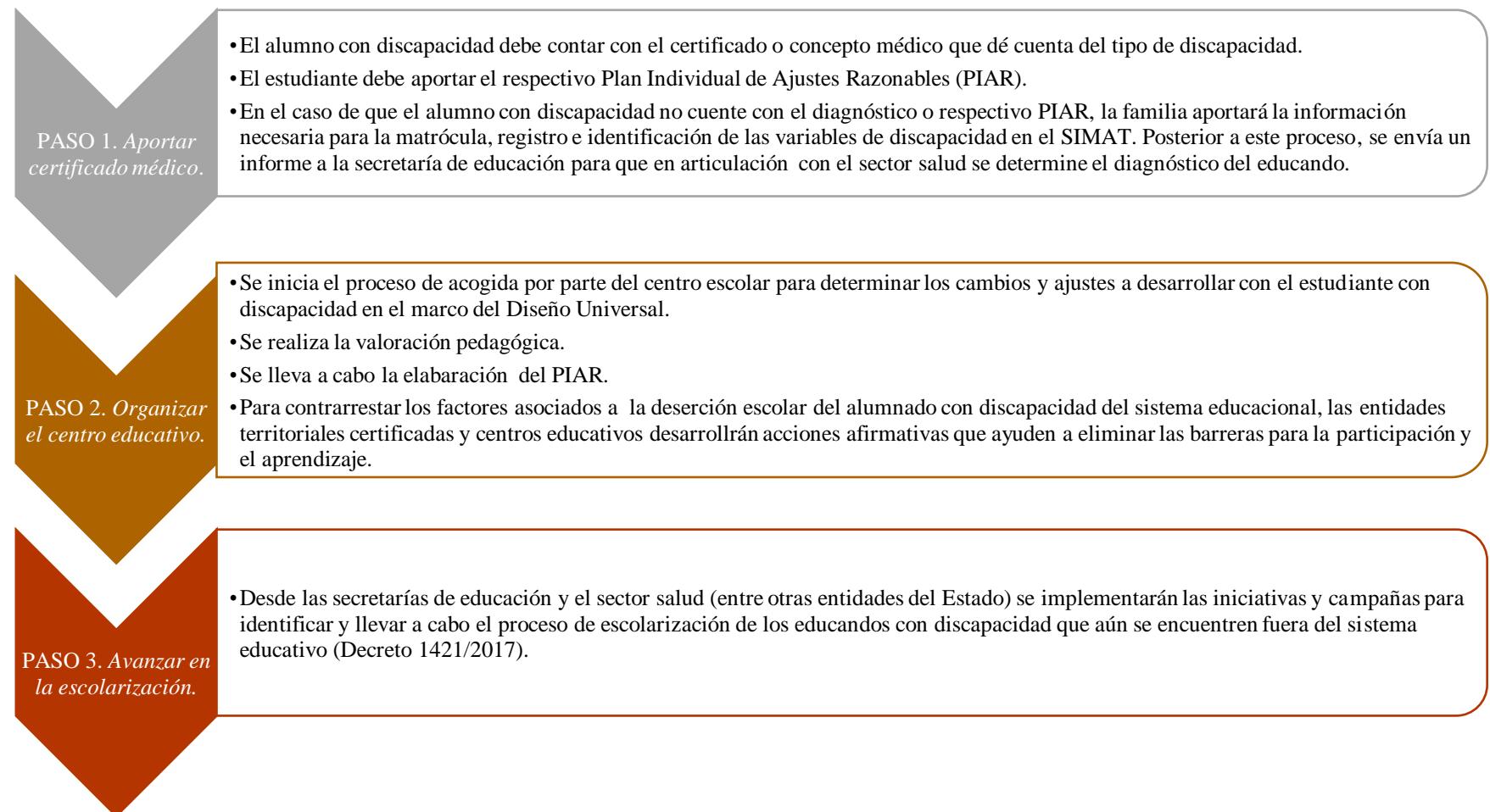


Nota. Elaboración a partir de la Ley General de Educación de 1994 y MEN (2024).

Cabe señalar que, sin importar el grado escolar o nivel de educación que el alumnado con discapacidad se encuentre cursando, este dispondrá de unas orientaciones pedagógicas, acciones afirmativas y apoyos que permitan su inclusión en las escuelas y aulas, favoreciendo así, su participación, su aprendizaje y su desarrollo social, académico y personal dentro de los entornos escolares (MEN, 2017; MEN, 2021). Así pues y en aras de garantizar el ingreso a la educación escolar, el Decreto 1421 de 2017 establece las directrices a seguir en el proceso de escolarización de los educandos con discapacidad en el sistema educativo. En la Figura 3 se describe el paso a paso a desarrollar por parte de las entidades territoriales certificadas para prestar el servicio educativo a la población con discapacidad en edad escolar.

Figura 3

Pautas en el proceso de escolarización del alumnado con discapacidad.



Nota. Elaboración a partir del Decreto 1421 de 2017.

Para finalizar, el MEN (2020c) ostenta que en el país “todas las instituciones educativas deben ser inclusivas, puesto que se constituye en la principal oferta para que las niñas, niños y adolescentes con discapacidad accedan a experiencias de interacción y aprendizaje, al igual que para sus pares sin discapacidad” (p. 22).

En este propósito, el MEN, las secretarías de educación y los colegios en Colombia articulan esfuerzos para garantizar la permanencia, la presencia y el progreso de los estudiantes con discapacidad en los distintos niveles del sistema y, particularmente, trabajar por la escolarización como una obligatoriedad, responsabilidad y compromiso del Estado entorno al colectivo en diálogo.

Cabe decir que si bien en Colombia existe un abanico amplio de leyes y normativas que salvaguardan la escolaridad del alumnado con discapacidad en el sistema educativo ordinario, Sancha et al. (2023) expone que “la realidad demuestra que los países de la región siguen excluyendo a las personas con discapacidad de los sistemas educativos, o sosteniendo instituciones de educación especial y perpetrando otras formas de discriminación contra este grupo (p. 3).

Tabla 4

Etapas educativas en el proceso de escolarización de las personas con discapacidad en Colombia.

EXCLUSIÓN	No se identifica ningún proceso de escolarización llevado a cabo con las personas con discapacidad.
SEGREGACIÓN	<p>Surgimiento de la educación especial como respuesta educativa para las personas con discapacidad.</p> <p>Se destacan tres momentos específicos en esta etapa:</p> <p><i>Principios del siglo XX hasta comienzos de los años sesenta:</i></p> <p>Surgen las primeras escuelas e instituciones enfocadas a la atención del alumnado con discapacidad sensorial (visual y auditiva).</p> <p><i>Desde el inicio de los años setenta hasta la década de los ochenta:</i></p> <p>Auge, expansión y fortalecimiento de la educación especial.</p> <p>Se llevan a cabo diferentes acciones que permiten desarrollar el modelo de educación especial en el país, entre las cuales destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La instauración de centros de atención educativa para los escolares “anormales” o con “retardo mental” (términos usados para la época). b. La creación de programas profesionales como terapia física, ocupacional y del lenguaje. c. El establecimiento de la <i>División de Educación Especial</i> por parte de Ministerio de Educación y establecimiento del <i>Consejo Nacional de Rehabilitación</i>. d. La formación de maestros y profesionales en áreas afines a la educación especial. e. La consolidación del <i>Instituto Nacional para Ciegos</i> (INCI) y el <i>instituto Nacional para sordos</i> (INSOR). f. La creación de instituciones para la atención y promoción de políticas enfocadas al colectivo con discapacidad. <p>Cabe añadir que a nivel departamental las administraciones educativas implementan las acciones para consolidar la <i>estructura escolar especial</i> en sus regiones. Por ejemplo, en el Departamento de Antioquia, se establece el funcionamiento de las escuelas de educación especial e internamente se organiza la estructura de este modelo en los establecimientos educativos (p.e. aulas, grados, población beneficiaria, equipos interdisciplinares, procesos de capacitación, entre otros).</p> <p><i>Finales de los ochenta y principios de los noventa:</i></p> <p>Comienza el desmonte paulatino del modelo de educación especial en el país para embarcarse en una nueva respuesta educativa centrada en la integración escolar.</p> <p>Empieza un proceso de transición y cambios de principios en la formación del profesorado de educación especial donde se busca atender, principalmente, a “las demandas sociales y políticas en torno a la integración educativa, centrando sus esfuerzos frente a los contenidos, prácticas y didácticas que permitieran proyectar la formación de los educadores especiales como maestros de apoyo al proceso de integración (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020, p. 282).</p> <p>Este periodo de transición se encuadra en los procesos de reforma educativa (p.e. promulgación de la Ley General de Educación, 115) que conllevó, por ejemplo, la <i>fusión institucional</i> de las escuelas especiales y el desmonte de las aulas especializadas a comienzo del siglo XXI (Yarza et al., 2014). A saber, Yarza et al. (2014) puntualiza que el proceso de transición (de la educación especial a la integración educativa) estuvo marcado por diferentes tópicos, entre los cuales el autor menciona:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Procesos de capacitación del Ministerio de Educación Nacional: principios de 1990 (como antecedente de la normativa, en tanto reforma vertical). b. Movilizaciones políticas y resistencias productivas de los educadores especiales. c. Relaciones con la comunidad y la familia, alianzas por la defensa de la educación especial.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- d. Tensiones con la administración educativa y conformación de subgrupos de docentes en relación con el desmonte/fusión. Se identificaron dos subgrupos “acríticos” y “críticos”.

Descripciones del desmonte/fusión, desde las acciones legales-administrativas, (economicistas), sociopolíticas, y disciplinarias-sancionatorias. (p. 95)

INTEGRACIÓN	<p>Esta etapa educativa se encuadra en los inicios de la década de los noventa. Los procesos educativos para atender al alumnado con discapacidad se basan en el principio de normalización. La respuesta de educación especial se unifica al sistema educativo ordinario para atender a la población con discapacidad dentro de los centros escolares del país. Del mismo modo, se promueve un currículo común para todos. La integración educativa busca la implementación de los apoyos, recursos y adaptaciones por parte del profesorado para que los estudiantes con discapacidad logren los objetivos. Para Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020) la etapa de integración escolar en Colombia implicó “la individualización de la enseñanza (programas personalizados)” (p. 283). Cabe destacar que durante la década de los noventa se consolida la Ley General de Educación 115 de 1994 y el Decreto 2082 de 1996 donde este último reglamentaba la atención y respuesta educativa para las personas con discapacidad en el país. Ambos textos legislativos se fundamentaron en el principio de integración educativa. La propuesta de integración educativa sobrellevó un nuevo cambio epistemológico por parte de los establecimientos educativos para organizar la respuesta y atención educativa del alumnado con discapacidad dentro de los centros y aulas ordinarias.</p>
REESTRUCTURACIÓN	<p>El modelo de educación inclusiva representa la apuesta actual del país en la escolarización de las personas con discapacidad. El MEN lidera la Política de Inclusión en el país. Si bien desde el albor de los primeros años de los dos mil se habla de inclusión, no es hasta el <i>Decreto 366 de 9 de febrero de 2009</i> que se evidencia que la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad se encuadra en el principio de <i>educación inclusiva</i>. La inclusión como movimiento social en Colombia trasciende al ámbito educativo, social, económico, político, legal y cultural. El sistema educativo se reestructura y se transforma para promover las condiciones de inclusión educativa en los diferentes niveles del sistema. Surge un cambio de perspectiva en cuanto a la mirada que se tiene frente al colectivo con discapacidad y grupos poblacionales. Por ejemplo, se habla de una diversidad para referirse a todas las personas y no a un conjunto en particular. Desde el marco inclusivo, se entiende que la persona con discapacidad “se distancia del sujeto encasillado y disminuido a lo patológico. Así, se abre a una perspectiva más contextual (...)" (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020, p. 279). Se pone al servicio de la comunidad educativa diferentes recursos y experiencias sobre el desarrollo del modelo inclusivo en el contexto mundial para adaptarlas al ámbito local. Entre estos recursos, Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020), visibilizan:</p> <p>Guía y herramienta n 34 Cartilla educación inclusiva: educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” e Índice de inclusión. Documentos estratégicos de apoyo a la gestión académica, a la gestión de la comunidad y a la gestión directiva y administrativa con enfoque inclusivo.</p> <p>Los programas de formación universitaria en educación especial en la actualidad en el país tienen el objetivo de liderar “el posicionamiento de la educación especial como campo de estudio que aporta el saber construido frente a los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de las personas con discapacidad, para ponerlo a disposición de los requerimientos específicos de estas poblaciones y su contribución a la construcción de un sistema educativo de calidad” (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020, p. 284).</p>

Fuente: elaboración a partir de Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020), Salinas (1990) y Yarza et al. (2014).

2.3.1.2. Acceso al ámbito universitario.

La Constitución Política de Colombia de 1991 exponía en su artículo sesenta y siete el derecho a la educación para la población colombiana. Según Hernández-Humaña y Hernández-Humaña (2024), este artículo sentó las bases para que el sistema educativo se reestructura y prestará las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación a la población con y sin discapacidad en los distintos niveles del sistema educativo. Si bien con la entrada de la carta magna y la Ley General de Educación 115 de 1994 se estableció la necesidad de garantizar el derecho a la educación a la población colombiana con discapacidad, en la actualidad, los lineamientos sobre la política de educación superior inclusiva propuesta por el MEN (2013), desglosa las directrices y orientaciones a seguir por parte de los establecimientos universitarios en el marco de la educación inclusiva para brindar las condiciones de acceso, permanencia y calidad de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Siguiendo tales lineamientos, las instituciones académicas se proponen trabajar para garantizar una educación inclusiva del alumnado con discapacidad en los establecimientos de educación superior. De hecho, las iniciativas y acciones propuestas internamente por las universidades se encuadran a garantizar un derecho a la educación basada en la idea de la diversidad, la interculturalidad, la equidad, la calidad, la participación y la pertinencia como principios rectores a seguir (MEN, 2013). En este contexto, los centros universitarios han desarrollado (y desarrollan) acciones en el territorio nacional que buscan promover las condiciones de acceso, permanencia y progreso de las personas con discapacidad, así como identificar las barreras que dificultan la participación, el aprendizaje y la enseñanza de estas en el nivel superior.

A modo de ejemplo, entre las actuaciones que implementan algunas universidades destacan: la incursión de proyectos concernientes a la discapacidad en la comunidad educativa; la contratación de intérpretes de lengua de señas o guías lectores; la implementación de la herramienta *Allreader*, *Jaws* y *ZoomText* para favorecer la lectura de personas con discapacidad visual; las adecuaciones en la infraestructura y el acompañamiento en el proceso de acceso y permanencia del alumnado con discapacidad; los programas de formación para personas sordas, el desarrollo de adaptaciones pedagógicas por parte del profesorado; y, la implementación de

ayudas técnicas y softwares tales como las lupas, los textos en audio, lectores braille, entre otras (Mejía Zapata, 2019; Molina Béjar, 2010; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020).

Indudablemente, la ejecución de tales acciones se articula y se dinamiza gracias a los sistemas de orientación y apoyo que tienen las universidades para atender y responder a la diversidad de estudiantes que transitan por la educación superior (p.e. estudiantes con discapacidad, grupos étnicos...). De ahí que, Bienestar Institucional Universitario cobra un especial interés en las instituciones de educación superior en la atención educativa del alumnado con discapacidad porque representa el departamento encargado de gestionar a través de las oficinas de Atención a la Discapacidad o Programas de Inclusión a Estudiantes con Discapacidad los sistemas de orientación que facilitan la movilización de los recursos y apoyos disponibles en cada centro superior para llevar a cabo los procesos de inclusión educativa de este (Moliner et al., 2019; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020).

Bienestar universitario adquiere una dimensión importante en la medida en que es quien debe encargarse de la oficina de apoyo a la discapacidad, además de grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales. El bienestar universitario siendo transversal a todas las carreras y en general a toda la universidad debe brindar las condiciones para que los estudiantes puedan continuar en la institución. (Dussan, 2010a, p. 68)

Más ampliamente, Dussan (2010a) destaca algunas de las funciones/actividades que desarrolla Bienestar Institucional para proveer las condiciones de acceso, permanencia, enseñanza, aprendizaje, participación y culminación de estudios del alumnado con discapacidad:

Trabajar con la comunidad universitaria para la eliminación de estigmas y estereotipos sobre la población con discapacidad.

Hacer seguimiento y acompañamiento a los estudiantes con discapacidad, frente a su ingreso y desarrollo de la vida universitaria y promoción de la organización estudiantil.

Crear los mecanismos de acomodación para las prácticas pedagógicas de acuerdo con las limitaciones físicas de los estudiantes.

Estructurar la oferta extracurricular (eventos académicos, deportivos, recreativos, culturales, etc.) para garantizar el acceso e integración de esta población.

Implementar un programa de ingreso e inserción a la vida laboral.

Promover estrategias de apoyo educativo para personas con discapacidad a través de las redes regionales de bienestar universitario. (p. 138)

Evidentemente, las condiciones, actuaciones y ejercicios desarrollados en dichas oficinas pueden convertirse en palancas y/o elementos facilitadores en las trayectorias universitarias del alumnado con discapacidad en la medida que estas contribuyen a hacer frente a las diferentes barreras que experimenta el colectivo con discapacidad en el entorno superior como es en el caso de las *barreras físicas* (por la inaccesibilidad de los espacios, falta de adecuación en la infraestructura...), las *barreras en el acceso y permanencia* (falta de gestión y ejecución de las políticas, la ausencia de una política de inclusión, la incomodidad de los estudiantes en el primer acercamiento con la universidad al tener que revelar su condición de discapacidad o la ausencia de políticas institucionales de admisión), las *barreras de orden formativas o prácticas* (la falta de capacitación docente en el desarrollo de ajustes metodológicos y curriculares...), las *barreras culturales* (actitudes despectivas, estigmas e imaginarios sociales, valores excluyentes...) entre otras (Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Mejía Zapata, 2019).

Pérez Acevedo et al (2015) ponen de manifiesto que el colectivo con discapacidad experimenta múltiples barreras en su proceso de acceso, ingreso o matrícula a las universidades del país. A modo de ejemplo, los autores señalan que,

Históricamente las personas con discapacidad han enfrentado situaciones de desventaja en diversos escenarios. Uno de ellos ha sido el ámbito educativo, donde las posibilidades de acceso se reducen dados los bajos índices y resultados académicos obtenidos a partir de unos pobres procesos previos en la educación media. Adicionalmente, las barreras arquitectónicas, informáticas, actitudinales y sociales se han encargado de perpetuar espacios de exclusión para las PSD (...). Los procesos de admisión tienden a diseñarse con base en el perfil de la persona aspirante promedio, usando unos códigos considerados normales: uso del idioma español, énfasis en la dimensión lógico-racional, con espacios, equipos y materiales que para las personas sin limitaciones motrices, sensoriales, mentales o cognitivas son de uso habitual y corriente. Estas condiciones de diseño no tienen en cuenta, por ejemplo, que para algunas personas aspirantes el español no es su lengua materna. (...). Para otras personas las medidas y las formas usuales de los espacios, equipos y materiales se convierten en un impedimento para realizar con éxito los pasos establecidos en un proceso de admisión. Un gran porcentaje de personas con limitaciones físicas o visuales enfrentan este problema. (pp. 46-47)

Al hilo de anterior, Hernández-Humaña y Hernández-Humaña (2024) señalan que uno de los desafíos que enfrentan las personas con discapacidad en la educación universitaria radica en las desigualdades en el acceso (p. 81).

Como respuesta a estas barreras de acceso, el proyecto *equiparación de oportunidades* propuesto por la Universidad Nacional de Colombia busca brindar a las universidades del país una guía, herramientas o recursos que permitan adecuar los procesos de admisión para que los estudiantes con discapacidad cuenten con las garantías de accesibilidad y participación al igual que las demás personas solicitantes. En este sentido, Pérez Acevedo et al (2015) identifican cuatro elementos a considerar por las universidades que buscan llevar a cabo el principio de “equiparación” en los procesos de admisión de las personas con discapacidad en sus respectivos programas de estudio:

Físico-tecnológico. Comprende todos aquellos cambios y modificaciones en los espacios, los materiales y los equipos utilizados durante el proceso de admisión, que adapten las condiciones físicas y tecnológicas de este proceso a las capacidades y los requerimientos de las personas con limitación.

Informativo-comunicativo. Aquí se agrupan todas las actividades cuyo propósito es asegurar que las personas con limitación accedan a información adecuada, oportuna y pertinente. También hace referencia a que todos los procesos comunicativos en los cuales las personas con limitación participen, además de usar lenguajes y formatos acordes con sus capacidades y limitaciones, permitan una adecuada y oportuna interacción.

Actitudinal. Aquí se hace referencia a todos los cambios en comportamientos y formas de actuar de quienes interactúan en el proceso de admisión. Se refiere a la disposición, la calidez, el lenguaje no verbal (...) Este aspecto es tal vez el más importante de todos, pues los otros tres están mediados por la relación interpersonal. Es fundamental que las personas involucradas en el proceso de admisión comprendan que, tanto un trato discriminatorio negativo, como las actitudes sobreprotectoras, pueden ser lesivas para la dignidad de la persona y obstaculizan la equiparación de oportunidades.

Académico. Este comprende todos los cambios y ajustes que se realicen en los procedimientos y las actividades orientados a valorar la capacidad académica de las personas aspirantes. (p. 53-54)

Cabe aclarar que los establecimientos educativos universitarios en Colombia gozan de autonomía institucional lo que permite que cada institución elabore los procesos de inclusión educativa que desde la *política de educación superior inclusiva* se exigen para velar por el fiel

cumplimiento del derecho a la educación superior por parte de las personas en situación de discapacidad en el país (MEN, 2013).

Es necesario recordar que existen importantes diferencias entre las universidades, con respecto a las características de sus procesos de admisión y, por tanto, cada institución ha de seleccionar lo que para sus condiciones es más relevante. También es importante señalar que la esencia de esta experiencia es la equiparación de oportunidades; en tal medida, las universidades interesadas pueden adaptar los procedimientos aquí expuestos a otros procesos, tales como el de permanencia y el de egreso. (p. 44)

Así pues, esta autonomía institucional desde el marco de la ejecución de la política inclusiva en el contexto universitario deja acciones a analizar porque, en el fondo, la voluntad, el compromiso y la responsabilidad de caminar en la política de educación inclusiva y dar una respuesta bajo los principios de esta reciae claramente en los centros universitarios y esto abre interrogantes frente a cómo se articula la política de inclusión interna en el centro (p.e. qué criterios de admisión se llevan a cabo con el alumnado con discapacidad para ingresar) y, a la vez, deja lagunas en el desarrollo de las actuaciones que puedan limitar las condiciones de acceso, permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad (p.e. la falta de coordinación entre los diferentes departamentos universitarios, así como en la desarticulación y carencia de apoyos y recursos existentes en las universidades del país).

2.3.2. Currículo y estrategias metodológicas.

El modelo de reestructuración educativa ha sido (y es) crítico y reflexivo frente a las propuestas curriculares y metodológicas que no responden a las demandas de un proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada heterogénea del aula, esto es, pensada para que todo el estudiantado pueda estar, aprender y participar. Ante este escenario, pensar un currículo desde una óptica facilitadora demanda consolidar un plan de estudios basado, por ejemplo, en la reflexión de las experiencias del alumnado, ajustado a las demandas globales (derechos), en el desarrollo de las dimensiones del ser, comprensivo con las diferencias humanas y defensor de valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015; Casanova, 2016; López Melero, 2011).

Puntualmente, un diseño curricular que cumpla con la rigurosidad, seriedad y calidad que requiere un proceso formativo en su planificación, sistematicidad, coherencia, funcionalidad,

diversificación, interdisciplinariedad y comprensibilidad (Casanova, 2016) pero, a su vez, tenga en cuenta (y en mayor relevancia) la heterogeneidad que conlleva un aula de clase (intereses, inquietudes, experiencias, preocupaciones, necesidades, capacidades). Desde esta visión, Moriña (2004) esboza algunas particularidades que pueden hacer del currículo un elemento atento a dicha heterogeneidad que “sea sensible a la diversidad educativa (...) que favorezca el aprendizaje y pertenencia de todos los alumnos” (p. 109). Más en detalle, Moriña (2004) propone:

1. *Plantear un currículo común, flexible, diverso, comprensivo y transformador.* Esta idea busca la consolidación de un currículo fundado en el derecho y oportunidad que todo el alumnado tiene a la hora de estar en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, es necesario una práctica pedagógica diversificadora que tenga en consideración nuevas estrategias de aprendizaje, un clima cooperativo y de trabajo en grupo, por ejemplo. Téngase en cuenta que, el Decreto que regula la atención educativa al alumnado con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en Colombia, sostiene que un *currículo flexible*:

Es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. (Decreto 4121/2017)¹²

2. *Contemplar el currículo como un esfuerzo global.* Este planteamiento supone visualizar el currículo como una construcción de la comunidad educativa, esto significa que los aportes, reflexiones, ideas y opiniones de todos aquellos que hacen parte de la comunidad educativa son esenciales para la construcción de este.
3. *Vincular el currículo al contexto.* Esta idea exige la necesidad de contextualizar el currículo a través de los problemas reales que vive cada comunidad educativa, esto es, tener en cuenta las preocupaciones del alumnado, la familia y el profesorado.

¹² Siguiendo esta definición, el Ministerio de Educación también establece que la flexibilización curricular incorpora elementos tales como la inclusión del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), facilita los apoyos y ajustes razonables, promueve la participación de los infantes y jóvenes y, a la vez, promueve procesos de evaluación permanente para identificar las barreras que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje (MEN, 2020d).

4. *Lograr que el currículo sea actual.* Ello significa que las necesidades y problemáticas que vive la sociedad están presentes en el plan de estudios. Básicamente, la cotidianidad social y contextual deben reflejarse en este. Por ejemplo, la despenalización del aborto en Colombia (opiniones, posiciones, amparo legislativo). Esta idea de un currículo actual es, precisamente, porque el sistema educativo no es ajeno a la sociedad y la responsabilidad de aquello que se enseña en los centros educativos precisa la vinculación con la realidad social que subyace a el alumnado, familias, profesorado, administrativos y políticas públicas en educación (Casanova, 2009).
5. *Asegurar un currículo atento a la diversidad.* La escuela y en especial el aula deben considerarse como un espacio heterogéneo. Esta idea nos lleva a plantear un currículo que concibe las capacidades, las diferencias culturales, de origen, de género, entre otras, como eje central y estructural para su planificación. Por tanto, un currículo atento a la diversidad es aquel que no oculta las diferentes voces del contexto educacional.

Según lo expuesto, podemos decir que el currículo como elemento facilitador debe tener la capacidad de estructurarse en un currículo común para todos, es decir, donde todas las personas tengan cabida y se les respeta de forma fidedigna su derecho a hacer parte de los procesos pedagógicos que se desarrollan en los establecimientos educativos. Por tanto, es menester de las instituciones académicas velar por la construcción y diseño curricular que recoja cada necesidad, inquietud y preocupación de las familias, docentes y discentes como parte esencial para la planificación docente, estructuración metodológica, conocimientos actuales y globales a impartir y actividades extracurriculares, esto con el fin de contribuir al éxito académico del alumnado. En otras palabras, como nos recuerda Sapon-Shevin (2013), un currículo con diferentes puntos de acceso, sensible, interactivo, preocupado porque los contenidos sean significativos y al alcance de todos.

Evidentemente, un currículo que se aleja de las condiciones de accesibilidad, sensibilidad, flexibilidad, interactividad, actualidad (Moriña, 2004; Sapon-Shevin, 2013) puede situarnos en un currículo cerrado y caracterizado por suscitar procesos educativos estructurados, ortodoxos, lineales, y, en últimas, excluyentes al obviar las diferencias presentes en el aula, los ritmos de aprendizaje, cuestiones que preocupan a la comunidad, entre otros; además, un currículo

organizado y diseñado desde una *estructura cerrada* puede constituirse en una barrera para el alumnado porque una planificación fundada sobre esta mirada puede conllevar procesos de adaptación curricular para un grupo de alumnos y decisiones por parte del profesorado que afecten a este (Rojas y Haya, 2018). Por ejemplo, Moliner (2013) profundiza en las barreras que surgen desde un modelo curricular cerrado y/o estandarizado:

Un currículum estandarizado no concuerda con la diversidad de las experiencias vividas, ritmos de aprendizaje, estilos e intereses de todos los alumnos. Cuando el currículum está definido de antemano, los educadores parten de él y no del niño. Con frecuencia, el «currículum estándar» incapacita a las personas directamente implicadas en el proceso de aprendizaje, ya que «el currículo» viene definido de antemano por asesores de los ministerios de educación y por especialistas que lo seleccionan a partir de unos materiales estandarizados, sin tener en cuenta las preocupaciones de los alumnos y profesores maestros. (p. 84)

Esta mirada del currículo es, a la vez, una mirada que dista de las diferencias que presenta un aula de clase como, por ejemplo, los ritmos de aprendizaje, las formas de aprender, los saberes previos y las demandas e inquietudes propias de los educandos, entre otras características que permiten que los procesos de adquisición del conocimiento (aprendizaje) por parte de las personas se desarrolle de manera diversificada, dinámica y no desde marcos estructurales definidos que, en últimas, incuban procesos de enseñanza y aprendizaje en grados, años y niveles en particular.

A modo de ejemplo, López Melero (2011) esboza dos tipos de barreras didácticas fijadas en un currículo cerrado que limitan la construcción de una escuela inclusiva y, por consiguiente, el establecimiento de prácticas inclusivas:

1. *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y aprendizaje.* Para el autor, el salón de clase debe ser una comunidad que aprende y construye el conocimiento de manera conjunta donde se propicia, por ejemplo, el diálogo, la convivencia, la solidaridad, la cooperación, la ayuda y el intercambio de experiencias. Evidentemente, valores como la competitividad o el individualismo fijados en la cultura puede alterar las dinámicas de convivencia y aprendizaje en una comunidad educativa (o aula de clase) que busca tales fines.

2. *El currículum estructurado en disciplinas y en libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.* El sistema educativo (y en particular el currículo tradicional) se han caracterizado por proporcionar un proceso educativo reglado por contenidos y cargado de información que el alumnado debe gestionar/aprender. Según López Melero (2011), un currículo con estas características incrementa las desigualdades y dista de un plan de estudio pensado para que todos los infantes y jóvenes logren participar y aprender del proceso. Por ende, el autor manifiesta la necesidad de estructurar las aulas de clase en comunidades de aprendizaje donde las dificultades se transformen en oportunidades en el proceso formativo. A su vez, el autor cuestiona el uso de las adaptaciones curriculares al señalar que estas denotan una reducción en los objetivos y contenidos del currículo sin permitir “haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos del proceso de enseñanza-aprendizaje” (López Melero, 2011, p. 46) que favorezca la adquisición del conocimiento por parte del alumnado en su globalidad. Siguiendo con las adaptaciones curriculares, Calderón y Verde (2018) amplían:

Las medidas de adaptación curricular individuales evitan la transformación del sistema. Y es precisamente esto, la transformación del sistema, lo que implica ese proyecto social que nació con el nombre de *educación inclusiva*. Nada que ver con arreglos cosméticos, sino que se trata de una revisión profunda del sistema escolar para armar en él un espacio de recreación democrática de la sociedad y la cultura (...) Las adaptaciones curriculares individuales (ACI) significativas son contrarias a la educación inclusiva, dado que son concebidas como una devaluación del currículum y una división dicotómica de este: como si todos los niños y niñas de una clase aprendieran lo mismo –lo cual es una falacia– y fuera uno el que aprende diferente. (pp. 14-53)

Sumado a lo anterior, las diferentes estrategias, lineamientos y orientaciones de orden metodológico que reposan en manuales sobre cómo enseñar, qué enseñar y de qué manera enseñar a los estudiantes con discapacidad pueden constituirse en una de las barreras pedagógicas que afecta la participación y el aprendizaje de este. Al respecto, Bazán (2019) plantea una posición crítica y reflexiva frente a la función de los educadores y su relación con los manuales y materiales-didácticos generados para desarrollar la labor pedagógica con el alumnado con discapacidad (p.e.

como en el caso de los manuales que establecen medidas metodológicas particulares o ajustes razonables).

En una primera lectura, Bazán (2019) declara que este tipo de manuales o apoyos didácticos constituyen una mirada sesgada, reduccionista y acomodadiza que no logra cuestionar, desequilibrar, proponer y construir una visión amplia del ejercicio educativo y, por ende, dista de una construcción relacional, inclusiva y participativa con el alumnado para interrogar y explorar lo establecido en el manual. Desde este contexto, Bazán (2019) afirma que “el manual o los recursos didácticos aportados por los equipos técnicos del aparato estatal –descontextualizado y normativo, como suelen diseñarse– viene a representar la solución a los problemas pedagógicos que el educador no quiere o no puede afrontar (p. 110)”.

En una segunda lectura, Bazán (2019) sostiene que los manuales exigen de una “racionalidad pedagógica” que permita al profesorado comprender, criticar, cuestionar y contextualizar el recurso (lo escrito en el manual), en busca de construir procesos más inclusivos. Por ejemplo, contar con el claustro, el apoyo del alumno, profesionales de la educación, profesorado de apoyo y familias para pensar, construir, modificar o cambiar de manera conjunta el recurso aportado por la administración educativa. En este propósito, Martínez (2005) sostiene que la escuela debe ser un espacio donde el profesorado sea capaz de trabajar en equipo, en vistas de responder a las distintas necesidades que subyace a un contexto marcado por la heterogeneidad y las diferencias humanas.

Según lo expuesto, la participación, el compromiso y la implicación reflexiva, crítica, relacional y constructiva con la que un docente asuma las orientaciones pedagógicas y metodológicas dadas para la atención educativa del alumnado con discapacidad, como en el caso de las propuestas por el MEN (2017) o Andrade y Restrepo (2017), deberán contar con un acercamiento y saber relacional, próximo y dialógico que conduzca a revisar de forma continua la práctica educativa desarrollada en el salón de clase. Evidentemente, dicha proximidad, relación y diálogo sobre tales orientaciones puede verse obstaculizado porque, como matizan Rojas y Haya (2018), “las resistencias al cambio y/o a la preocupación por ajustarse a la norma lleva a que sea más fácil asumir una propuesta dada que cuestionarla y tener que articular nuevos modos de hacer” (pp. 96-97).

En atención a lo anterior, resulta importante que el currículo, las estrategias metodológicas, los manuales acordados por la comunidad educativa recogidos en el Proyecto Educativo Institucional o los Planes Individuales de Ajustes Razonables para la atención educativa de las personas con discapacidad, sean de revisión continua por parte de la comunidad educativa porque un desinterés y abandono de las mismas puede consolidar y agrupar barreras metodológicas caracterizadas por ser ortodoxas, rígidas, inamovibles, inflexibles y poco innovadoras que se traducen en un obstáculo para los procesos formativos al considerar, por ejemplo, una única manera en la que el estudiantado aprende y se relaciona.

A propósito, una de las conclusiones indicadas en el informe titulado “La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos” propuesto por la Fundación Saldarriaga Concha et al. (2023), hace hincapié en la necesidad de eliminar/transformar las barreras situadas en la dimensión práctica de un centro educativo que afectan las trayectorias educativas de los educandos con discapacidad. De manera puntual, el escrito subraya:

Una de las posibles barreras para promover la trayectoria exitosa de la población con discapacidad tiene que ver con las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, es necesario fortalecer el Sistema Integrado de Formación Docente para la inclusión y la equidad en la educación, desde la formación inicial y la formación en servicio de los docentes, en área de que esta pueda estar en clave de diversidad y los maestros se sientan preparados para brindar una atención de calidad. (pp. 24-25)

En atención a lo anterior, el MEN (2021) ha fijado en la *política para la inclusión y la equidad en educación* hoy vigente en el territorio nacional tres componentes de orden pedagógico que buscan favorecer el proceso formativo del alumnado durante su trayectoria educativa (Tabla 5). A continuación, se socializan los tres componentes y sus respectivas líneas de trabajo, así como las acciones y pautas a elaborar.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Tabla 5

Componentes pedagógicos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado durante su trayectoria educativa.

Componente	Líneas de trabajo	¿Qué acciones o pautas implementar en materia curricular y pedagógica?
<i>Ambientes de aprendizaje</i>	La inclusión y la equidad en los ambientes de aprendizaje.	Generar ambientes de aprendizaje que sean diseñados de manera universal para beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado, obviando así, cualquier tipo de adaptaciones y diseños especializados.
	Los sistemas de apoyos y ajustes razonables.	Desarrollar los ajustes razonables y el sistema de apoyos pedagógicos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado o, en su caso, quien/es lo requieran.
	Los recursos para la participación de todos.	Promover el uso de recursos variados, accesibles y atractivos que potencien el aprendizaje y la participación de los educandos. Téngase en cuenta, por ejemplo, la utilización de tecnologías digitales.
<i>Evaluación</i>	Seguimiento, valoración y evaluación que transforma los aprendizajes.	Realizar una evaluación que preste atención al proceso desarrollado con el alumnado más que en el contenido. Evaluar implica mejorar la práctica educativa y fortalecer los apoyos pedagógicos que requiere el alumnado.
	Evaluaciones censales.	Desarrollar nuevos instrumentos de evaluación que tengan en cuenta las diferentes áreas del conocimiento y de la vida social. Ampliar los resultados de las evaluaciones estandarizadas (tanto nacionales como internacionales) implica tener en cuenta la diversidad de competencias que se evalúan a través de estas, en vistas de contribuir a las reformas y cambios educativos e institucionales.
	Accesibilidad en la evaluación.	Realizar pruebas académicas en clave de inclusión exige la utilización de diferentes formatos y apoyos que la hagan accesible y permitan la participación de todos los alumnos en estas.
<i>Docentes</i>	Bienestar.	Propiciar espacios de reflexión entre el profesorado que permita el intercambio de aprendizajes, conocimientos y experiencias en pro de enriquecer su quehacer pedagógico. Gestionar los apoyos y recursos necesarios requeridos por el claustro docente para el desarrollo de sus praxis.
	Formación.	Profundizar con el profesorado sobre la importancia que tiene la inclusión, sus retos y alcances a nivel social y educativo. Promover actitudes positivas frente a la diversidad y hacer uso de distintas estrategias metodológicas, en vistas de favorecer el proceso educativo.
	Participación.	Generar redes de intercambio, semilleros y/o comunidades entre el profesorado que permita, por un lado, mejorar las prácticas educativas mediante la socialización de experiencias y saberes y, por el otro, fortalecer la toma de decisión y desarrollo de propuestas por parte de los equipos docentes.
	Evaluación para la mejora de las prácticas docentes.	Desarrollar una evaluación docente que reconoce la importancia que esta tiene en la formación del profesorado, su bienestar y en la práctica educativa que desarrolla, originando así, nuevos procesos de enseñanza, nuevas competencias, nuevos conocimientos sobre el contexto laboral del docente y nuevos saberes teóricos y prácticos.

Fuente: elaboración a partir del MEN (2021).

En este contexto, la defensa y búsqueda de una estructura curricular que haga frente a los diseños cerrados y que converja en el interés y preocupación de una comunidad educativa debe poner en consideración la necesidad de innovar la práctica educativa; hacer partícipes las diferentes voces presentes en el contexto académico; desarrollar propuestas divergentes por parte del profesorado; reconocer las experiencias del alumnado como punto de partida en el aprendizaje; cambiar y mejorar la práctica educativa para generar procesos más inclusivos desde el mismo currículo. De esta manera, es posible contribuir al establecimiento de un currículo que preste las condiciones de enseñanza, aprendizaje y participación al alumnado durante los procesos académicos desarrollados en las instituciones de educación básica, media y superior.

Siguiendo con la necesidad de proporcionar un currículo (para todos) que se constituya en una palanca durante las trayectorias educativas de los estudiantes, Rojas y Haya (2018) sostienen que las escuelas que caminan hacia la construcción de espacios inclusivos deben ser los encargados de proponer las condiciones curriculares y pedagógicas que respondan a todos los discentes. En suma, los autores proponen tres pilares articuladores en la construcción de establecimientos académicos con mirada inclusiva.

En primer lugar, *el principio de multivariiedad de estrategias metodológicas y organizativas*, demanda la necesidad de concebir un aprendizaje diversificado al alcance de todos que implica presentar la información desde diferentes canales de acceso. Para Rojas y Haya (2018) este principio proporciona “a los estudiantes opciones para experimentar y ser más conscientes de sus competencias y conocimientos, afianzar o descubrir nuevos intereses y planificar, llevar el seguimiento y evaluar su propio aprendizaje” (p. 132).

Desde luego, al obviar el uso de diferentes estrategias metodológicas en el quehacer pedagógico desarrollado por el profesorado puede contribuir a la construcción de un *currículo excluyente* en la manera cómo se enseña porque, en últimas, termina dejando fuera a ciertos alumnos en el proceso de aprendizaje debido a que “no siempre la metodología del profesor se adapta a las distintas formas de aprender de sus estudiantes y algunos pueden sentir que les dificulta” (Moreno, 2022, p. 63).

De esta manera, entendemos que las diferentes estrategias metodológicas resultan un elemento facilitador porque permiten al profesorado orientar su práctica educativa en clave de potenciar y fortalecer los procesos formativos, así como favorecer la inclusión de todo el alumnado. Además, el desarrollo de tales estrategias por parte del profesorado ha de contribuir a una mirada del aula que reconoce y valora las diferencias como un elemento que enriquece el acto educativo.

Esto se traduce en un proceso de reflexión continuo por parte del claustro sobre la importancia que tiene la presencia del alumnado en su praxis educativa. En este propósito, es preciso involucrar la participación del alumnado para la mejora y cambio institucional reconociendo que el cuerpo estudiantil tiene “voz propia dentro de la institución al igual que el resto de los miembros que constituya la comunidad” (Moriña, 2014, p. 242). En todo caso, como matiza Moreno (2022), “si hay en la clase un abanico amplio de estrategias pedagógicas, estas se constituyen en un mayor número de oportunidades para navegar exitosamente” (p. 38).

Cabe indicar que para Rojas y Haya (2018) “la decisión de utilizar dos o más estrategias puede venir motivada por las demandas que algunos estudiantes hacen en las aulas, pero en ningún caso, están orientadas a tipos de alumnos” (p. 136). Esto quiere decir que los cambios que se hacen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje son el resultado de la necesidad de proveer estrategias facilitadoras que permitan al alumnado acceder, participar y aprender de la clase en relación con sus iguales, pero ello no significa que dichas estrategias a utilizar estén determinadas de forma lineal y reduccionista a un tipo o conjunto de alumnado ya sea por razón de grado, nivel, capacidad, edad o diagnóstico.

En segundo lugar, *la visión de un aprendizaje no encuadrado en contenidos*, cada aprendiz puede interiorizar cada conocimiento en función de sus ritmos de aprendizaje, experiencias, relaciones y presaberes. Esta idea del aprendizaje encuadrado en contenidos guarda relación con la gradualidad, entendida también, en palabras de Casanova (2009), “como la secuencia de instrucción que reflejan las jerarquías del desarrollo conceptual” (p. 34). Tal gradualidad puede constituirse en una barrera para los alumnos porque desconoce la variabilidad/diferencia de un ser humano al otro, así como los ritmos y tiempos de aprendizaje que puede tener cada persona. Esta

jerarquía del desarrollo conceptual se refleja en las características de un sistema educativo que valora el progreso en una diferenciación de niveles, grados y años académicos.

En este sentido, la gradualidad y jerarquía del conocimiento reflejada en el conjunto de contenidos por años, grados, edades o niveles se distancia de un centro educativo con mejora inclusiva al tratar de alinear, organizar y encuadrar los aprendizajes/contenidos de forma taxativa y estática por grupo de alumnos. Como se ha antedicho, esta estructura ha de convertirse en una barrera de orden curricular y metodológico al obviar que “los estudiantes tienen distintas capacidades y habilidades y aprenden de manera diferente” (Moreno, 2022, p. 36).

Los aprendizajes no son contenidos estáticos a los que se accede siguiendo un determinado orden y estructura. Los niños pueden acceder a los mismos aprendizajes en niveles de profundidad distintos (unos pueden ver, otros también manipular, para otros supondrá poner en relación con otra información que ya poseen...). Asimismo, ese acceso es posible a través de distintos lenguajes, lo que facilita el aprendizaje significativo y la generalización de lo aprendido. (Rojas y Haya, 2018, p. 114)

Para Casanova (2009) un planteamiento curricular cerrado tiene como finalidad: “garantizar la misma educación y enseñanza en todos los centros y para toda la población, entendiendo implícitamente que esta población presenta unas mismas características” (p. 30). De esta manera, una misma educación pensada para todos circscribe una organización curricular cerrada y de forma estricta que, por un lado, limita las posibilidades de que todas las personas puedan hacer parte activa del proceso educativo, obstaculizando así, el aprendizaje, la participación, la presencia, la permanencia y el progreso de cada trayectoria educativa en el sistema; y, por el otro, incuba una mirada restrictiva de la relación educativa que se concretiza, en palabras de Contreras (2002), en una “igualdad de partida (todos son o los considero iguales), de proceso (a todos los trato igual) o de llegada (de todos pretendo lo mismo)” (p. 61).

Estas características, a la postre, pueden constituirse en las barreras cimentadas en la dimensión práctica de la institución educativa puesto que al trazarse una única manera de enseñar y aprender es, por un lado, contribuir a una mirada homogénea del aula de clase y concebir el aprendizaje de manera taxativa para todos que soslaya, por ejemplo, las demandas formativas que plantea el alumnado y comunidad educativa en general; y, por el otro, limitar la reestructuración del centro académico en torno a una mejora y cambio pedagógico (curricular, metodológico,

didáctico). En todo caso, cuanto más rígido es el modelo curricular que profesa un colegio, existe la posibilidad de segregar y excluir al alumnado, invisibilizar las necesidades de este en su conjunto, reducir la práctica educativa y el quehacer del educador a un escenario donde la implementación y uso de diferentes estrategias metodológicas que favorezcan la educación de los alumnos es inexistente.

En tercer lugar, la *manera como se evalúa*, plantea la necesidad de establecer un proceso de evaluación que reconozca las diferencias y vaya más allá de una experiencia escolar solo centrada en la academia (superación de logros, calificaciones numéricas) obviando otras realidades, oportunidades y formas de reconocer el aprendizaje obtenido (Rojas y Haya, 2018). Respecto a lo anterior, el MEN (2020d) expone que hacer flexible la evaluación de los aprendizajes para el alumnado con discapacidad en clave de inclusión implica llevar a cabo procesos de evaluación formativa, de coevaluación y de autoevaluación. En el mismo sentido, frente a los sistemas de evaluación la entidad Ministerial agrega:

Es relevante que el sistema de evaluación sea un proceso continuo de reflexión, evaluación, observación y revisión permanente del contexto de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de identificar si este se ajusta a las necesidades y características de la comunidad educativa y posibilita su desarrollo integral (...). (MEN, 2020d, p. 80)

Esbozado lo anterior, el inicio de cada cambio curricular o implementación de nuevas estrategias pedagógicas que se deseen abordar exige, como dicen Rojas y Haya (2018), “una escuela que reconoce que sus alumnos, también los que requieren más apoyos, les ayudan a pensar sobre lo que hacen como profesionales y en sus posibilidades de mejora” (p. 112). Es decir, todo cambio que se lleva a cabo en el espacio escolar debe proponer una reflexión conjunta donde los estudiantes asumen un rol en el diseño, planificación y desarrollo de la práctica educativa implementada por los educadores.

Por tanto, es tarea del profesorado y de las instituciones educativas que caminan hacia esas *posibilidades de mejora* instaurar prácticas que consientan y aumenten la participación del alumnado en pro de generar los cambios de carácter pedagógico, metodológico, curricular y didáctico de manera conjunta. En todo caso, la oferta de contenidos-aprendizajes, recursos, acuerdos pedagógicos, actividades, tareas, metodologías de enseñanza situadas en el centro

educativo deben concurrir, previo a un ejercicio de relación, reflexión, diálogo, comunicación y acuerdos entre las partes implicadas, en un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico, oportuno y atrayente que facilite la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes.

Cabe decir que en este camino por garantizar una adquisición del aprendizaje precisa la necesidad de involucrar variedad de materiales que el profesorado puede utilizar para su respectiva docencia (planeación, desarrollo, evaluación). Así, la diversidad de materiales como los materiales impresos (murales, láminas, fotografías, libros de texto...), materiales audiovisuales (CD, radio, cintas, fotografías, video, televisión, cine...) son, en efecto, recursos didácticos a la mano del educador para desarrollar su quehacer en el aula de clase (Casanova, 2009). En adición, trabajar en mancomunidad con las llamadas técnicas de la información y la comunicación dentro de las instituciones educativas puede favorecer el proceso de inclusión académica del alumnado (Casanova, 2009; Echeita y Serrano, 2020; Moriña, 2021).

En definitiva, los cambios llevados a cabo en materia curricular y metodológica han de favorecer un quehacer y una práctica pedagógica cuando propone desde su diseño un conjunto de ideas, inquietudes, demandas y miradas diversas que responden a las necesidades del alumnado y, del mismo modo, plantea una práctica educativa enmarcada en el uso de diversidad de estrategias metodológicas que abren un abanico de oportunidades para que todo el alumnado pueda aprender y recibir educación sin ningún tipo de exclusión, garantizando así que, todo aquello que se enseña en el aula de clase esté al alcance de todas las personas que participan del acto educativo. Dicho de otra manera, la práctica del cuerpo docente se defina en un compromiso por generar las posibilidades de aprendizaje para que todos los estudiantes puedan estar, participar y aprender (Ruiz Lozano, 2019).

Para condensar, Rojas y Haya (2018) ponen de manifiesto que,

El movimiento hacia aulas más inclusivas requiere que profesorado y alumnado utilicen espacios, estrategias metodológicas y materiales diversos. Asimismo, es importante que definan conjuntamente rutinas, normas y principios de procedimiento que faciliten dinámicas alternativas a la clase tradicional. (p. 140)

Ello implica que, ante el escenario de las barreras estacionadas en el currículo y en el proceso formativo, los centros educativos situados desde un enfoque de la mejora reflexionen

sobre el modelo curricular, didáctico y metodológico presente en su estructura política y práctica para tomar una postura crítica y reflexiva frente a los componentes curriculares de la institución educativa, a fin y efecto de proponer un currículo atento a las diferencias humanas presentes en el aula de clase, así como de solidificar el *principio de multivariedad de estrategias metodológicas y organizativas* (Rojas y Haya, 2018) en la práctica educativa como un aspecto facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje que experimenta el alumnado durante su trayectoria.

En este propósito, Rojas y Haya (2018) sostienen que las instituciones educativas, particularmente, el profesorado:

(...) deben cuestionar el tipo de relaciones que se favorecen y los mecanismos que se emplean para sostener determinadas prácticas: ¿en qué discurso estamos sumidos? ¿a qué intereses responde la organización del alumnado por grupos de nivel? ¿qué espacios ponemos a disposición de qué alumnos? ¿cómo conviven el discurso de los derechos con las respuestas desiguales? ¿cuánto tiempo destinamos a pensar que contenidos son valiosos? Estas y otras cuestiones ponen de relieve la complejidad de elementos que intervienen en la planificación-acción educativa, la dificultad para fragmentar o separar lo curricular de lo organizativo y lo educativo de la ética y la política. (p. 108).

Así pues, los establecimientos educativos en movimiento deben proveer las condiciones de participación, aprendizaje y progreso de los alumnos en general y, a su vez, establecer las circunstancias que muevan al centro educativo a generar procesos académicos facilitadores e inclusivos que involucren, por ejemplo, la diversidad de estrategias, un diseño curricular pensado para todos (que elimine un currículo adaptado o diferenciado), apoyo desde un modelo inclusivo, flexibilidad de tiempos, horarios, materiales, exámenes y espacios, romper con la jerarquía de edades y contenidos en el currículo...). Conviene decir que es tarea del centro académico explorar tales condiciones/circunstancias para brindar al estudiantado un proceso educativo en el marco de la inclusión, la equidad y el derecho que tiene cada alumno de recibir y aprender todo aquello que se enseña en los contextos educativos y se concreta en el currículo y el Proyecto Educativo Institucional de cada colegio.

2.3.3. Formación del profesorado en educación inclusiva.

La formación del profesorado en educación inclusiva en Colombia estuvo precedida por los programas de formación universitaria en educación especial que se llevaron a cabo en el país desde la década de los setenta hasta el inicio de los noventa donde se buscaba formar a profesionales en educación especial para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Según puntualizan Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020), en el auge de la educación especial las instituciones de educación superior afianzaron “sus programas de formación a maestros para la educación especial y profesionales en ramas afines (...) aumenta el número de egresados que respaldan la oferta en los servicios educativos y clínicos para las personas con discapacidad” (p. 268).

Posteriormente, el inicio de la integración escolar trajo consigo el desmonte paulatino de la educación especial y, por consiguiente, los programas universitarios que ofrecían esta oferta académica se vieron obligados a revisar sus programas académicos, en vistas de alienarse a lo propuesto en la Ley 115 de Educación y el Decreto 2082 de 1996 que caminaban bajo el principio de integración educativa. Según explica Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020), la finalización de la respuesta educativa especial en el territorio nacional,

exigió a los programas de formación inicial de educadores especiales de las instituciones de educación superior del país, evaluar sus propósitos, planes de estudio y perfiles profesionales. Estas acciones culminaron con el cierre paulatino de la mayoría de estos programas. (p. 269)

Si bien los autores indican que los grados relacionados con la formación en educación especial cesaron en varias universidades, también recalcan que en la actualidad y bajo el modelo de educación inclusiva en la estructura académica del país, permanecen cinco programas universitarios que ofertan estudios en educación especial o carreras afines. Tales programas se sitúan en la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Corporación Universitaria Iberoamericana y Fundación Universitaria los Libertadores (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020). Más en detalle, Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre (2020) exponen:

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Los cinco programas existentes cuentan con una trayectoria importante en la formación inicial de educadores especiales en Colombia, por esto direccionan sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de la educación especial como campo de estudio para posicionar los saberes, los discursos, discursos, prácticas, posiciones y oposiciones que durante los tres momentos anteriores se habían construido de y hacia las personas con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales como lo estableció la Ley General de Educación. (p. 269)

Ahora bien, la formación del profesorado en Colombia se constituye en uno de los ejes principales en la apuesta actual del modelo de educación inclusiva en el país. De ahí que, la preocupación por parte del MEN, las instituciones de educación superior, las administraciones educativas regionales y los establecimientos educativos sobre la capacitación docente sea un elemento principal en la agenda educativa para dar continuidad a los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en la actualidad en el territorio y en los centros escolares y universitarios (Decreto 1421/2017; MEN, 2017; MEN, 2013). Una muestra de lo anterior corresponde a los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. Educación para todas las personas sin excepción* propuestos por el MEN (2021) donde destaca que “las instituciones responsables de la formación inicial de docentes requieren robustecer sus programas en lo relacionado con el desarrollo de competencias para responder a la diversidad de los estudiantes” (p. 96).

Tal es la trascendencia de los procesos de capacitación del profesorado en el país que “toda la normativa orientada a la atención a la diversidad estipula que la formación docente es una prioridad” (MEN, 2021, p. 36) en el área de la inclusión y la equidad en educación, a fin y efecto de favorecer las trayectorias académicas de los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo.

Por ejemplo, en el ámbito escolar, el Decreto 1421 de 2017 sostiene que la formación del cuerpo docente estará a cargo de las secretarías de educación quienes, a su vez, tendrán la responsabilidad de incluir en el plan territorial la capacitación de los educadores donde se aborden “aspectos básicos para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad (...)” (Decreto 1421/2017). Del mismo modo, el texto normativo recoge que los establecimientos educativos deben llevar a cabo procesos de capacitación en educación inclusiva con el profesorado (Decreto 1421/2017).

Ahora bien, Moreno (2022) sostiene que en Colombia “existen muchos maestros interesados en apostarle a la educación inclusiva (...), pero también hay grandes resistencias” (p. 50) que tienen un impacto desfavorable en la comunidad educativa, en las prácticas pedagógicas y en los procesos de reestructuración educativa.

Sin duda, la ausencia de formación del profesorado en esta área contribuye a la generación de resistencias o barreras que se entrevén, por ejemplo, en la falta de multivariedad de estrategias metodológicas para beneficiar a todos los discentes, en el poco conocimiento frente a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, en la escasa apropiación de la normativa expedida por el MEN tocante a la atención a la diversidad, en las actitudes negativas (situadas en una parte del cuerpo docente) frente a un colectivo estudiantil en específico y en la subsistencia de prácticas educativas guiadas por los principios del modelo segregador o integrador que incuban procesos de desigualdad, exclusión y discriminación (Almonacid, 2023).

Simultáneamente, Moreno (2022) afirma que la ausencia de formación del profesorado en educación inclusiva conlleva barreras y retos que van desde los vacíos durante el proceso de inclusión dada la distancia existente entre teoría-práctica y la falta de conocimiento sobre el modelo de reestructuración educativa por parte del profesorado, hasta la desarticulación del trabajo con las familias al desconocer que estas pueden servir de recursos de apoyo para el proceso formativo de los educandos y el sostenimiento de apócrifas concepciones que se tienen frente al constructo de discapacidad. Respecto a este último, la autora explica:

En Colombia, aún se tiene una visión medicalizada y limitante sobre la discapacidad; sin embargo, como concepto social lentamente ha ido evolucionando. Entender que las personas con discapacidad tienen muchas habilidades y que está en los docentes y maestros potenciar esas habilidades con estrategias y pedagogías incluyentes es algo que poco a poco está progresando en el país. Incrementar, el conocimiento y comprensión de la discapacidad en otro marco es fundamental en estos procesos formativos y una ruta para el desarrollo de la educación inclusiva en Colombia. (Moreno, 2022, p. 51)

Como se puede notar, la ausencia de capacitación y actualización por parte de los educadores en el ámbito de la inclusión educativa supone un revés y obstáculo a la transformación de los contextos educativos y gramáticas escolares porque, por un lado, mantiene una visión reduccionista de la diversidad y consiente actitudes negativas frente al alumnado que se traducen

en la estigmatización, etiquetas restrictivas y patologización de las diferencias; y, por el otro, conserva propuestas pedagógicas que proponen modelos y respuestas curriculares, didácticas y metodológicas inflexibles, rígidas, preconcebidas y tradicionales que hacen del aula de clase un espacio homogeneizado, poco innovador y un obstáculo para que el profesorado implemente nuevas prácticas pedagógicas y/o propuestas metodológicas que den respuesta a todo el estudiantado; a su vez, la falta de formación docente puede contribuir a que persistan tipos de organización poco colaborativos entre el profesorado que limitan los procesos de inclusión dentro de las instituciones académicas.

En este contexto, la formación de maestros en áreas afines a la educación inclusiva puede suponer una palanca para hacer frente a las resistencias/barreras antes descritas, así como consolidar el desarrollo del modelo inclusivo en el país. Sirva de ejemplo, la investigación desarrollada por Moreno (2022) donde se evidencia como la formación de un grupo de profesores en temáticas relacionadas con la educación inclusiva repercute de manera positiva en su práctica educativa.

En las siguientes líneas la autora explica estos impactos y transformaciones en las acciones profesionales e institucionales desarrolladas por parte del cuerpo docente:

Transformación de ideas y conocimientos acerca de la atención a la diversidad, la primera infancia y la educación inicial. Los procesos formativos permitieron que temas como la discapacidad se vean desde una perspectiva diferente, un enfoque social. Se destaca el valor de la diversidad, las distintas formas de aprender y la importancia de entender que todos los niños tienen los derechos a la educación. Se evidencia también la comprensión del proceso de inclusión y el rol del docente. Finalmente, se rompen mitos y dudas sobre la discapacidad en general y sobre barreras actitudinales, temores o microagresiones.

Impacto sobre las acciones profesionales. Los procesos formativos han incrementado la habilidad del docente o de los profesionales para ver otras formas de enseñar, hallar diferentes herramientas con el fin de incluir a todos los niños y desarrollar apoyos y recursos para ellos y sus familias. También, han cambiado algunas pedagogías y eso permite detectar señales, cambiar actividades para que sean más inclusivas y buscar recursos y beneficios fuera de la institución.

Impacto sobre la vida personal y con las familias, colegas y comunidad. Los procesos formativos también han tenido un impacto personal en cuanto a cambiar percepciones respecto a la diversidad y el valor de personas con habilidades diferentes. La importancia de reconocer esto lleva a los docentes a entender el valor

de su rol en una institución y cómo, intrínsecamente, se cree en la labor del maestro y en la justicia para enseñar a una población diversa.

Impacto institucional. La formación permite que docentes y profesionales tengan un mejor conocimiento del proceso de inclusión. Sin embargo, cabe destacar que aún falta mucho por desarrollar a escala institucional. De todas maneras, esta formación de docentes es una solución para que ellos propongan cambios en sus instituciones y, como se mencionó, anteriormente, la multiplicación del conocimiento es una ruta para una educación más inclusiva. (Moreno, 2022, pp. 52-53)

Según lo expuesto, el profesorado capacitado en educación inclusiva puede movilizar procesos de transformación educativa con un impacto positivo en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que, en últimas, favorecen los procesos de enseñanza y participación y contribuyen al fortalecimiento de comunidades educativas y aulas de clase más inclusivas. Al hilo de lo anterior, Gallego Gómez y Beltrán Hoyos (2022) argumentan que tal formación puede ayudar a “combatir lógicas y dinámicas excluyentes y discriminatorias que reducen el gozo de la diversidad, y que han sido naturalizadas en los contextos educativos, sociales, culturales y por supuesto educativos” (p. 35).

Ahora bien, desde un enfoque más amplio sobre la importancia de la formación en el profesorado, Ainscow et al. (2014) argumentan que la capacitación del cuerpo docente ha de constituirse en un proceso de “formación permanente” que busque los siguientes cuatro objetivos:

En primer lugar, los autores indican que la formación permanente “es esencial para la mejora de la eficacia de la escuela (...) la escuela no progresará a menos que el profesorado se actualice” (Ainscow et al., 2014, p. 76). Por tanto, los establecimientos educativos en su plan de mejoramiento institucional deben desarrollar y articular de manera sistemática procesos de formación y actualización por parte del profesorado cuyo fin sea identificar las necesidades y posibles prioridades que demande el centro educativo para abordarlas.

En un segundo objetivo, Ainscow et al. (2014) señalan que hacer de la formación permanente del profesorado un elemento esencial para la mejora de la escuela implica que las instituciones educativas establezcan una política de formación del personal que integre, por ejemplo, las dificultades que enfrenta el centro académico, las voces y opiniones de los educadores y la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos para innovar y mejorar la práctica educativa. A

su vez, la consolidación de una política de formación de los profesionales de la educación por parte de las instituciones de educación debe reconocer “el derecho de los profesores a su desarrollo profesional, coordinar la información sobre cursos externos, revisar los esquemas de formación del profesorado de los que se dispone y evaluar su relevancia y efectividad (...)” (Ainscow et al., 2014, p. 76).

En esta misma línea, una política de formación permanente debe velar por el bienestar docente, la actualización y formación de los maestros, la evaluación del profesorado para la mejora de las prácticas docentes y el rol protagónico y participativo del cuerpo docente en las instituciones educativas como elementos claves en la construcción de un sistema educativo que camina hacia la inclusión y la equidad como es en el caso colombiano (MEN, 2021).

En tercer lugar, los investigadores asientan que primariamente la formación permanente del profesorado debe estar enfocada a “mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos” (Ainscow et al., 2014, p. 77). En este propósito, los educadores deben reflexionar sobre la enseñanza desarrollada en el aula de clase, en vistas de favorecer los procesos de aprendizaje de los discentes a través de la exploración e implementación de nuevas habilidades, nuevas estrategias metodológicas y nuevos conocimientos que enriquezcan la práctica educativa. En otras palabras, el salón de clase debe suscitar en el profesorado un proceso de observación y revisión tanto en su enseñanza como en su interacción con los alumnos, a fin y efecto que le permita a este “desplegar sus conocimientos pedagógicos para diseñar una respuesta idónea y de calidad, para todos y cada uno de los estudiantes, sin importar su condición” (Moreno, 2022, p. 35).

Como último objetivo, la formación permanente del cuerpo docente debe propiciar un contexto de aprendizaje y crecimiento profesional. Así, los centros educativos deben generar un tipo de organización en el cuerpo docente que viabilice la colaboración y relación de manera conjunta, el desarrollo de tareas compartidas, la posibilidad de aprender unos a otros, el poder compartir ideas, propuestas y experiencias educativas que generan (o han generado) cambios positivos en el quehacer pedagógico para llevarlos a la práctica o, en su caso, las barreras o dificultades percibidas para afrontarlas por el equipo docente en su globalidad (Ainscow et al., 2014).

Por supuesto, implementar el tipo de trabajo compartido entre educadores demanda establecer una cultura de la colaboración como factor determinante para movilizar los cambios institucionales propuestos, así como fundar aquellos espacios y contextos de crecimiento y aprendizaje profesional entre el claustro. Para Rojas y Haya (2018) una cultura de la colaboración:

No se limita a conseguir una educación más eficaz. Es una condición básica de los procesos educativos basados en los intercambios y la comunicación reflexiva e implica, mantener una actitud acorde con este tipo de intercambio dejando tiempos y buscando espacios para la escuela y la comprensión de la que acontece. (p. 95)

Para condensar, Moreno (2022) y Sapon-Shevin (2013) señalan que la formación docente en educación inclusiva busca que el cuerpo docente desarrolle las actitudes, estrategias, conocimientos, valores y herramientas que contribuyan al establecimiento del modelo inclusivo en la estructura educativa. En este sentido, dotar al profesorado de nuevas concepciones y comprensiones acerca de la diversidad y de múltiples herramientas curriculares y metodológicas (entre otros conocimientos, ideas y experiencias) en el marco de la formación del profesorado en educación inclusiva, ha de contribuir a la apuesta del sistema educativo por un modelo de educación más inclusivo, equitativo y atento a todas las diferencias humanas que lo componen.

En definitiva, la educación inclusiva constituye un proceso de transformación y revisión de los contextos académicos para garantizar las condiciones de acceso, de permanencia y de aprendizaje para todas las personas participantes del sistema educativo. Sin duda, un elemento articulador para lograr tal cambio y restructuración de los entornos educativos radica en la formación que tiene el profesorado en educación inclusiva.

Como nota adicional, el MEN avanza en este cometido porque entiende que el rol del profesorado es fundamental para articular y apoyar los cambios necesarios para consolidar el modelo de restructuración en el país, así como afrontar los problemas que persisten en la estructura educativa. De acuerdo con el MEN (2021) la capacitación continua de los docentes en educación inclusiva tiene como objetivo primordial dotar a los maestros de una “comprensión profunda del desafío de la inclusión, así como de las condiciones de segregación, discriminación e inequidad social que experimenta el estudiantado” (p. 98).

2.3.4. Organización de los apoyos.

Los cambios educativos que surgieron en Colombia desde la década de los noventa imprimían la necesidad, por un lado, de que las escuelas se reestructuraran para atender a los diferentes grupos sociales que no eran comunes como fue en el caso de los estudiantes con discapacidad que, para ese entonces, dejaban modelos educativos especiales para incorporarse a los establecimientos académicos regulares en el marco de la integración y, posteriormente, al modelo inclusivo; y, por otro lado, de una respuesta educativa que respondiera a todas las personas en un único sistema de enseñanza bajo un sistema educativo que transitaría hacia la inclusión.

Indudablemente, caminar de respuestas educativas segregadoras al modelo de restructuración y pensar en un sistema en clave de inclusión sobrellevó que el sistema educativo y centros escolares introdujeran en su afán por atender al *otro de la pedagogía* –en términos de Pérez de Lara (1998)– respuestas particulares, profesionales específicos para un tipo de alumnado, ajustes razonables y/o apoyos educativos para poder atender a los procesos formativos de los estudiantes de nuevo ingreso al sistema educativo o no previstos en la escuela (Rojas y Haya, 2018; Slee, 2012). Según Rojas y Haya (2018):

La llegada a los centros educativos de nuevo alumnado o alumnado no previsto por la escuela hizo necesaria la introducción de cambios organizativos y curriculares con el propósito de asegurar una respuesta común dentro del mismo sistema educativo a niños y niñas, con y sin discapacidad, pertenecientes o no a la cultura mayoritaria. En una lógica en la que las necesidades de algunos estudiantes solo pueden ser respondidas por expertos con una formación específica (terapéutica, rehabilitadora y correctiva), la entrada de algunos niños con demandas especiales hizo también necesaria la entrada de otros profesionales en las escuelas¹³. (p. 70)

De manera concreta, la estructura educativa colombiana ha implementado en los últimos años un sistema de apoyos pedagógicos en beneficio del colectivo con discapacidad que ha buscado, desde el Ministerio de Educación, dinamizar, articular y desarrollar las condiciones

¹³ Para exemplificar lo expuesto por los autores, considere el lector la *Resolución 2565 de 24 de octubre de 2003* que organizó, para ese entonces, la atención educativa de los educandos con discapacidad en Colombia, pero, especialmente, introdujo la figura de los profesionales de apoyo para dar respuesta a este estudiantado. Entre los profesionales a asignar por parte de las Secretarías de Educación para apoyar los procesos educativos destacan: profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social (Resolución 2565/2003).

humanas, tecnológicas, técnicas, pedagógicas, administrativas y físicas para garantizar la plena inclusión y participación de las personas con discapacidad en los distintos niveles del sistema (MEN, 2021; MEN, 2020d). Para Marulanda et al. (2023), tales apoyos educativos han de posibilitar un aprendizaje óptimo, favorable y adecuado para los estudiantes con discapacidad en la medida que “*les ofrecemos los apoyos adecuados, en los momentos en que los necesitan, durante el tiempo que sea preciso*” (pp. 24-25). En este sentido y desde el marco de la política de inclusión en el país, los apoyos pedagógicos tienen en su finalidad:

Fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyar dinámicas propias de rutinas escolares y que incidan en el bienestar y la acogida de todos los estudiantes, y específicamente consentir apoyos particulares para algunas personas o grupos que los requieran. El sistema de apoyos debe considerar lo técnico, lo tecnológico, el talento humano suficiente y oportuno, y sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, de acuerdo con la necesidad de intensidad, duración y función de estos en relación con las características de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas y mayores. Es necesario considerar, además, que si bien, los apoyos y ajustes razonables deben sistematizarse para su monitoreo, evaluación e impacto en el aprendizaje, el desarrollo integral y la participación del estudiantado, este proceso debe desarrollarse de manera intencionada y reflexiva más allá del diligenciamiento de formatos. (MEN, 2021, pp. 84-86)

Al hilo de lo anterior, en las siguientes líneas se describen los diferentes tipos de apoyo y recursos que el sistema educativo (en articulación con el MEN, las administraciones educativas y las secretarías de educación) ponen a disposición de los centros educativos y profesorado para promover las condiciones de acceso, permanencia, participación, progreso y éxito académico del alumnado del alumnado con discapacidad (Figura 4).

Cabe destacar que dicha tipología de apoyos y recursos se ha construido con base a la revisión de diferentes textos educativos, documentos ministeriales e investigaciones en el contexto de Colombia (Decreto 1421/2017; MEN, 2017; MEN, 2020d; MEN, 2021). En la Tabla 6 se presentan *a modo de resumen* los apoyos aquí descritos.

Figura 4

Tipología de apoyos y recursos en la atención educativa del alumnado con discapacidad.



Nota. Elaboración propia.

2.3.4.1. Profesorado de apoyo educativo.

Como se advertía en líneas anteriores, la incursión de nuevo alumnado a las instituciones educativas trajo consigo la revisión de los espacios que configuraban la vida escolar y, particularmente, sobrellevó nuevas propuestas de orden curricular, pedagógico, administrativo y técnico que permitieran dar una respuesta al alumnado de recién ingreso a la estructura educativa. Así, entre las iniciativas de cambio destacaba el involucramiento de distintos profesionales o figuras de apoyo en el contexto educativo para acompañar los procesos formativos del alumnado con discapacidad.

Por supuesto, el escenario educativo de Colombia no es señero de la realidad antes expuesta, pues, como se sabe, el sistema educacional ha puesto (y pone) a disposición de las personas con discapacidad el recurso humano dentro de los centros educativos para gestionar los cambios y movilizar las acciones afirmativas que velen por garantizar un proceso educativo en clave de equidad, inclusión y calidad para estas personas. Por ejemplo, algunos de estos recursos humanos se pueden visibilizar en los intérpretes de lengua de señas colombiana, los modelos lingüísticos, los mediadores comunicativos, los guías intérpretes y los tiflólogos que el MEN proporciona a los estudiantes con discapacidad durante su trayectoria educativa¹⁴ (MEN, 2020d).

Cabe destacar que el Decreto 1421 de 2017 reconoce tres figuras docentes que pueden estar presente en los centros escolares y aulas de clase en el país:

Docentes de aula. Son los docentes con asignación académica, la cual desarrollan a través de asignaturas y actividades curriculares en áreas obligatorias o fundamentales y optativas definidas en el plan de estudios. Igualmente son responsables de las demás actividades curriculares complementarias que le sean asignadas por el rector o director rural, en el marco del proyecto educativo institucional del establecimiento educativo.

Docentes líderes de apoyo. Son los docentes que desarrollan su actividad académica a través de proyectos pedagógicos y otras actividades de apoyo para la formación integral de los estudiantes, relacionadas con la

¹⁴ Si bien en la estructura educativa de Colombia se reconocen estos profesionales y docentes de apoyo como recurso para atención educativa del alumnado con discapacidad, Gallego Gómez y Beltrán Hoyos (2022) ponen de manifiesto que la incursión de tales profesionales a los establecimientos educativos, en múltiples ocasiones, es lenta, escasa y nula porque “el fenómeno de contratación en Colombia que está supeditado a exigencias carácter contractual, de invitación o convocatoria pública que algunas veces no se cumple” (Gallego Gómez y Beltrán Hoyos, 2022, pp. 27).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

orientación y la convivencia escolar; el fortalecimiento de competencias matemáticas, comunicativas y científicas: las áreas trasversales de enseñanza obligatoria; el uso como espacio pedagógico del bibliobanco de textos, las bibliotecas y el material educativo para desarrollar proyectos de oralidad, escritura y lectura; el desarrollo de proyectos de mejoramiento de la calidad educativa; la aplicación de modelos pedagógicos flexibles para la prestación del servicio educativo; y las necesidades que surjan de la puesta en marcha de los planes de estudio y los proyectos educativos institucionales. Igualmente, son responsables de las demás actividades curriculares complementarias que les sean asignadas por el rector o director rural en el marco del proyecto educativo institucional del establecimiento educativo.

Docentes de apoyo pedagógico. Son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del informe anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población.

Respecto a este último, la figura del docente de apoyo pedagógico cobra una especial atención en la respuesta educativa del alumnado con discapacidad porque es la encargada de acompañar al profesorado de aula en las acciones pedagógicas a desarrollar con el estudiantado con discapacidad y la responsable de gestionar, movilizar y dinamizar los apoyos y recursos para garantizar los procesos de inclusión educativa donde se encuentran matriculados los educandos en diálogo.

Ahora bien, la presencia del docente de apoyo en los establecimientos educativos no garantiza en sí el desenvolvimiento del modelo de restructuración dentro de los centros escolares y tampoco significa que el apoyo brindado a este alumnado se encuadre en un modelo de apoyo en clave de inclusión porque el trabajo desarrollado por la figura de apoyo (u otros profesionales dentro de los centros educativos como intérpretes, guías...) estará condicionado por el estilo de apoyo educativo que predomine en la institución educativa. Siguiendo a Parrilla (1996) y Rojas y Haya (2018), es posible identificar cuatro tipos y/o modelos de apoyo:

1. *Apoyo terapéutico.* Se identifica por compensar/disminuir las dificultades de los educandos mediante la intervención, principalmente, del docente de apoyo y especialistas; dar una respuesta rehabilitadora-terapéutica situando al alumnado en el

centro de atención (apoyo directo); evadir cambios de orden curricular y escolar, es decir, no se revisa/modifica la gramática del centro; y, por último, las pocas acciones organizativas y curriculares llevadas a cabo se exemplifican en “llevar al alumno con NEE al aula de apoyo o diseñar tareas o actividades específicas para que el alumno pueda realizarlas dentro del aula con la ayuda del profesional de apoyo” (Rojas y Haya, 2018, p. 71).

2. *Apoyo colaborativo individual.* Se caracteriza por cambiar la relación de trabajo entre el profesorado. Si bien la mirada sigue puesta en las dificultades y limitaciones del estudiante (como en el apoyo anterior), el profesorado en su conjunto (p.e. especialistas, docente de apoyo, maestro de aula) se implican para articular los cambios de orden pedagógico y curricular. Para Rojas y Haya (2018) el establecimiento educativo “se plantea la necesidad de proporcionar respuestas globales, no parcializadas o sectorizadas, que empujan a los diferentes profesionales implicados (...) a trabajar conjuntamente” (p. 71). Rojas y Haya (2018) exponen que este tipo de apoyo rompe con las relaciones jerárquicas entre profesionales y favorece el rol del docente del aula, pero no contribuye a la revisión, transformación y mejora de la escuela en su contexto más global.
3. *Apoyo de consulta y/o recursos.* Para Parrilla (1996) este tipo de apoyo se sustenta en una visión donde a partir de las dificultades de los alumnos se promueve un cambio en la escuela. Sin embargo, la escuela se muestra pasiva ante la necesidad de cambio y el especialista y/o profesional de apoyo es quien debe llevar a cabo el diseño de programas o cambios organizativos y metodológicos para atender a tal necesidad y para que los tutores puedan aplicarla con los alumnos. Según sostiene la autora, los profesionales de apoyo son “vistos como técnicos con conocimientos específicos que pueden ser trasplantados al aula ordinaria (...) en donde pueden aplicarse. Los profesionales actúan como consulta de expertas de expertos que proponen pautas de trabajo a seguir (...)” (p. 100).
4. *Apoyo educativo inclusivo.* Se caracteriza por constituirse en una actividad pensada para todas las personas; modifica el rol de las figuras de apoyo, profesionales y

maestros de aula; centra su mirada en el currículo y no en el alumno; y, contribuye a la mejora institucional desde una óptica de la corresponsabilidad, colaboración y cooperación entre los actores implicados (Rojas y Haya, 2018). Según los autores:

Esta forma de apoyo plantea la necesidad de modificar los roles asumidos por tutores y «expertos» y revisar las que han sido hasta ahora sus funciones. Así, el trabajo entre profesionales no está orientado a prescribir intervenciones individuales, sino a reflexionar sobre los programas o actividades que se desarrollan, animar el desarrollo profesional en el centro y articular respuestas conjuntas a problemas institucionales, grupales, individuales o de aula. El profesorado es la piedra angular de un sistema en el que el alumnado y las familias participan de las actividades que promueven la mejora de los centros. (Rojas y Haya, 2018, p. 72-73)

Tomando como referencia los estilos de apoyo expuestos anteriormente, la Circular 022 propuesta por el MEN permite observar cómo desde el ente ministerial se promueve el abandono de prácticas que desemboquen en un estilo de apoyo pedagógico terapéutico dentro de los establecimientos educativos con el alumnado con discapacidad para caminar, más bien, a un estilo de apoyo educativo donde la figura del docente de apoyo y profesionales se articule con la labor docente. Es decir, se da un paso para revisar y pensar la práctica educativa desde la óptica donde se articule el trabajo entre el profesorado del aula y profesorado de apoyo para atender al estudiantado en diálogo.

El trabajo pedagógico de los profesionales y docentes de apoyo pedagógico para las personas con discapacidad debe estar orientado a la labor docente y no debe ser realizado de forma directa con el estudiante con discapacidad. Es decir, debe darse en el contexto escolar y del aula, atendiendo a las particularidades y apoyos que requieran los estudiantes. (MEN, 2022a)

De acuerdo con Rojas y Haya (2018), el apoyo educativo en clave de inclusión “es una función inherente al desarrollo de la escuela y no la actividad que desarrollan algunos profesionales en la escuela sobre algunos alumnos” (p. 69).

Por tanto, conviene poner la mirada en un tipo de apoyo más contextual que permita revisar el establecimiento educativo en su conjunto, en vistas de articular y desarrollar un apoyo que mejore las condiciones institucionales del centro educacional y, particularmente, establezca relaciones de trabajo entre el profesorado y profesionales implicados desde la corresponsabilidad y la colaboración para beneficio de la comunidad educativa en su globalidad. En otras palabras, en

un estilo de apoyo que busque dar una respuesta educativa de naturaleza colaborativa (Rojas y Haya, 2018), exigiendo así, la necesidad de instaurar una cultura de la colaboración y cooperación dentro de las instituciones educativas (Arnaiz, 2004; Ainscow et al., 2014).

2.3.4.2. Condiciones que articulan la práctica pedagógica.

Recordemos que en líneas anteriores se desarrolló el epígrafe “currículo y estrategias metodológicas” donde se expusieron aspectos pedagógicos y didácticos que contribuyen al establecimiento de aulas más inclusivas para beneficio del estudiantado. Unido a lo anterior, la estructura educativa colombiana concibe diferentes aspectos claves en la dimensión práctica de la escuela que buscan responder al proceso educativo del alumnado con discapacidad.

En primer lugar, en el contexto de Colombia el Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017 establece el Diseño Universal para el Aprendizaje ¹⁵ (DUA) como propuesta pedagógica a desarrollar en los establecimientos educativos del país en el marco de la educación inclusiva dado que proporciona múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de expresión y participación y múltiples formas de motivación, favoreciendo así, el currículo (Moreno, 2022). De acuerdo con el texto legal, el DUA se define:

Diseño de productos, entornos, programas y servicios que pueden utilizar todas las personas en mayor o menor medida, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (Decreto 1421/2017)

Otro aspecto fundamental que sirve de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la flexibilización curricular entendida como el conjunto de acciones, actividades o decisiones

¹⁵ Mas adelante en el apartado *Estrategias Metodológicas (DUA y Ajustes Razonables)* se volverá a mencionar el DUA para profundizar en algunas investigaciones que abordan esta metodología en las instituciones educativas del país. En la misma línea, se abordará el PIAR para profundizar, particularmente, en los ajustes razonables.

pedagógicas que el profesorado en mancomunidad con el/la docente de apoyo articulan para beneficiar al estudiantado. En particular, tales actuaciones se caracterizan por adaptar las metas de aprendizaje, implementar nuevas estrategias metodológicas, fortalecer los procesos educativos para que sean significativos, promover la participación por parte de los estudiantes y eliminar las barreras que afectan la trayectoria educativa del alumnado (MEN, 2020d; MEN, 2017). Cabe subrayar que en el caso de los estudiantes con discapacidad la flexibilización curricular debe contemplar:

Revisar las metas de aprendizaje del grado escolar inmediatamente anterior y verificar cuales metas ha cumplido la población, cuales ha cumplido, pero precisa mejorar, y cuáles aún no ha logrado.

Plantear posibilidades para que los niños, niñas y adolescentes se niveleen con sus compañeros, retomando las metas no cumplidas y articulándolas con las nuevas metas del grado escolar.

Adecuar las herramientas pedagógicas para alcanzar las metas propuestas, la meta no debe ser modificada sin antes asegurarse, con una herramienta distinta (otro texto, otros ejercicios, otro tipo de examen) que los grupos puedan alcanzar.

Buscar actividades de refuerzo escolar, simples y sencillas pero contundentes, que ayuden a los niños, niñas y adolescentes a retomar lo aprendido en clase, en casa, con el apoyo de sus cuidadores. Una actividad clara y específica puede ayudarlos a apropiar aquello que aún no consiguen comprender.

Modificar la meta, en términos de adecuarla a las necesidades, solo cuando se haya constatado que, tal y como se plantea, no se alcanzará. (MEN, 2020d, p. 67)

En el fondo, la flexibilización que se hace del plan de estudios (currículo) supone “el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento” (MEN, 2017, p. 69). Ahora bien, el MEN (2020d) sostiene que los ajustes implementados no implican la alteración significativa de los elementos estructurales del currículo, sino que, por el contrario, los cambios, modificaciones y alteraciones que se hagan con el educando serán mínimas.

En tercer lugar, en el proceso de atención educativa del alumnado con discapacidad las escuelas disponen de una valoración pedagógica. En términos del MEN (2020d), la valoración pedagógica “constituye un ejercicio de análisis de los niños, niñas y adolescentes por parte de cada maestro, en los distintos escenarios que configuran el espacio escolar (clases, recreos y tiempos de

ocio, salidas pedagógicas)” (p. 71), a fin y efecto de construir un perfil integral y holísticamente del alumnado que, a la postre, permita conocer “quién es, cómo aprende, qué se le facilita realizar y cuáles son sus dificultades para el aprendizaje ” (p. 74). Dicho de otra manera, este instrumento busca recoger las necesidades, potencialidades, fortalezas y dificultades que el cuerpo docente identifica en los estudiantes para favorecer su praxis educativa y proporcionar un aprendizaje significativo que responda a las diferencias humanas presentes en el salón de clase.

A saber, la valoración pedagógica que elabora el profesorado debe recoger el contexto y la vida familiar (datos generales, características del entorno...), las habilidades intelectuales (capacidades de atención, competencias de lectura y escritura, funciones ejecutivas...), el bienestar emocional (autoestima, sentimientos...), la conducta adaptativa y desarrollo personal (habilidades para una vida independiente...), la salud y el bienestar físico (diagnóstico, servicios terapéuticos...), la participación y la inclusión social (redes y grupos en los que participa, apoyos familiares y comunitarios...), las metas de aprendizaje (aprendizajes a lograr, adaptaciones implementadas), en vistas de favorecer una lectura/mirada global del estudiante (MEN, 2020d).

Por último, el MEN (2020d) establece que el *sistema de evaluación* ha de incrustarse en “un proceso continuo de reflexión, evaluación, observación y revisión permanente del contexto de los niños, niñas y adolescentes” (p. 80).

Por tanto, los centros educativos deben velar por el desarrollo de procesos de evaluación flexibles que contribuyan al análisis y revisión, por un lado, de los procesos de enseñanza que se llevan dentro de los colegios para identificar los posibles obstáculos que limitan la adquisición del conocimiento por parte del alumnado para transformarlos y, por el otro, de los espacios que configuran la vida escolar para examinar las dificultades que la comunidad educativa encuentra en la cultura, política y práctica de la institución educativa. Al hilo lo anterior, el MEN (2020d) sugiere que un proceso integral de evaluación implica articular la evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación como elementos fundamentales en el ejercicio de reflexión, observación y revisión desarrollado por el profesorado, alumnado y la institución académica.

2.3.4.3. Apoyos técnicos y tecnológicos para el acceso a la información y la comunicación.

El sistema educativo colombiano pone a disposición del alumnado con discapacidad ciertos recursos técnicos y tecnológicos para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante su trayectoria educativa. Tales apoyos se concretan en softwares, hardware, material adaptado y dotación de tabletas y/o computadores. Cabe resaltar que los apoyos de acceso a la información y la comunicación se recogerán en el Plan Individual de Ajustes Razonables elaborado con cada estudiante (según necesidad); no obstante, el uso y disposición de tales apoyos dependerá de la disponibilidad de estos en los establecimientos escolares (MEN, 2020d).

A modo de ejemplo, los estudiantes con discapacidad visual pueden hacer uso de los softwares lectores y magnificadores como Jaws, ZoomText y Daisy, así como audiolibros, las lupas (manuales/electrónicas), las líneas e impresoras braille. Por otro lado, en el caso del alumnado con discapacidad física, el hardware Traqueo Ocular, el software Traqueo Cefálico, el pulsador de teclados y el puntero cefálico representan algunos de los apoyos para estos educandos (MEN, 2020d). También, el MEN (2020d) hace mención sobre la utilización de materiales adaptados a las necesidades del alumnado, así como de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación como, por ejemplo, las expresiones gestuales y corporales, los sintetizadores de voz, tableros de comunicación y pictogramas.

2.3.4.4. Apoyos físicos para la movilidad en los establecimientos educativos.

Las personas con discapacidad han evidenciado que el entorno físico está marcado por múltiples barreras de accesibilidad que limitan y dificultan su desenvolvimiento en los establecimientos educativos. A manera de ejemplo, en los centros escolares tales barreras se dan por las inadecuadas instalaciones físicas que limitan el acceso al campus, la movilidad en edificios, el acceso a los aseos. Esto se traduce en la falta de ascensores, de señalización/señalética adecuada, de aulas poco accesibles, adaptadas y obsoletas (superficies en distinto nivel, falta de sillas y mesas adaptadas, una acústica deficiente) y de rampas que garanticen el pleno desenvolvimiento del alumnado con discapacidad en dichas infraestructuras (Moriña, 2014; Núñez y López, 2020; Serrano et al., 2013; Serrano y Camargo, 2011).

Para Gutiérrez (2007) este tipo de barreras surge:

Cuando una institución no tiene en cuenta las características de todos los sujetos que a ella asisten y en consecuencia no genera los espacios adecuados para garantizar su movilidad, accesibilidad, control del entorno y manipulación, entre otros. Un edificio de varios pisos sin ascensor o rampas, un salón con puertas angostas, unos pasillos con cambios constantes de nivel son ejemplos de este tipo de barreras. (p. 52)

En el contexto educativo, el MEN (2020d) hace alusión a los apoyos físicos para la movilidad que buscan eliminar las barreras físicas visibles en los edificios, instalaciones o mobiliario educativo que afectan la participación de la comunidad educativa. Estos apoyos a la accesibilidad propuestos por el ente Ministerial tienen como propósito desarrollar e implementar las adaptaciones del espacio físico que beneficien el acceso, el desplazamiento y la movilidad tanto del alumnado con discapacidad física (permanente o transitoria) como de la comunidad educativa en su globalidad (MEN, 2020d). A propósito, se puede evidenciar como distintas instituciones educativas del país reflejan en la práctica lo propuesto por el MEN al llevar a cabo procesos que favorecen la movilidad en los espacios físicos, no obstante, aunque se desarrollan tales cambios en las infraestructuras estas no son suficientes para garantizar el desenvolvimiento de las personas en las edificaciones educativas (Correa Montoya et al., 2018; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020).

2.3.4.5. El rol de las familias en el proceso de inclusión educativa.

Todo centro educativo que se compromete con la inclusión educativa es garante de establecer vínculos con las familias como un elemento que contribuye a la mejora educativa. Pues bien, una institución educativa que concibe dicha relación como agente facilitador es, precisamente, porque entiende que la relación (institución educativa-familia) 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. Así pues, una escuela con una mirada inclusiva es aquella que establece lazos sólidos con las diferentes familias (Rojas y Haya, 2018). Para el MEN (2020b),

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

El rol de las instituciones educativas que desarrollan procesos de educación inclusiva, referente al trabajo con familias, implica crear climas y escenarios de confianza y participación, para que padres, madres y demás familiares, acudientes y cuidadores, se sientan acogidos y respetados en sus saberes, experiencias y capacidades como verdaderos aliados en la educación de niñas, niños y adolescentes. Buscan aprovechar todos los saberes y las experiencias de las familias, asumiendo que el rol de los familiares es ser los primeros educadores de las niñas, niños y adolescentes, y por ello comparten estrategias y enseñanzas para mejorar los aprendizajes de quienes están formando. (p. 23)

En este propósito, 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, cuáles son sus intereses, qué les llama la atención, qué dificultades encuentran en la escuela, cómo es su relación con los compañeros y profesores, por qué les gusta (o no) esa escuela/asignatura/deber, entre otras muchas cuestiones más. En correspondencia con lo anterior, Manjarrés-Carrizalez et al. (2015) enfatizan:

Escuchar la voz de las familias frente al proceso de corresponsabilidad de la acción formativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, es un aspecto fundamental para potenciar el estudio y propiciar acciones que benefician la interacción entre los dos escenarios (familia-escuela), los cuales influyen determinantemente en el desarrollo y proyecto de vida personal, familiar y escolar. (p. 77)

Según lo expuesto, las familias han de constituirse en un apoyo significativo y fundamental durante las trayectorias educativas. De hecho, el posicionamiento y acompañamiento de las familias como parte esencial en los procesos formativos de los educandos podemos entenderlo, por un lado, en el apoyo emocional y afectivo que la misma familia representa para el alumnado durante los diferentes niveles académicos (escolares y universitarios); y, por el otro, en cómo la familia puede constituirse en una “palanca impulsora de la inclusión” (Pérez de Lara, 1998, p. 139), debido a la contribución que estas hacen para la búsqueda y el alcance de un proceso inclusivo que reconozca el acceso, permanencia, aprendizaje, participación y culminación educativa de las trayectorias académicas del alumnado en el sistema educativo.

Así pues, las palancas para la inclusión del alumnado con discapacidad desde el accionar de las familias puede traducirse en la conformación de redes de familias inclusivas que participan,

apoyan y movilizan las acciones de cambio y transformación tanto en el centro escolar como en la comunidad educativa en general. Según señala el MEN (2020a), dichas transformaciones van desde, la toma de decisión por parte de las familias en lo tocante al centro escolar, promover propuestas de mejora institucional y ayudar a la identificación de barreras que afectan la trayectoria educativa de los estudiantes, hasta contribuir en la construcción de las historias académicas de los educandos y “apoyar a la institución educativa en el seguimiento, control y veeduría a la garantía del derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes sin restricción alguna” (MEN, 2020a, p. 54).

2.3.4.6. Organizaciones y asociaciones.

Como se viene describiendo, el sistema educativo colombiano ofrece al alumnado con discapacidad una diversidad de apoyos recogidos en la normativa y textos ministeriales que buscan favorecer los procesos educativos tanto en el nivel escolar como en el nivel superior. Sumado a lo anterior, el propósito de consolidar una respuesta inclusiva en la estructura educativa del país ha coadyuvado al involucramiento, al fortalecimiento y a la participación de redes de apoyo nacional, asociaciones comunitarias y organizaciones en el país que sirven como palanca a las personas con discapacidad, las familias, las instituciones educativas y a la comunidad educativa en general para optimizar, articular y velar por el fiel cumplimiento del derecho a la educación inclusiva para los educandos en diálogo.

Tal es el caso de organismos y entidades sociales y educativas como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), Fundación Saldarriaga Concha, Fundación Colombianos por la Inclusión, Asociación Nacional de Síndrome de Down (ASDOWN), Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (CIESD), Fundación Internacional María Luisa de Moreno (FIMLM), Laboratorio de Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESCLAB), Instituto Nacional para Sordos (INSOR)¹⁶, que tienen una trayectoria y presencia en el país y cuyas

¹⁶ Téngase en cuenta que solo se han referenciado las organizaciones adscritas al Ministerio de Educación Nacional, así como las visibilizadas en las investigaciones consultadas. No obstante, ello no significa que en el contexto regional y nacional del país no haya más entidades, asociaciones u organizaciones que siguen trabajando y promoviendo acciones en beneficio de las personas en situación con discapacidad en el país.

finalidades y actividades se concentran en velar por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, generar espacios de reflexión en la sociedad en torno a la discapacidad, desarrollar procesos de investigación social y educativa con las escuelas a favor del colectivo con discapacidad, implementar acciones para garantizar el derecho a la educación inclusiva, asesorar a las familias que tienen hijos con algún tipo de discapacidad, servir de nodo consultor a diferentes entidades en temáticas relacionadas con la discapacidad, entre otros (Beltrán-Villamizar, 2015; Dussan, 2010a).

Barreto y Prado (2020) agregan que las organizaciones que trabajan por el colectivo de personas en situación de discapacidad tienen como papel primordial:

Llevar a cabo auditorías y de los entornos y servicios para fomentar la eliminación de barreras (...) contribuirán a la evaluación y seguimiento de los servicios y aportarán a las investigaciones que favorecen la accesibilidad universal con miras a la inclusión. (p. 161)

Si bien en Colombia se reconocen estas asociaciones en el ámbito social, educativo y laboral que hacen inspección a las entidades públicas, acompañan a las personas con discapacidad en la lucha por garantizar sus derechos constitucionales y gestionan los procesos de inclusión para este colectivo, cabe subrayar que en el ámbito educativo se visibilizan dos entidades adscritas al MEN que acompañan los procesos de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en los distintos niveles del sistema.

En primer lugar, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) es la entidad encargada de articular con el MEN el apoyo, la atención y respuesta educativa del alumnado con discapacidad visual en el país. Así, desde el INCI se llevan a cabo diferentes acciones que van desde, asesorar al Estado colombiano en políticas que favorezcan la participación de las personas con discapacidad visual, aconsejar a las organizaciones en el trabajo social y educativo de este colectivo y brindar apoyo técnico a las administraciones educativas en temas relacionados con la discapacidad visual, hasta participar en la elaboración de programas académicos, fomentar una cultura del respeto y reconocimiento por parte de la sociedad hacia el conjunto de personas en mención y dar a orientación a los diferentes profesionales de la educación que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad (p.e. familias, docentes de aula, psicólogos, docentes de apoyo, educadores especiales, entre otros) (MEN, 2017).

Sumado a lo anterior, el INCI en mancomunidad con el MEN llevaron a cabo “la producción, dotación y distribución de material didáctico en braille, macrotipos, relieve y productos especializados en los establecimientos educativos oficiales de preescolar, básica y media, que atienden personas con discapacidad visual y sordoceguera (Decreto 1421/2017)”.

En segundo lugar, el alumnado con discapacidad auditiva cuenta durante su trayectoria educativa con el acompañamiento del Instituto Nacional para Sordos (INSOR). Al igual que el INCI, pero esta vez enfocado a personas con discapacidad auditiva, el INSOR es la entidad adscrita al MEN que busca dinamizar los procesos de inclusión educativa para los estudiantes con discapacidad auditiva, pero, en especial, es la encargada de prestar los apoyos necesarios para garantizar la oferta educativa “Modalidad Bilingüe – Bicultural” en el sistema educativo para la población sorda. Según el MEN (2017) el INSOR promueve el desarrollo de la política pública en materia de inclusión para las personas con discapacidad auditiva en el país, a la vez que, define los lineamientos específicos para la atención educativa de esta población en el sistema y establecimientos educativos.

Indudablemente, tanto el INCI como el INSOR buscan apoyar y favorecer las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva en el sistema educacional, aprovisionando así, los lineamientos, estrategias, materiales didácticos, asesorías técnicas y recursos humanos a las entidades y centros educativos que lo requieran para dar una respuesta educativa a estas poblaciones en el marco del derecho a una educación inclusiva.

Si bien existe un esfuerzo por parte del MEN para responder a la población con discapacidad sensorial, Barreto y Prado (2020) hacen eco sobre la necesidad de revisar y reflexionar en las dificultades que experimentan otros educandos con discapacidad y que no cuentan con organismos como el INCI y el INSOR en sus procesos educativos, trayendo consigo, la invisibilidad de estas personas en el sistema educativo, así como el desconocimiento de los apoyos que puedan requerir. Al respecto, Barreto y Prado (2020) afirman:

Actualmente en el país se cuenta con dos entidades que tienen por objeto diseñar y ejecutar acciones en beneficio de la población con discapacidad, la primera es el Instituto Nacional de Ciegos de Colombia (INCI), y la segunda, es el Instituto Nacional de Sordos de Colombia (INSOR), ambas adscritas al Ministerio de Educación Nacional, por lo cual su misión está basada en temas educativos, y, como se observa en sus

nombres, están dirigidas únicamente a las personas con discapacidad sensorial –personas ciegas y personas sordas–. Esto ocasiona un alcance definido en sus actividades y grupo objetivo limitado, lo cual deja sin actividades visibles a la población con discapacidad física, intelectual o cognitiva, además de la población con discapacidad múltiple, que no cuentan con una normativa definida y con protocolos de atención específicos. (p. 154)

A modo de cierre, los apoyos antes descritos buscan proveer las condiciones óptimas para que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar sus procesos formativos y garantizar la plena participación de estos en los entornos educativos, contribuyendo así, a consolidar una respuesta y atención educativa en el marco del derecho a la educación inclusiva para todas las personas con discapacidad en el territorio.

No obstante, no debemos olvidar que los tipos de apoyo que se llevan en el aula de clase, las acciones desarrolladas por parte de los profesionales de apoyo (docente de apoyo, intérpretes, guías, modelos lingüísticos...) y el conjunto de estudiantes beneficiados de tales apoyos tendrán como columna vertebral:

(...) el conjunto de ideas que tengamos sobre la escuela y sus funciones, sobre el alumnado y las diferencias humanas o sobre el papel que tienen los distintos miembros en la comunidad escolar. Es decir, de la consideración de lo que se entiende por apoyo educativo y el sentido de su actividad, depende de lo que entendemos que debe cambiar en las escuelas, de lo que colocamos en el «centro de la diana». (Rojas y Haya, 2018, p. 69)

En esta misma lógica, la incursión de múltiples apoyos no garantiza en sí el desarrollo y establecimiento del modelo de educación inclusiva en el país, pues bien, la dotación y distribución de una diversidad de apoyos y/o recursos puede representar una maniobra política que legitima la discriminación y el pensamiento cerrado frente a distintos colectivos (Slee, 2012).

Además, el direccionamiento de ciertos apoyos para un grupo en específico de estudiantes nos sumerge, una vez más, al planteamiento donde los cambios organizativos e institucionales se llevan a cabo centrándose la mirada en el educando que tiene, preceptivamente, un diagnóstico médico, una etiqueta restrictiva o una patología recogida en su trayectoria educativa, evadiendo así, la necesidad de que los colegios revisen en primera instancia sus políticas, prácticas y culturas (Booth y Ainscow, 2015) para, posteriormente, articular los apoyos que benefician la heterogeneidad de personas que convergen en el salón de clase.

En todo caso, Booth y Ainscow (2015) indican que los apoyos empleados deben aumentar “la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p. 48). En esta misma línea argumental, Rojas y Haya (2018) afirman que el apoyo educativo desde una mirada inclusiva:

(...) engloba todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para dar respuesta a la diversidad del alumnado, entendiendo que las acciones no parten de un grupo de personas exclusivamente ¡por ejemplo, especialistas o expertos! Y tampoco se dirige a algunos niños en particular ¡aquellos que son valorados con NEE o NEAE! (p. 72)

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Tabla 6

Apoyos en la atención educativa del alumnado con discapacidad en Colombia.

<i>Discapacidad</i>	<i>Profesorado de apoyo educativo</i>	<i>Apoyos técnicos y tecnológicos</i>	<i>Variables que articulan la práctica pedagógica</i>	<i>Apoyos físicos</i>
Intelectual	Profesorado de aula. Docente de apoyo pedagógico.	Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Material adaptado.	DUA. Flexibilización curricular (p.e. revisar las metas de aprendizaje, plantear distintas posibilidades para el alumno se nivele con sus pares, promover nuevas estrategias pedagógicas, implementar actividades de refuerzo, establecer prioridades de aprendizaje...). Valoración pedagógica del alumnado (contexto y vida familiar, habilidades, bienestar emocional, conducta adaptativa, bienestar físico...).	No menciona alguno en específico.
Visual	Profesorado de aula. Docente de apoyo pedagógico.	ZoomText, Jaws, Daisy, escáneres, lupas manuales y digitales, audiolibros, impresoras y líneas braille. Material adaptado.	DUA. Flexibilización curricular (p.e. desarrollar estrategias pedagógicas para las asignaturas de alta carga visual, dar más tiempo en la resolución de ejercicio, adaptar el entorno y materiales didácticos...). Valoración pedagógica del alumnado (contexto y vida familiar, habilidades, bienestar emocional, conducta adaptativa, bienestar físico, metas de aprendizaje, participación e inclusión social).	Instalación de señalética.
Auditiva	Profesorado de aula. Docente de apoyo pedagógico.	Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Material adaptado.	DUA. Flexibilización curricular (p.e. contextualizar los textos escritos, substituir los escritos de alta complejidad, modificar la extensión de los textos, mayor tiempo en los procesos de E-A). Valoración pedagógica del alumnado (contexto y vida familiar, habilidades, bienestar emocional, conducta adaptativa, bienestar físico, metas de aprendizaje, participación e inclusión social).	No menciona alguno en específico.
Física	Profesorado de aula. Docente de apoyo pedagógico.	Pulsador de teclado, puntero cefálico, Hardware Traqueo Ocular, Software Traqueo Cefálico. Materia adaptada.	DUA. Flexibilización curricular (p.e. revisar las metas de aprendizaje, plantear distintas posibilidades para que el alumno se nivele con sus pares, dar más tiempo en las actividades para alcanzar los objetivos de aprendizaje, reformulación de objetivos). Valoración pedagógica del alumnado (contexto y vida familiar...).	Eliminar todo tipo de barreras arquitectónicas. Sillas de ruedas, muletas, caminadores, bastones.

Fuente: elaboración a partir del MEN (2017) y MEN (2020d).

2.3.5. Relaciones dentro de los contextos en educación obligatoria y postobligatoria.

Los encuentros, los diálogos, los vínculos y las relaciones¹⁷ están presentes en el contexto educativo y tienen un sentido no solo en lo afectivo, emocional, interpersonal e intrapersonal de las personas allí presentes, sino también, en la construcción de los procesos de enseñanza, aprendizaje y participación que se establecen y se desarrollan dentro de las instituciones académicas.

De ahí que, concebir la relación entre el profesorado y el alumnado como un elemento facilitador, nos lleve a la reflexión sobre cómo se establecen dichas relaciones y de qué manera estas pueden convertirse en una vía obvia para mejorar la trayectoria educativa de cada alumno. Además, no debemos desconocer que tanto el profesorado como el alumnado pasan un número considerable de horas juntos en los establecimientos educativos y, por ende, dicho tiempo puede contribuir al establecimiento de relaciones basadas en la confianza o en el desinterés y desafección por el acto educativo. En relación con lo anterior, Gijón (2012) subraya:

Una jornada escolar se caracteriza por una innumerable cantidad de encuentros entre el educador y el menor: a la llegada al centro, en el aula, en las salidas, en los momentos de juego y diversión, en las clases de deporte, en la tutoría individualizada, es decir, todas las acciones educativas están mediadas por los encuentros personales. La cantidad y la repetición de éstos tienen un profundo impacto formativo, ya que permite a alumnos experimentar relaciones de singularidad y afecto, un recorrido que deja huellas microscópicas en la identidad y personalidad de los jóvenes. (p. 110)

Desde esta visión, las relaciones positivas pueden ayudar a cultivar encuentros que benefician la vida académica y éxito escolar de las personas que participan del acto educativo, pero, en sentido opuesto, dichas relaciones pueden tornarse de forma negativa y percibirse como “inadecuada, inexistente o amenazante” (Susinos et al., 2014, p. 68) para las personas implicadas en la relación educativa. Por tanto, enfatizar en la importancia y la búsqueda de un proceso

¹⁷ Nos adherimos a la definición de “relaciones” propuesta por Gijón (2012) al mencionar que son “los espacios de encuentro cara a cara, es decir, aquellos contactos mediatizados por la mirada o la palabra, que implican el establecimiento de un vínculo y la realización de un intercambio. Las relaciones que se dan en una comunidad pueden ser entre iguales o con los adultos, pero con el término “cara a cara” nos referimos aquí a los espacios de integración entre educador y alumnado” (p. 109).

educativo que concibe las relaciones como una parte estructural y funcional del acto de enseñar, aprender, participar y vivir juntos en los planteles académicos, puede promover las estrategias de cambio que favorezcan las relaciones que se gestan dentro de la esfera educacional, soslayando así, la desafección e interés por parte del alumnado y profesorado en los encuentros educativos (Susinos et al., 2014).

En este sentido, las relaciones han de convertirse en un elemento que fortalezca el proceso educativo y genere un impacto profundo en la experiencia educativa tanto de docentes como estudiantes. Además, como nos recuerda Gijón (2012), detenernos en las relaciones entre el alumnado y profesorado es reconocer que, por un lado, durante la enseñanza y el aprendizaje las relaciones que se establecen son cambiantes, híbridas y disonantes, esto quiere decir que “las relaciones interpersonales no se pueden prever, no son mecánicas ni rutinarias, así como tampoco están sujetas a una lógica instrumental” (p. 111); y, por el otro, señalar que las relaciones que el cuerpo docente funda con los alumnos son singulares y particulares, es decir, “las relaciones de un educador no son monocromáticas, sino que adquieren infinidad de matices en el cara a cara; así, a lo largo del día un joven puede sentirse felicitado, recriminado, motivado, cuidado” (p. 110).

Ante este escenario, el desarrollo de valores inclusivos (comunicación activa, respeto, participación igualdad, respeto a la diversidad...) puede contribuir a la cimentación de relaciones afables que beneficien a la comunidad educativa. Diferentes autores destacan un conjunto de valores inclusivos que llevados a la práctica pueden contribuir en la transformación de las políticas, las prácticas y las culturas de una institución académica y, a la vez, dichos valores pueden contribuir a la defensa de una relación entre profesorado y alumnado basada en la importancia del reconocimiento y dignidad de cada sujeto (Tabla 7).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

Tabla 7

Valores y principios que guían una comunidad inclusiva

Seguridad.	Reconocimiento.	Igualdad.	Calidad
Comunicación activa.	Representación.	Derechos.	Diversidad
Vinculación mutua.	Respeto.	Participación.	Pertinencia
Objetivos compartidos.	Confianza.	Comunidad.	Participación
Conexión y sinceridad.	Colaboración.	Sostenibilidad.	Equidad
Valentía.	Resolución pacífica del conflicto.	Respeto a la diversidad.	Interculturalidad
Inclusión.	Presencia y reconocimiento de todos.	No - violencia.	
Valor.		Confianza.	
Integridad.		Compasión.	
Cooperación	La decisión participativa	Honestidad.	
		Valor.	
		Alegria.	
		Amor.	
		Esperanza.	
		Optimismo.	
		Belleza.	

Fuente: elaboración a partir de Booth y Ainscow (2015), MEN (2020d). Sapon-Shevin (1999) y Slee (2012).

De esta manera, una estrategia de cambio para la búsqueda de unas relaciones facilitadoras dentro de las escuelas y universidades, debe suponer ambiciosamente el trabajo continuo y reflexivo de dichos valores para la aceptación, reconocimiento y humanización (López Melero, 2012) por parte de todas las personas que participan del sistema educativo en pro de establecer relaciones que contribuyan a un proceso de aprendizaje, enseñanza, sociabilidad, interacción, comunicación y afectividad de forma positiva entre las personas.

Parece evidente que, como dicen Booth y Ainscow (2015), el MEN (2020d), Sapon-Shevin (1999) y Slee (2012), la presencia y la práctica de valores ha de contribuir en la transformación de las políticas, las prácticas y las culturas de una institución académica y, en suma, dichos valores han de contribuir a la defensa de una relación entre profesorado y alumnado basada en la importancia del reconocimiento y dignidad de cada sujeto. En este propósito, Slee (2012) señala que el ejercicio y práctica de los valores en el contexto educativo demanda:

En primer lugar, los valores deben contribuir al desarrollo de comunidades que rechacen la indiferencia colectiva frente a personas que han estado (o siguen) inmersas en procesos de exclusión y desigualdad social y educativa para afrontarlos y denunciarlos. Esto implica “reestablecer el valor para quienes no han sido valorados por o en las escuelas” (Slee, 2012, p. 46), es decir, gestionar mecanismos que den voz y permitan la participación, el reconocimiento y la agencia (toma de decisión y gestión activa) de colectivos que históricamente se les ha desvirtuado y excluido de los centros escolares y universitarios.

En segundo lugar, las instituciones educativas que expresan una cultura fundada en valores inclusivos están guiados a tomar una postura estricta frente a dichos valores en la globalidad de la esfera académica, tanto en los procesos internos (currículo, pedagogía, organización del aula, actividades y deberes, evaluación, trabajo docente...) como en los procesos externos (relaciones con la comunidad educativa, familias u organizaciones). Dicho de otra forma, la fidelidad, sostenibilidad y desarrollo de los valores en una entidad educativa dependerá de la articulación que estos tengan con el proyecto educativo institucional, por ejemplo.

En el fondo, es necesario la búsqueda de una comunidad, escuela e institución superior abierta al respeto, la aceptación, la sensibilidad, el reconocimiento, la diversidad, la diferencia y la dignificación de todos aquellos que hacen de la educación un proceso que transforma, enriquece y aprende de la existencia del ser de forma recíproca. Para Moriña (2004), el establecimiento de una comunidad ha de conllevar un pensamiento que comprenda a cada miembro de la comunidad como un ser valioso, necesario y enriquecedor dentro de esta. Además, la autora sostiene que poner la mirada en el otro como parte esencial de una comunidad educativa puede ayudar a “fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad” (pp. 26-27).

Unido a lo anterior, el reconocimiento que hacemos de cada persona dentro del contexto educativo es fundamental para la búsqueda de relaciones afectivas, comunicativas y facilitadoras. En particular, podemos mencionar tres dimensiones de relaciones que conducen a la obtención de dicho reconocimiento. Primero, “los encuentros cara a cara”, se constituyen esenciales para desarrollar las relaciones con los demás y, por ende, establecer relaciones de afecto que

contribuyan a la resolución de problemas. Segundo, “el diálogo”, se establece como un factor que propone un intercambio de comunicación constructivo en las relaciones, teniendo como resultado una mayor comprensión entre todas las personas. Tercero, “la participación”, supone la intervención y el trabajo conjunto de las personas en proyectos y actividades dirigidos a potenciar las relaciones y transformar la realidad (Puig Rovira et al., 2012).

Sumado a lo anterior, una relación positiva como palanca para la inclusión educativa debe estar articulada con el reconocimiento visto desde un sentido institucional, es decir, una institución académica capaz de reconocer las singularidades, las capacidades, las cualidades de todas y las necesidades de las personas allí presentes. Esta idea de la institucionalización del reconocimiento, Puig Rovira et al. (2012) la define de la siguiente manera:

Las instituciones educativas han de preocuparse por institucionalizar el reconocimiento a través de las relaciones de afecto, comunicación y ayuda. La institucionalización no es otra cosa que la creación de un sistema de prácticas cuyo sentido vaya en la dirección del afecto, la comunicación y la ayuda; es decir, de un conjunto de prácticas cuyos valores contribuyan a dar sentido en la institución escolar. (pp. 102-103)

En este contexto, conviene preguntarnos: ¿qué trascendencia damos a los valores profesados en la escuela?, ¿cómo articular dichos valores con la práctica educativa?, ¿son los valores utilizados para adornar las injusticias y desigualdades educativas?, ¿de qué manera la tarea de los valores llama a la acción a una comunidad educativa para gestionar y/o modificar el *status quo, ethos* y organización?

En todo caso, los valores pueden determinar una relación “cara a cara” y reconocimiento que aprecia la diversidad de ideas, creencias, pensamientos, capacidades e ideologías como una riqueza personal y social dentro de la escuela. Por tanto, hay que señalar que una relación entre profesorado y alumnado es (y será) facilitadora en la medida que se reconozca y se acepten las diferencias, se promueva un aprendizaje basado en la confianza, se genere motivación y seguridad en todas las personas, se construya un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo y colaborativo, se creen redes de apoyo dentro y fuera de los contextos académicos y se conciba el éxito escolar como un compromiso de todos. Cabe añadir que las instituciones académicas deben

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

ser espacios que contribuyan al compartir, vivir y estar juntos porque, como Echeita y Serrano (2020), subrayan:

Difícilmente podemos aspirar a que todos nuestros alumnos aprendan a valorar seriamente la diversidad humana, a convivir con ella en todas sus facetas y a entenderla como algo valioso de la sociedad si desde la escuela no aprenden a desenvolverse en ella cotidianamente. (pp. 42-43)

En suma, Marulanda et al. (2023) nos recuerdan que,

En los entornos educativos, los estudiantes tienen la oportunidad de encontrarse, hacer lazos y vínculos afectivos y aprender a convivir con otros, al igual que compartir con grupos de pares mucho más numerosos que aquellos que podrían encontrar en reuniones familiares, espacios de ocio, actividades extracurriculares, etc. (p. 44)

De ahí que, esta visión donde el profesorado y compañeros representan un componente facilitador en los aspectos sociales, académicos y personales puede contribuir al establecimiento de relaciones basadas en la empatía, amabilidad, comprensión y motivación que se traduzca en acciones educativas que contribuyan al desarrollo exitoso de cada trayectoria académica. En todo caso, la relación que el profesorado establece con el alumnado, como señala Contreras (2002), debe contribuir a una relación educativa como espacio “en el que uno, como educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir, pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes son, sino para que encuentre su camino” (p. 64).

Además, como defiende Sapon-Shevin (2013), una relación acogedora en una comunidad educativa exige una cultura basada en la cooperación, en la apreciación y el valor por las diferencias, en el valor y cuidado por la integridad de cada ser humano y en la lucha por derribar las barreras que conllevan a la exclusión y opresión de ciertos colectivos como al que nos acercamos. Esta idea de relación acogedora puede contribuir a la generación de actitudes positivas tanto por parte del profesorado, como por parte del alumnado y/o compañeros de clase (Serrano y Camargo, 2011). De hecho, la investigación de Moriña (2014) refleja como una relación acogedora entre compañeros de clase puede constituirse en un elemento facilitador en los procesos educativos que enfrentan las personas con discapacidad.

Se reconoce a los compañeros de clase como la principal ayuda que tienen los estudiantes con discapacidad a lo largo de la carrera universitaria y se identifica, en consecuencia, como uno de los elementos que más atribuye a su inclusión en el aula. Los compañeros ayudan a los estudiantes con discapacidad diariamente en aspectos académicos, aprendiendo juntos, explicando las materias de aprendizaje, compartiendo horas de estudio, pero también ofreciendo ayuda personal o estando junto a ellos. Se reconoce que, sin esta ayuda, a los estudiantes les hubiese costado mucho llegar hasta donde han llegado a la universidad. (Moriña, 2014, pp. 251-252)

En este sentido, una cultura/comunidad educativa puede centrarse bajo el reconocimiento de las diferencias, los valores inclusivos y desde la promulgación de un conjunto de acciones que hacen de dicha comunidad un espacio de proximidad, de cercanía, de confianza y de experiencias de alteridad, donde todos se sienten bienvenidos y aceptados, donde todos pueden participar, donde todos pueden aprender, donde la dignidad humana de todos es vista desde la singularidad, el reconocimiento, el valor humano y donde las diferencias humanas distan de cualquier categoría constituida socialmente (Contreras, 2002; Moriña, 2014; Skliar, 2002).

A propósito, si bien es cierto que las relaciones positivas y acogedoras se presentan como un elemento facilitador que promueve en sí mismo una relación basada en el reconocimiento y en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre las personas, también es cierto que, “la vida en comunidad nos enseña que, aunque la necesidad de aprender a convivir parezca obvia, no siempre se logra” (Gutiérrez, 2007, p. 50), pues bien, en los contextos educativos surgen prejuicios, actitudes negativas e imaginarios sociales que afectan las relaciones e interacciones que se gestan dentro de los centros escolares y universitarios. Un ejemplo palmario de lo anterior se refleja en los estereotipos hacia el conjunto de personas con discapacidad. Según Pabón García (2012) “los estereotipos de las personas con discapacidad actualmente prevalecientes entre maestros, estudiantes, autoridades escolares y locales e, incluso, familias, refuerzan la exclusión de los estudiantes con discapacidad, y evidentemente obstaculizan su inclusión” (p. 30).

Se colige de lo anterior que la relación educativa también puede fundarse en el no reconocimiento de la dignidad humana, en la exclusión de las personas dentro de la comunidad educativa (por razón de sexo, capacidad, raza, creencia, ideología), en la estigmatización, en las actitudes negativas hacia las diferencias, en una convivencia en la escuela y universidad basada en

la apatía, en la individualidad y la competitividad de los sujetos (cuando el egocentrismo e individualismo priman sobre el bien común) y en la existencia de valores excluyentes tales como el autoritarismo, la desconfianza, la jerarquía, el poder, la recompensa/castigo y el aislamiento (Booth y Ainscow, 2015).

Es necesario recalcar que desde el MEN se enfatiza en la importancia de intervenir en los estereotipos, creencias e imaginarios que se tienen frente a las personas con discapacidad en el ámbito educativo porque traen consigo “prácticas excluyentes y de marginación que impiden la participación libre y efectiva de este colectivo en la vida en sociedad” (MEN, 2017, p. 36) que afectan la relación educativa. En la Tabla 8 se recogen algunos de los mitos y creencias existentes en el contexto educativo colombiano hacia el alumnado con discapacidad.

Tabla 8

Imaginarios y concepciones sobre las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

	<i>Descripción</i>	<i>Bases que sustentan el imaginario</i>	<i>Acciones que eliminan el imaginario</i>
<i>Primer imaginario</i>	<i>En nuestro sistema educativo hay colegios inclusivos y no inclusivos. Los primeros trabajan con una o varias discapacidades, los segundos atienden al resto de la población que no tiene discapacidad.</i>	La inclusión hace referencia solo al alumnado con discapacidad. Las personas con discapacidad solo aprenden si van a establecimientos educativos especiales. Los estudiantes con discapacidad son quienes deben adaptarse a la institución educativa.	Los educandos con discapacidad deben estar en los colegios regulares al igual que sus compañeros. Los centros escolares deben garantizar el aprendizaje, la participación y el éxito de las trayectorias educativas de todos en la escuela. Formar escuelas inclusivas.
<i>Segundo imaginario</i>	<i>Los estudiantes con discapacidad deben estar en instituciones especiales que se acomoden a sus ritmos de aprendizaje y a sus limitaciones.</i>	La respuesta educativa para las personas con discapacidad debe ser dual, paralela y normalizadora. Existencia de centros de educación especial, donde existen espacios terapéuticos. El alumnado con discapacidad no cuenta con los recursos cognitivos y habilidades para aprender. Bajas expectativas académicas hacia los estudiantes con discapacidad.	Los profesionales de apoyo acompañan al profesorado dentro de la escuela para dar y generar los respectivos recursos y ayudas. La discapacidad de una persona es solo una característica que se la ha diagnosticado, pero, en ninguna manera, define a la persona en su globalidad. Los estudiantes con discapacidad también tienen un papel activo durante su proceso de aprendizaje (protagonistas de su aprendizaje).

Tercer imaginario	<p><i>Todos los estudiantes con discapacidad tienen limitaciones de índole intelectual.</i></p>	<p>Todo el alumnado con discapacidad tiene dificultades para razonar y tomar decisiones. Las personas con discapacidad no pueden desenvolverse en la vida diaria de forma autónoma. La discapacidad es entendida como déficit.</p>	<p>Las personas aprenden de múltiples formas. El alumnado con discapacidad requiere de apoyos y recursos para avanzar en el proceso de aprendizaje con sus iguales.</p>
Cuarto imaginario	<p><i>Los apoyos que haya que hacer para los estudiantes con discapacidad retrasan el aprendizaje de los demás miembros de la clase.</i></p>	<p>Un alumno con discapacidad obstaculiza el aprendizaje de los demás estudiantes.</p>	<p>Los ajustes pedagógicos, curriculares y didácticos que se hacen con el alumnado con discapacidad pueden beneficiar el proceso de aprendizaje y enseñanza de todos. Las adaptaciones que se hacen con el alumnado con discapacidad, en muchos casos, no exigen demasiado tiempo y recursos económicos. El docente de apoyo contribuye al desarrollo de actividades que benefician al conjunto de estudiantes.</p>
Quinto imaginario	<p><i>Ciertos profesores no trabajan con inclusión porque desconocen del tema y no quieren hacerles daño los estudiantes con alguna discapacidad.</i></p>	<p>El profesorado que trabaja con personas con discapacidad debe estar preparado en el campo de las ciencias médicas. Son los profesionales de apoyo y terapeutas lo que deben trabajar con los alumnos con discapacidad fuera del aula regular. El maestro espera que el educador especial desarrolle los apoyos de forma directa con el alumno, es decir, el apoyo es individual terapéutico a cargo del experto “apoyo directo”.</p>	<p>La escuela en su globalidad debe dar respuesta al alumnado con discapacidad. Formar al profesorado en temas relacionados con la discapacidad. Movilizar los recursos “docentes de apoyo” para que acompañen y guíen al profesorado.</p>

Sexto imaginario	<p><i>Un estudiante que necesita demasiadas ayudas para aprender realmente no puede incluirse y debería asistir a un establecimiento educativo de menor exigencia.</i></p>	<p>Falta de conocimiento sobre el rol de los apoyos y las ayudas dentro de la escuela.</p>	<p>Involucrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje diversidad de herramientas y estrategias para beneficiar al alumnado en su conjunto.</p>
Séptimo imaginario	<p><i>El uso de herramientas pedagógicas distintas a aquellas que habitualmente emplean los maestros en clase, no permite la adquisición de los conocimientos esperados de un modo apropiado.</i></p>	<p>Los educadores solo utilizan una estrategia pedagógica para ofrecer el contenido a sus alumnos.</p> <p>El proceso de adquisición del aprendizaje es lineal e igual para todas las personas.</p>	<p>Cada estudiante desarrolla las herramientas de aprendizaje (pedagógicas) que le permiten aprender.</p> <p>La elaboración de estrategias pedagógicas puede desarrollarse en un trabajo conjunto entre alumnado y profesorado.</p>
Octavo imaginario	<p><i>Los apoyos, las adaptaciones, los ajustes, etc., solo son necesarios para los estudiantes con discapacidad. Los demás no lo necesitan.</i></p>	<p>Solo los estudiantes con discapacidad precisan de apoyos y recursos en la escuela.</p>	<p>Los educandos requieren, en su conjunto, de apoyos y palancas durante su trayectoria educativa. Los recursos y ayudas pueden ser elaborados por el maestro, profesionales de</p>

Fuente: elaboración a partir del MEN (2017).

Lo anterior no quiere decir que, desde el Estado, el MEN, las secretarías de educaciones y las instituciones educativas no se esté trabajando por la eliminación de las barreras culturales (estereotipos, estigmas, imaginarios sociales...) que afectan la dignidad de las personas con discapacidad. Es más, en el apartado *Las seis realidades frente a la discapacidad en Colombia* expuestas en la obra de Barreto y Prado (2020), se hace hincapié en la necesidad de “cambio del imaginario colectivo” donde se destaca, a propósito, la responsabilidad del gobierno nacional y las entidades locales en el desarrollo de estrategias que permitan el desenvolvimiento de las personas con discapacidad desde la óptica de la participación e inclusión, en vistas de favorecer la relación educativa y eliminar cualquier mecanismo de discriminación presente en los establecimientos de educación.

Desde luego, las formas de cómo la escuela o las universidades aceptan, reconocen y valoran las diferencias en una comunidad educativa puede, en sentido positivo, eliminar las barreras culturales (actitudes despectivas, imaginarios y estereotipos, estigmatizaciones, etiquetas restrictivas) hacia el estudiantado con discapacidad o, por el contrario, reforzar las ideas, creencias y prejuicios ceñidos en la cultura del centro, alimentando así la exclusión, la discriminación y la segregación de ciertos colectivos. Al respecto, Manjarrés-Carrizalez et al. (2015) señalan que en las instituciones educativas convergen distintas miradas hacia el alumnado con discapacidad:

Al mirar dentro de las instituciones educativas se puede identificar que se encuentran arraigadas y conviven en ella diversos paradigmas, visiones y concepciones frente a la discapacidad, que oscilan desde el déficit hasta la potencialidad, vislumbrando un espectro de entramados relationales que se reflejan en las pautas y prácticas cotidianas y que incluyen en el proyecto de vida escolar, en la configuración de la identidad, en la formación de valores y en el desarrollo social de los niños, niñas y jóvenes. (p. 61)

Por ejemplo, los educandos con discapacidad se han visto inmersos en el discurso de la normalidad y anormalidad, del educable y no educable, del incluible o no incluible, de la diferencia vista como problema o carga, de una respuesta educativa dual (sistemas de educación diferenciada) y de un conjunto de etiquetas como, por ejemplo, “el niño con NEE”, “el niño con problemas”, “el niño DUA”, “el niño de inclusión”, “el no educable”, “el zoquete”, “los especiales”, “el rebelde”, “los estudiantes en riesgo”, “el inútil”, “el retardado”, “el niño PIAR”, entre otras (Booth y Ainscow; 2015; Contreras, 2002; Correa Montoya y Rúa Serna, 2018; Echeita y Serrano, 2020;

Gallego Gómez y Beltrán Hoyos, 2022; Gutiérrez, 2007; Marulanda et al., 2023; Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020; Sapon-Shevin, 2013; Pérez de Lara, 1998; Slee, 2012).

Aunado a lo anterior, Sapon-Shevin (2013, pp. 75-76), menciona el estereotipo y la estigmatización como elementos de la historia de la opresión que dan cuenta de la discriminación que diferentes colectivos han experimentado.

Estereotipo: se generaliza sobre el colectivo y se hacen suposiciones sobre los individuos basadas en esa opinión. Algunos típicos son las ideas que los hombres negros son peligrosos, los chinos son buenos en Matemáticas, las mujeres no ejercen de mecánico, las personas con discapacidad no son seres sexuales (...). Estigmatizar o poner etiquetas restrictivas: las personas en diferentes colectivos marginados y oprimidos a menudo sufren etiquetas (palabras sueltas) que son por lo general negativas y perjudiciales, como “maricón”, “gordo”, “retrasado”, “guerra”, “espalda mojada”.

Según observa Slee (2012), estos mecanismos de opresión social¹⁸, como el estigma y el estereotipo, son experimentados y vivificados por el colectivo con discapacidad en diferentes escenarios de la vida como en el ámbito laboral, social y familiar. Inclusive, este tipo de mecanismos no es señero de la realidad educativa que enfrentan estas personas en las aulas de clase y el sistema educativo en el día a día, pues, como se sabe, el alumnado con discapacidad se ha visto expuesto, por ejemplo, a palabras sueltas o etiquetas cimentadas en la cultura educativa que denotan una mirada negativa y deficitaria de dicho estudiantado por parte de la comunidad (Gutiérrez, 2007; Pabón García, 2012; Sapon-Shevin, 2013).

Por ejemplo, el término NEE es una muestra de una etiqueta presente en el lenguaje cultural dentro de los planteles académicos para referirnos al alumnado con discapacidad, alimentando así, un discurso y una práctica académica que categoriza a dicho alumnado dentro de los entornos escolares. Puntualmente, Rojas y Haya (2018) exponen las consecuencias de este tipo de etiquetamiento (NEE).

¹⁸ Este tipo de actos de prejuicios, actitudes negativas, estereotipos y etiquetas sustenten una mirada deficitaria donde “el sujeto se reduce a la discapacidad y lo perdemos de vista. De ahí surgen denominaciones como el “Asperger”, “el autista”, “el ciego”, “el depresivo”, y se desdibujan “Juan, María, Carlos, Esther, Rosario, Juliana” (MEN, 2017, p. 36).

Si inicialmente el término necesidades educativas especiales rechazaba la existencia de dos tipos de alumnos, unos “normales” y otros “deficientes” y, por tanto, explicaba que la educación no podía bifurcarse bajo el supuesto de que algunos debían ser “sujetos” de una enseñanza especializada, en su desarrollo fue una vuelta al modelo deficitario y a la suplantación del término educativo, que hizo necesario la introducción de nuevas etiquetas que permitieron dar nombre a lo que no tenía cabida bajo el término de necesidades educativas especiales, identificado con el alumnado con discapacidad. (p. 30)

En esta misma línea argumental, Echeita (2006) sostiene que la etiqueta “NEE”, por un lado, refuerza la idea de poner la mirada en las dificultades académicas del alumnado en sus condiciones personales más allá de valorar los factores contextuales y, por el otro, perpetua el uso de etiquetas para referirnos al estudiantado, originando así, un establecimiento de jerarquías y un mecanismo para agrupar o clasificar al alumnado ya sea por un diagnóstico médico, por una patología en específico, por un comportamiento (patologizado como normal o anormal) o por un tipo de discapacidad (López Melero, 2015). En definitiva, Pérez de Lara (1998) afirma que “las viejas categorizaciones por el déficit, las patologías o los trastornos han sido sustituidos por las nuevas necesidades (N.E.E)” (p. 162).

Así pues, podemos decir que el contexto académico (sea el escolar o el universitario) donde se desenvuelven el alumnado con discapacidad está entrelazado y marcado por barreras de índole cultural que concluyen en hechos y acciones que afectan la dignidad y la humanidad del colectivo en cita, así como los procesos de relación, interacción y socialización gracias a las creencias, actitudes, estereotipos e imaginarios que, en últimas, se convertirán en mecanismo de opresión, discriminación, segregación, exclusión y deslegitimación para este grupo de personas.

Estudios dan cuenta de este tipo de actitudes, concepciones y creencias (barreras culturales) que el alumnado con discapacidad ha declarado experimentar durante su trayectoria educativa (Leite et al., 2023; Moriña, 2014; Serrano et al., 2013; Serrano y Camargo, 2011). Por ejemplo, *respecto a los compañeros de clase*, se evidencia la ausencia de vínculos de amistad y la experiencia de situaciones de discriminación y acoso escolar; y, respecto al cuerpo docente, se destacan las actitudes negativas frente a la discapacidad (prejuicios, indiferencias, estigmatizaciones), la falta de capacitación docente y la falta de voluntad en los procesos inherentes a la inclusión educativa de los estudiantes.

Estas actitudes negativas hacen que un profesorado se caracterice por tener “posiciones inflexibles que los lleva a no modificar ninguna pauta docente ni a realizar ningún tipo de adaptación curricular” (Moriña, 2014, p. 244), ocasionando así, la desvinculación del alumnado en relación a los procesos formativos (Susinos et al., 2014) y la generación de “más barreras que oportunidades de aprendizaje creadas por parte del profesorado” (Moriña y Cotán, 2017, p. 32) hacia los estudiantes con discapacidad.

Este tipo de comportamiento (actitudinal) por parte del profesorado radica en la manera cómo el profesorado percibe y se relaciona con los estudiantes con discapacidad (Manjarrés-Carrizalez et al., 2015). Dice Manjarrés-Carrizalez et al. (2015) que la relación educativa entre alumnado con discapacidad y profesorado gira en torno a tres estilos educativos: el autoritario, el permisivo y el participativo.

En el primero, el docente concibe al alumnado con discapacidad desde una mirada basada en el déficit y una visión médico-reparadora. En el segundo, se hace mención al nivel de implicación por parte del profesorado, este puede ser implicado o no implicado: a) en el estilo permisivo implicado, se concibe al alumnado con discapacidad como voluntarioso y víctima; b) en el estilo permisivo no implicado, no existe voluntad, disposición y compromiso por parte del educador para atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, así que, el profesorado delega su responsabilidad a un especialista, saca al niño del aula y “su actitud es escéptica frente a la presencia del otro” (p. 72). En el tercero y último, en el estilo participativo, el cuerpo docente percibe la discapacidad desde un enfoque potenciador, esto significa que el alumnado es tenido en cuenta por sus capacidades, singularidades y como agente sensibilizador y enriquecedor de los procesos que se desarrollan en el instituto.

Así pues, el tipo de relaciones dentro de los entornos educativos dependerán de los principios, valores e ideales escritos y narrados en la cultura del centro educativo. Estos ideales, en un sentido negativo, estimularán “a los maestros, de forma abierta y de forma encubierta, a entrar en una condición de indiferencia colectiva” (Slee, 2012, p. 134), esto es, en la reproducción y prolongación de los procesos de exclusión educativa que experimenta un conjunto de estudiantes y que se traduce en la distante y esquiva mirada y compromiso del profesorado para la búsqueda de una justicia social y equidad educativa. En cambio, en un sentido positivo, cuestionará el

“ethos” del establecimiento educativo para denunciar las prácticas de opresión y exclusión arraigadas en la cultura académica.

Para condensar, las relaciones dentro de los contextos educativos tienen un impacto no solo en los vínculos que se establecen en el cara a cara, sino que, además, la calidad de las relaciones puede influir, de manera positiva o negativa, en los procesos sociales, pedagógicos, afectivos, personales, profesionales y metodológicos que se gestan dentro de la vida escolar y universitaria.

De ahí que, el desarrollo de las relaciones que se establezca en el escenario educativo se constituya en un elemento facilitador de la comunidad educativa que se caracterice por el respeto, reconocimiento, participación de todas las personas allí presentes, pero, en especial, se caracterice por un proceso de afección, esto es, “a mirar sin juzgamiento y condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, a dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. (Skliar, 2010, p. 163)”.

Bajo este supuesto, una relación dentro de las instituciones académicas como elemento facilitador demanda alterar, modificar y cambiar los mecanismos de control, invisibilización y estigmatización y discriminación caracterizada en la escuela tradicional en la relación profesor-alumno (Bazán, 2019). En todo caso, el tipo de relaciones que se establezcan en el contexto educativo “determinará el éxito de la escuela en la realización de sus objetivos” (Ainscow et al., 2014, p. 93). Por último y parafraseando a Pérez de Lara (1999), la autora afirma que las escuelas son instituciones de existencia y el tipo de relaciones que se establecen en la comunidad educativa se constituirá en el hilo conductor de la conformación, reproducción y transformación del centro educativo.

2.3.6. Legislación y normativas en el campo educativo.

El siguiente epígrafe gira en torno a tres apartados. Primero, se hace una reflexión sobre la legislación educativa y la implicación que esta pueda tener en los centros educativos del país. Segundo, bosquejamos los textos normativos¹⁹ que organizan la atención y respuesta educativa del alumnado con discapacidad en el ámbito escolar en Colombia (Tabla 9), en vistas de articular los principios/definiciones que rigen la norma, los *términos* utilizados para hacer alusión a los estudiantes con discapacidad, la *oferta educativa* que se ofrece al alumnado, el tipo de emplazamiento dominante²⁰, las estrategias pedagógicas/curriculares que se contemplan, los *recursos o apoyos* ofrecidos en el texto legislativo y el papel que ejerce la *evaluación psicopedagógica/valoración pedagógica* en los procesos académicos.

Por último, el epígrafe cierra con una reflexión sobre cuatro elementos situados en la normativa escolar actual sobre la atención educativa del alumnado con discapacidad que merecen revisarse desde el marco de la educación inclusiva. En particular, se hace alusión al “reporte de la discapacidad en el SIMAT”, el “diagnóstico médico en la historia escolar de los estudiantes con discapacidad”, el “emplazamiento del alumnado con discapacidad: Modalidad Bilingüe-Bicultural” y la “estrategia pedagógica DUA y Ajustes Razonables”.

¹⁹ Quizá, el lector eche en falta textos jurídicos, sentencias, normativos y leyes que aquí no se mencionan, pero se expone esta normativa en específico teniendo en cuenta la relación que estas tienen en las trayectorias educativas del alumnado con discapacidad que hacen parte de la investigación (informantes). Pues bien, como se podrá notar en el apartado metodológico y, en especial, en los criterios para seleccionar a las personas participantes de la investigación, se estableció que la edad de los informantes debía oscilar entre los 18 y 30 años. Este criterio teórico nos permite situarnos desde la década de los noventa hasta la actualidad para identificar las leyes y decretos que, en este periodo de tiempo, han recogido y argumentado el cómo y de qué manera se han llevado a cabo los procesos de escolarización, de recursos y de apoyos del alumnado con discapacidad en el sistema educativo colombiano.

²⁰ Tal y como señala Susinos (2003), el *tipo de emplazamiento dominante* se cuestiona sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y, en particular, donde pasa la mayor parte este en el sistema educativo. A saber, la autora identifica las “aulas ordinarias”, “aulas especiales en centros ordinarios” y “escuelas especiales” como espacios utilizados para ubicar al alumnado con NEE en el sistema educativo y en la escuela. Desde esta visión, tomamos el concepto expuesto por Susinos, para observar y determinar, desde el escenario de Colombia, donde es escolarizado el alumnado con discapacidad según la legislación expuesta.

Tabla 9

Legislación y normativa referente a la atención educativa del alumnado con discapacidad en Colombia.

<i>Leyes</i>	Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.
<i>Decretos</i>	<p>Decreto 2082 de 18 de noviembre de 1996, por la cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.</p> <p>Decreto 366 de 9 de febrero de 2009, por medio de la cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.</p> <p>Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.</p>
<i>Resoluciones</i>	Resolución 2565 de 24 de octubre de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Fuente: elaboración propia.

2.3.6.1. *La normativa en educación. De la teoría a su práctica.*

En el contexto de Colombia la educación es un derecho consagrado en la carta magna²¹ 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, desde la década de los noventa 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 modelo de educación inclusiva como apuesta actual del Estado para avanzar en el establecimiento de este en el sistema, desarticular las desigualdades sociales y educativas y, en últimas, dar una atención y respuesta educativa al conjunto de la población en el marco del modelo inclusivo como es en el caso del alumnado en situación de discapacidad (Correa Montoya et al., 2017; Decreto 1421/2017; Dussan,

²¹ La constitución política de Colombia consagra en su artículo 67 el derecho a la educación, donde se define “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y cultura (...) El estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de prescolar y nueve de educación básica” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

2010a; García, 2020; Hurtado y Agudelo, 2014; Marulanda et al., 2023; MEN, 2017, 2013, 2021; Ruiz Lozano, 2014, 2019).

Ahora bien, autores como Arango Mirra y Yarza (2013), Correa Montoya et al. (2017) y Pabón García (2012) han señalado que la falta de recursos y apoyos en el sistema educativo, la ausencia de cambios curriculares y metodológicos por parte del profesorado, la falta de una restructuración profunda de las instituciones educativas en sus políticas, culturas y prácticas y la existencia de aulas de apoyo en las escuelas ordinarias, demuestran que la garantía y fiel cumplimiento del derecho a una educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad dista de una práctica real en lo que refiere a un sistema educativo que camina hacia la inclusión.

Dicho de otra manera, si bien en Colombia la educación para las personas con discapacidad se constituye en un derecho plasmado en la norma esto no siempre significa que el alumnado tenga un proceso de enseñanza y aprendizaje, de acceso, de permanencia y de participación durante su trayectoria educativa y, tampoco esto garantiza que los centros educativos lleven a cabo una restructuración global y profunda traducida en un cambio social, político, moral, ideológico, pedagógico, cultural, administrativo, ético y práctico de esta que contribuya al establecimiento de escenarios académicos con culturas, políticas y prácticas más inclusivas.

En todo caso, Bolaños-Muñoz et al. (2015) sostienen que en Colombia las poblaciones vulnerables (como el colectivo con discapacidad, población rural, grupos en riesgo social...) “enfrentan problemáticas para el reconocimiento de sus derechos porque se tiene la titularidad de estos, pero en la práctica no hay suficientes garantías para ejercerlos, ni para el fortalecimiento de sus capacidades” (p. 27).

Por tanto, aunque exista una diversidad de leyes que respaldan el modelo de restructuración en el país, en el fondo, esto no representa que dichas normativas contemplen y reflejen en la praxis un cambio social y educativo que mejore las condiciones educativas para los estudiantes con discapacidad (Almonacid, 2023; García, 2020; Slee, 2012). Es decir, el distanciamiento entre las políticas y su accionar se constituye en un vacío que sirve de instrumento y mecanismo para crear escenarios de opresión social y educativa y legitimar la exclusión que ciertos colectivos experimentan en el sistema educativo.

Evidentemente, esta dicotomía entre teoría y práctica de la legislación educativa pone a la luz los vacíos, interpretaciones, fundamentos ideológicos e incongruencias que estas puedan tener, constituyéndose así, en una barrera para el alumnado. Por ejemplo, López Melero (2011) señala cómo las políticas consiguen promover acciones que contradicen el discurso y práctica de la inclusión educativa. Para el autor el aparato legislativo y normativo simboliza:

La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación del alumnado en las aulas, y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, por un lado, hay leyes que hablan de una *Escuela Para Todos* (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten *Colegios de Educación Especial*. Por otra parte, se habla de un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa obscurecen la construcción de la escuela inclusiva. (López Melero, 2011, p. 42-43)

Indudablemente, el Ministerio de educación, las secretarías de educación, la gestión educativa, la organización escolar, la práctica educativa y la cultura terminan siendo cómplices en la reproducción de tales obstaculizadores que, amparadas y guiadas por la legislación educativa, no cuestionan en profundidad el lenguaje ético y político que ofrece, los principios de educación que la sustentan, las bases ideológicas que persigue y los tipos de práctica que propone desarrollar en los centros académicos. De hecho, Slee (2012) señala que “las políticas no están desligadas de la realidad, no son neutras ni inocuas, sino constituyentes y agentes de nuestras formas de entender, mantener o cambiar nuestro mundo” (p. 146).

En este sentido, las leyes, decretos y normas constituyen el reflejo de la realidad que el Estado tiene, por ejemplo, frente a la noción de discapacidad (cómo se entiende, qué paradigmas sociales son preponderantes, cuál es la relación que establece con esta...). De ahí que, la respuesta, oferta y atención educativa que se dé a los estudiantes con discapacidad este sustentada en algunos principios, ideales, perspectivas, miradas y creencias que ostenta el Estado (y cohabitan en las administraciones de educación e instituciones académicas) y afectan la mejora institucional y sistema educativo en clave de inclusión.

A este respecto, Slee (2012) afirma que, “la escuela se rige por la sabiduría convencional, por el ensamblaje sucesivo de hábitos, creencias, prácticas y preferencias significativas” (p. 30),

es decir, aquellas condiciones expuestas (hábitos, creencias, prácticas, preferencias) repercutirán de forma positiva o negativa en el contexto educativo y, por consecuencia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participa el alumnado con discapacidad.

Esbozado lo anterior, la inquietud de identificar los elementos expuestos en la legislación educativa tocante a la respuesta y atención educativa del alumnado con discapacidad sea (y es) necesaria para comprender de forma global la traducción que se hace de estos textos en las acciones educativas que se llevan a cabo en el día a día en las escuelas e instituciones superiores y, del mismo modo, determinar qué elementos y/o disposiciones resultan facilitadores u obstaculizadores en los procesos de inclusión educativa del alumnado con discapacidad, teniendo en cuenta que, las políticas educativas “permean todos los procesos del andamiaje institucional del sistema educativo (...)” (MEN, 2013, p. 23).

Sirva de ejemplo la reflexión y análisis que hace Haya y Rojas (2016) respecto a la normativa que versa sobre la *atención a la diversidad*. Para los autores analizar de forma crítica y reflexiva tal normativa es poner en relieve la influencia de estas en las políticas escolares, en la concepción que se tiene frente a la diversidad y en la afectación que estas pueden tener en el establecimiento de las culturas, políticas y prácticas en cada centro educativo (Rojas y Haya, 2016).

En este contexto, el análisis de la legislación que articula la atención educativa de los educandos con discapacidad es fundamental para determinar su impacto e influencia en la cultura, política y práctica que sustenta un establecimiento educativo. Dicho de otra manera, poner la mirada sobre la normativa representa hacer el ejercicio de análisis y reflexión sobre el discurso, intención y trascendencia que los textos legales han tenido en el territorio de Colombia y en la práctica de estos en el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en mención.

En definitiva, llevar a cabo tales procesos de diálogo, análisis y contraste sobre la legislación educativa se constituye en un elemento facilitador en la construcción de sistemas educativos que caminan hacia la inclusión en la medida que permiten “cuestionar las prácticas no

inclusivas, discriminatorias y desiguales” (MEN, 2021, p. 65) que aún persistan en los centros o contextos educativos.

Por último, desarrollar dichos procesos de reflexión sobre la normativa que regula la respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad es esencial porque, como dice Slee (2012), los textos legales conllevan una “laxitud interpretativa” por parte de las administraciones educativas, secretarías de educación, centros, rectores, coordinadores, directores y profesorado que, de forma positiva o negativa, pueden influir en la gestión, dotación o establecimiento de los recursos, apoyos, emplazamiento, medidas educativas y, en últimas, en garantizar (o no) el derecho a una educación “inclusiva” en el país.

2.3.6.2. Breve recorrido histórico sobre los textos legales que organizan la atención y respuesta educativa del alumnado con discapacidad.

Las personas con discapacidad en Colombia pueden acceder a los derechos constitucionales, esto significa que al igual que las demás personas, estas pueden gozar y apelar a los derechos que por virtud de ley se les confiere. De hecho, a la luz del Estado colombiano, los derechos de estas personas deben protegerse con mayor rigurosidad en atención a que dicha población pertenece al grupo de personas que han vivido (y sigue experimentando) los procesos de exclusión, marginación y discriminación en distintos escenarios de la vida como el laboral, educativo y social. Por tanto, el Gobierno de Colombia prioriza e identifica una respuesta educativa a las poblaciones vulnerables donde se incluye al grupo de personas en situación de discapacidad.

Este esfuerzo por priorizar una atención y respuesta educativa a dichos grupos vulnerables refleja el compromiso político, social y legal por parte del Estado para promover las condiciones de inclusión en el sistema educativo ordinario para estas poblaciones (Correa Montoya et al., 2017; Gallego Gómez y Beltrán Hoyos, 2022; García, 2020; Hurtado y Agudelo, 2014; MEN, 2013, 2017; Ruiz Lozano, 2014, 2019; Tarazona-Rojas, 2023).

Por ello, desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 se han generado diversidad de textos legales que persisten en el discurso de ofrecer y garantizar una respuesta

educativa que garantice un proceso de acceso, permanencia, progreso y éxito académico para los estudiantes con discapacidad en el sistema educacional.

Así, en el contexto nacional existe un amplio recurso de leyes, decretos y resoluciones en materia educativa que, por un lado, avalan, protegen y promueven la educación “inclusiva” para las personas con discapacidad en el país; y, por el otro, dan cuenta de la estructura organizativa y política que ha tenido (y tiene) la atención y respuesta educativa de este alumnado en la estructura educativa (Barreto y Prado, 2020; Gallego Gómez y Beltrán Hoyos, 2022; Jiménez y Ortega, 2018; MEN, 2013, 2021; Miñana y Moreno, 2020; Montoya-González, 2021). Como se podrá notar en los siguientes párrafos, dicha normativa ha de recoger y exponer los recursos humanos, metodológicos, curriculares, técnicos y de apoyos que buscan establecer una respuesta educativa de “calidad” e “inclusiva” al grupo de discentes en mención.

Para empezar, la *Ley 115 de febrero 8 de 1994* expide la Ley General de Educación la cual regula el servicio público de educación en Colombia y se sustenta en el *principio* de integración social y educativa. A juicio de la Ley, la educación formal en el país²² se estructura en tres niveles educativos: el prescolar (un grado²³), la educación básica que comprende la educación básica primaria (cinco grados) y la educación básica secundaria (cuatro grados) y, por último, la educación media (dos grados). Desde dichos niveles de orden obligatorios, la educación en Colombia busca el desarrollo de habilidades, capacidades, competencias y conocimientos por parte del alumnado tales como la autonomía y conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano; una formación en derechos humanos, ética y moral; una práctica democrática y participativa en los centros escolares; el desarrollo de una identidad sexual basada en el respeto y el valor por la diversidad cultural y de grupos étnicos.

La Ley en cita desarrolla en el Título III las modalidades de atención educativa a poblaciones diversas entre las cuales podemos nombrar: la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la educación para personas adultas, la educación para

²² Según la Ley General de Educación se entiende por *educación formal* la impartida en establecimientos educativos oficiales que conducen a la obtención de un título académico.

²³ Entiéndase también como sinónimo de grado en el presente escrito “año escolar” o “curso académico”.

grupos étnicos, la educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social. Respecto a la *oferta educativa*, el texto esboza en el Capítulo I del Título III la definición, las directrices, las medidas y las disposiciones referentes a la educación del alumnado con discapacidad²⁴:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (Ley 115/1994)

Respecto a los *recursos* la Ley destaca la formación de docentes idóneos, los convenios de los establecimientos educativos con entidades para brindar un apoyo pedagógico y terapéutico especializado, la generación de programas y experiencia por parte del Estado para desarrollar las adecuaciones pertinentes en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Con relación al *emplazamiento dominante*, la Ley introduce las aulas de apoyo especializadas como parte del apoyo pedagógico y atención educativa del alumno con discapacidad dentro de los centros escolares.

El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarias para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones. (Ley 115/1994)

Por otra parte, la Ley establece como *medidas pedagógicas* acciones y ajustes curriculares que las instituciones educativas deben desarrollar para lograr la adecuada atención educativa de las personas con discapacidad con el fin de responder a las necesidades y características de estas. Cabe señalar que la Ley, en el artículo setenta y siete, ostenta que los centros educativos gozan de una autonomía curricular, es decir, cada escuela puede tomar decisión sobre la organización de las áreas por niveles, introducir asignaturas optativas, implementar y adoptar métodos de enseñanza y adaptar las áreas en función del contexto, particularidades y necesidades de cada región (Ley

²⁴ Conviene decir que la Ley de Educación utiliza la terminología “personas con limitaciones” en su texto original para referirse a las personas con discapacidad. En la actualidad y conforme a la Sentencia C-458-15 de 22 de julio de 2015 emitida por la Corte Constitucional de Colombia, el término “personas con limitaciones” ha de remplazarse por la expresión “personas en situación de discapacidad”.

115/1994). Por último, la *evaluación psicopedagógica* no se evidencia de manera legible en el texto legal, sin embargo, la Ley sostiene que las instituciones educativas generarán programas (sin especificar cuáles, cómo y de qué manera) que permitan la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales.

Dos años después de lo dictaminado en la Ley General de Educación y en vistas de consolidar una respuesta educativa hacia el alumnado con discapacidad, el *Decreto 2082 de 18 de noviembre de 1996* reglamenta la atención educativa para este colectivo en el país. Este primer texto de carácter organizativo señala que la atención educativa de las personas con limitaciones²⁵ o capacidades o talentos excepcionales se llevará a cabo en el sistema público en sus diferentes niveles, así como en las modalidades formal, no formal e informal en instituciones educativas públicas y privadas. Conviene decir que la atención educativa se fundamenta bajo los *principios* de integración social y educativa, oportunidad y equilibrio, soporte específico y desarrollo humano. En atención al principio titulado “soporte específico” el texto señala que los estudiantes con discapacidad,

Pueden recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social. (Decreto 2082/1996)

Sumado a estos principios, el Decreto establece en su Capítulo II las *orientaciones curriculares especiales* para tener en cuenta por parte del profesorado e instituciones en el proceso educativo con el alumnado con discapacidad. Puntualmente, dichas orientaciones se entienden como “las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente” (Decreto 2082/1996) que los centros escolares implementarán en el proceso formativo con el colectivo en mención y que deben reflejarse en el currículo y en el proyecto educativo institucional. En adición a estas orientaciones,

²⁵ El presente Decreto utiliza el término “personas con limitaciones” para hacer alusión a las personas/alumnos en situación de discapacidad.

el texto argumenta que el proceso de evaluación y de rendimiento académico tendrá en cuenta las particularidades y necesidades de cada educando.

Por otro lado, los departamentos y administraciones educativas deberán diseñar un plan de cubrimiento gradual para la atención educativa del alumnado con discapacidad; a saber, este plan gradual tiene como finalidad proponer y organizar las *aulas de apoyos especializadas* y desarrollar las *unidades de atención integral* al servicio de los colegios, a fin y efecto de brindar una respuesta pedagógica y terapéutica al alumnado.

A juicio del Decreto, las aulas de apoyo especializadas se conciben:

Como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes indicados (...) que permitan la atención integral de los educandos con capacidades con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Para incorporar el componente humano de dichas aulas, las instituciones educativas podrán conformar equipos colaborativos o semejantes, integrados por docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa que contarán con la asesoría de organismos y profesionales competentes para atender las discapacidades o las excepcionalidades. (Decreto, 2082/1996)

Al mismo tiempo, el texto legal define las unidades de atención integral de la siguiente manera:

Conjunto de programas y de servicios profesionales que, de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios. Estas unidades dispensarán primordial atención a las actividades de investigación, asesoría, fomento, y divulgación, relativas a la prestación del servicio educativo para la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. (Decreto, 2082/1996)

Para finalizar, el Decreto insta a las instituciones educativas del país al desarrollo de un plan de adecuación gradual que permita la implementación de los ajustes pedagógicos, curriculares, tecnológicos y técnicos en el respectivo proyecto educativo de cada centro, con la finalidad de ampliar la oferta y respuesta educativa hacia al alumnado con discapacidad dentro de estos.

Ulterior al Decreto 2082, el Ministerio de Educación dicta *la Resolución 2565 de 24 de octubre de 2003* la cual establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio

educativo a la población con necesidades educativas especiales (NEE)²⁶. La presente resolución esboza, más en detalle, la organización del servicio y la oferta educativa para atender al alumnado con necesidades especiales en las distintas instituciones académicas. Respecto a la organización del servicio, las administraciones educativas deberán delegar un responsable encargado, por un lado, de las funciones administrativas y pedagógicas concernientes a la respuesta educativa del alumnado con discapacidad; y, por el otro, organizar las unidades de atención integral.

Con relación a la *oferta educativa*, la Resolución señala que cada entidad territorial establecerá dicha oferta en función de la “demanda del servicio, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos educativos de prestar el servicio” (Resolución, 2565/2003); además, el presente texto legal esboza que las administraciones educativas proporcionaran una atención educativa al alumnado con discapacidad teniendo en cuenta los programas educativos y los lineamientos desarrollados por el MEN. Respecto a este último, la Resolución pormenoriza:

Para el caso de la *población con discapacidad o deficiencia auditiva*, la entidad territorial certificada organizará programas educativos que respondan a sus particularidades lingüísticas comunicativas

Para la educación de *estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*, la entidad territorial certificada atenderá lo dispuesto en los lineamientos generales de política que sobre este tema elaboró el Ministerio de Educación Nacional.

Los niños y jóvenes que por su condición de discapacidad no pueden ser integrados a la educación formal, serán atendidos en instituciones oficiales o privadas, que desarrollen programas que respondan a sus necesidades. Esto se realizará mediante convenio, o a través de otras alternativas de educación que se acuerden con el Ministerio de Protección social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o los gobiernos locales. (Resolución, 2565/2003)

A diferencia de la Ley General de Educación y el Decreto 2082, lo pactado por el Ministerio de Educación en la presente Resolución permite visibilizar la figura de los profesionales de apoyo como parte de los recursos brindados en el proceso de integración social y académica de las

²⁶ La Ley 115 de 1994 y el Decreto 2082 de 1996 denominaba al alumnado en situación de discapacidad como “personas con limitaciones”. A saber, en esta nueva reglamentación se les nombra la población con Necesidades Educativas Especiales” (NEE).

personas con discapacidad. En lo que se refiere a este tipo de *apoyos*, el MEN sostiene que las entidades educativas podrán asignar profesionales de apoyo como, por ejemplo, educadores especiales, psicólogos, fonoaudiólogos, modelos lingüísticos e Intérpretes de lenguas de señas y terapistas ocupacionales, entre otros, para fortalecer la atención educativa del grupo en mención.

Además, el MEN fija, por un lado, que dichos profesionales de apoyo deben “acreditar capacitación o experiencia mínima de dos años en la atención” (Resolución, 2565/2003) con personas con discapacidad; y, por el otro, estatuye las funciones a desarrollar por parte de estos, entre las cuales se pueden nombrar: realizar la evaluación psicopedagógica, asesorar al profesorado en la construcción del proyecto educativo institucional, concretar los apoyos y ajustes curriculares apropiados para el alumnado con discapacidad y participar en las comisiones de formación, evaluación y promoción llevadas a cabo en el establecimiento escolar (Resolución, 2565/2003).

Cabe indicar que la presente Resolución afirma que las secretarías de educación (por medio de las entidades responsables en esta temática) serán las encargadas de determinar la condición de discapacidad mediante una *evaluación psicopedagógica* y un *diagnóstico interdisciplinario* (Resolución, 2565/2003).

Siguiendo con la exposición de la normativa, seis años después de la Resolución 2565 que regulaba los parámetros y criterios del servicio educativo del alumnado con necesidades educativas especiales, el MEN reglamenta, bajo el *Decreto 366 de 9 de febrero de 2009*, la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad²⁷ y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva en el país.

Este nuevo Decreto se fundamenta bajo el *principio* de educación inclusiva y plantea la necesidad de garantizar el derecho a la educación por parte de las personas con discapacidad, así como del esfuerzo por eliminar las barreras (p.e. físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales) que experimenta el colectivo en mención en el contexto educativo (Decreto

²⁷ Este nuevo decreto abandona la terminología de “personas con limitaciones” y “necesidades educativas especiales” expuestos en la Ley General de Educación, el Decreto 2082/1996 y la Resolución 2565/2003, para dar entrada al término “estudiantes con discapacidad”.

366/2009). Para dar cumplimiento a dichos principios, el MEN establece *los apoyos particulares* como recursos a disposición del alumnado con discapacidad durante su trayectoria académica.

Se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personales que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales. (Decreto, 366/2009)

En adición a estos apoyos, el Decreto en diálogo atribuye a las entidades territoriales las acciones y responsabilidades que estas deben implementar y asumir en el desarrollo de una oferta educativa para el alumnado con discapacidad. Al respecto, entre las actuaciones desarrolladas por dichas entidades podemos mencionar: determinar la condición de discapacidad mediante la evaluación psicopedagógica y caracterización interdisciplinaria; establecer una persona responsable o área encargada de los procesos administrativos y pedagógicos que subyacen a la prestación del servicio educativo del alumnado con discapacidad (apreciación que comparte la Resolución 2565/2003); instaurar una política de educación inclusiva en las secretarías de educación; implementar programas de formación docente; y, por último, mejorar la accesibilidad en los centros escolares como, por ejemplo, eliminando barreras arquitectónicas o físicas del entorno (Decreto 366/2009).

Cabe anotar que entre las actuaciones y responsabilidades dadas a las entidades certificadas en el presente texto Marulanda et al. (2023) destacan:

1) la oferta para estudiantes con discapacidad no se restringe a algunas instituciones educativas, sino a todas aquellas que formen parte de la entidad territorial correspondiente; 2) el diagnóstico clínico y la medición tradicional del cociente intelectual no deben ser las herramientas que se empleen para decidir si un estudiante con discapacidad ingresa o no a una escuela ordinaria particular (...) 3) toda institución educativa que acoja estudiantes con discapacidad debe garantizar la accesibilidad de todos sus entornos, no solo en lo que respecta a infraestructura, transporte y servicios públicos, sino también a nivel de la información y la comunicación. (p. 32)

A su vez, el Decreto 366 de 2009 establece que las entidades territoriales deberán informar al MEN el número de estudiantes con discapacidad reportados en cada institución académica y matriculados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), a fin y efecto de que tanto los profesionales de apoyo como los demás recursos técnicos, pedagógicos u organizativos sean asignados a la institución educativa donde se encuentra el educando con discapacidad matriculado.

Por otro lado, el Decreto organiza la oferta del servicio educativo en cinco grupos poblacionales y, del mismo modo, determina las ayudas para tener en cuenta según la necesidad requerida por cada grupo de estudiantes.

Primero, para el *alumnado con discapacidad cognitiva, motora y autismo*, los centros escolares deberán flexibilizar y adaptar el currículo, plan de estudios y procesos de evaluación en función a las necesidades de los estudiantes. Segundo, para la atención educativa de los *estudiantes con discapacidad auditiva (sordos) usuarios de la LSC*, se tendrán en cuenta el docente área, el docente de castellano, el intérprete, el modelo lingüístico y el modelo cultural, así como los apoyos curriculares (didácticos) y tecnológicos como ayudas en la prestación del servicio educativo a dicho alumnado.

Tercero, en la prestación del servicio educativo para *estudiantes sordos usuarios de lengua castellana*, el Decreto señala: “se requieren docentes de nivel, de grado, de área con conocimientos en lectura labiofacial, estimulación auditiva y articulación (...) que conozcan sobre el manejo y cuidado de las leyes auditivas y los equipos de frecuencia modulada correspondientes” (Decreto, 366/2009). Cuarto, para la atención educativa de *los educandos ciegos, con baja visión y sordociegos*, se dispondrá de un docente de grado y de área capacitado en el conocimiento del sistema Braille y áreas tiflológicas; además, se contará con un intérprete o mediador como apoyo pedagógico para el alumno sordociego. Quinto, en la oferta educativa para *estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*, las instituciones educativas deberán flexibilizar y adaptar el currículo y el plan de estudio en correspondencia con las orientaciones pedagógicas propuestas por el Ministerio de Educación.

Sumado a estas acciones, los profesionales de apoyo pedagógico establecerán los canales de comunicación entre el alumnado con discapacidad y profesorado para llevar a cabo el diseño y ajustes necesarios en el proceso formativo y pedagógico; además, el docente de apoyo desarrollará el proceso de caracterización dentro del centro escolar, así como la gestión en el establecimiento de redes de apoyo y la sensibilización de la comunidad educativa y el profesorado frente a las acciones de inclusión educativa relacionada con los educandos con discapacidad (Decreto 366/2009).

Para finalizar, en la actualidad la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en Colombia se rige por medio del *Decreto 1421 de 29 de agosto 2017*. Esta nueva reglamentación supuso diferentes desafíos para el sistema educativo colombiano.

En primer lugar, reflexionar y socializar el escrito por parte de toda la comunidad educativa para conocer las potencialidades y acciones que este ofrecía al alumnado con discapacidad. En segundo lugar, trabajar de manera coordinada el profesorado para poner el foco de atención en las barreras que limitan la participación y el aprendizaje del alumnado. En tercer lugar, reconocer el trabajo articulado con la familia como eje fundamental en los procesos académicos, en vistas de acompañar el proceso formativo de sus hijos. En cuarto lugar, potenciar el trabajo conjunto entre las entidades/personas (secretarías de educación, directivos docentes, organizaciones civiles, establecimientos escolares) implicadas en la respuesta académica del alumnado con discapacidad, a fin y efecto de proveer los recursos necesarios para su atención educativa (MEN, 2020d). Según Marulanda et al. (2023) con la incursión del Decreto en el país,

Todos soñábamos con que este decreto permitiera la inclusión del alumnado con discapacidad a todas las aulas de escuelas ordinarias o regulares, públicas y privadas. Soñábamos con que se generara un clima que posibilitara mejores y más eficaces interacciones entre el sector salud y el sector educación, y que los maestros y maestras se formaran en temas de educación inclusiva (y, por supuesto, de discapacidad). Soñábamos con el destierro de mitos y falsas creencias de familias, docentes y comunidades educativas. Soñábamos con sociedades más justas, equitativas y con el cierre de brechas entre las posibilidades laborales de personas con y sin discapacidad. Soñábamos, en últimas, con escuelas de verdad inclusivas en las que sus culturas, sus políticas institucionales y el ambiente cotidiano respiraran esos valores que buscan reconocimiento de la diversidad. (p. 12)

Aunado a lo anterior, estudios como los de Correa Montoya y Rúa Serna (2018), Marulanda et al. (2023) y Montoya-González (2021) han afirmado que esta nueva normativa sobrellevó una reestructuración y cambio en la atención y oferta educativa del alumnado con discapacidad, facilitando, por ejemplo, un lenguaje más propicio del modelo de educación inclusiva, un trato diferente hacia el alumnado con discapacidad y, en palabras de Correa Montoya y Rúa Serna (2018), significó una respuesta innovadora que incluía “herramientas de gestión prometedoras” (p. 101).

Siguiendo esta línea argumental, Barreto y Prado (2020) puntualizan: “este decreto representa un gran paso para las personas con discapacidad y la inclusión, por cuanto insta al sector de la educación a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todo el territorio nacional” (p. 131). Inclusive, el texto hace constar de manera explícita que,

Ningún establecimiento educativo podrá rechazar la matrícula de un estudiante en razón a su discapacidad, ni negarse a hacer los ajustes razonables que se requieran. Cualquier proceso de admisión aportará a la valoración pedagógica y la construcción del PIAR. Asimismo, no podrá ser razón para su expulsión del establecimiento educativo o la no continuidad en el proceso. (Decreto 142182017)

Como se puede notar, los cambios y procesos de reestructuración que sobrevinieron con la llegada del Decreto conjeturaron un avance positivo en la atención educativa del alumnado con discapacidad en la estructura educativa (Correa Montoya y Rúa Serna, 2018; Barreto y Prado, 2020; Montoya-González, 2021). No obstante, Marulanda et al. (2023) ponen de manifiesto que a pesar de la implementación del texto legal aún persisten en el sistema educativo colombiano barreras para la participación y el aprendizaje que afectan el recorrido escolar de los estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con los autores, “la tarea de diseñar entornos educativos inclusivos, tal y como lo propone el Decreto 1421, no se cumplió” (Marulanda et al., 2023, p. 14) porque los colegios no se hicieron inclusivos, sobreabundaron los programas de inclusión, los docentes de aula responsabilizaron en su totalidad a los docentes de apoyo pedagógico de la enseñanza de los alumnos con discapacidad, a la fecha existen centros escolares que desconocen el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), aún persisten etiquetas restrictivas hacia el alumnado con discapacidad (p.e. alumnos discapacitados, retardados, autistas, de inclusión...), entre otras acciones que, de una u otra manera, han frenado y ralentizado los cambios y metas propuestas en el texto legal (Marulanda et al., 2023).

Al hilo de lo anterior, en la *Encuesta de percepción sobre la implementación del Decreto 1421 de 2017 en su quinto año* desarrollada por Marulanda et al. (2023), se identificaron retos pendientes de subsanar para que el Decreto en diálogo “realmente impregne a todas las instituciones educativas del país y se aplique como está pensado” (Marulanda et al., 2023, p. 78).

Por citar algunos ejemplos, es necesario que el conjunto de la comunidad educativa entienda que la inclusión es una cuestión que implica a todo el centro educativo y, por ende, deben establecerse grupos de trabajo para revisar y fortalecer continuamente los procesos internos dentro de los establecimientos educativos (p.e. revisar proyecto institucional y de mejora institucional); a su vez, es importante formar y sensibilizar a todos los miembros de la comunidad educativa para hacer frente a los mitos, creencias e imaginarios que afectan a un colectivo de alumnos; también, es menester formar y apoyar al profesorado en el diseño, implementación y desarrollo tanto del PIAR como del DUA para favorecer los procesos formativos de los aprendices; por último, es trascendental que los centros escolares fortalezcan la articulación entre familia-escuela para apoyar los procesos educativos de sus hijos (Marulanda et al., 2023).

Retomando el Decreto, este se fundamenta bajo los *principios* de educación inclusiva entre los cuales se establece: la calidad, la diversidad, la pertinencia, la participación, la equidad y la interculturalidad, entre otros. En relación con lo anterior, el presente texto normativo define la educación inclusiva de la siguiente manera:

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantizan en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en el proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 142182017)

En materia *curricular*, el texto hace mención del DUA como propuesta pedagógica/educativa a desarrollar en los establecimientos educativos en el territorio. Por otro lado, y en vistas de establecer el modelo de inclusión en el sistema educativo, el Decreto esboza las responsabilidades que tanto el MEN (I), las secretarías de educación (II) y los centros públicos y privados (III) deben implementar para conseguir tal fin.

Así, entre las funciones a desenvolver destacan: (I) gestionar y coordinar con el INCI, el INSOR y las organizaciones que trabajan por las personas con discapacidad los respectivos planes de atención educativa; brindar asistencia a las secretarías de educación; articular con el INSOR la

oferta educativa de modalidad bilingüe/bicultural; coordinar con el INCI el material didáctico para el alumnado con discapacidad visual. (II) Distribuir los recursos asignados al alumnado con discapacidad; desarrollar la evaluación psicopedagógica; asesorar a la familia de los infantes y jóvenes con discapacidad; gestionar el personal de apoyo; establecer ambientes virtuales accesibles. (III) Reportar en el SIMAT a los alumnos con discapacidad; articular en el proyecto educativo el enfoque de educación inclusiva; desarrollar el PIAR e historia escolar del alumno (Decreto 1421/2017).

Cabe mencionar que, al igual que la Resolución 2565/2003 y el Decreto 366/2009, el texto en desarrollo articula la *oferta educativa* en cinco grupos poblaciones como se detalla a continuación:

Oferta General: esta oferta corresponde a la ofrecida para todos los estudiantes del país, dentro de la cuales tendrán acceso todos los estudiantes con discapacidad, quienes, de igual manera que opera en el sistema general, deberán ser remitidos al establecimiento educativo oficial o contratado más cercano a su lugar de residencia, y al grado acorde a su edad cronológica. Para cada uno de los casos y conforme a las características del estudiante, contará con los ajustes razonables definidos en el PIAR, dentro de los espacios, ambientes y actividades escolares, con los demás estudiantes. En el evento que nos sea posible cerca al lugar de residencia, por algún motivo justificado, se garantizarán, si es el caso.

Oferta bilingüe bicultural para la población con discapacidad auditiva: la Modalidad Bilingüe – Bicultural es aquella cuyo proceso de enseñanza – aprendizaje será en Lengua de Señas Colombiana – español como segunda lengua y consiste en la destinación de establecimientos educativos regulares, en los que se contarán con aulas paralelas y docentes bilingües que imparten la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüístico requeridos, entre los que están los intérpretes de Lenguas de Señas Colombiana y modelos lingüísticos. Para tal efecto, las entidades podrán centralizar esta oferta educativa en uno o varios establecimientos educativos y garantizar el transporte para aquellos a quienes les implique desplazarse lejos de su lugar de residencia. Para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva, la entidad territorial asesora a las familias y a estos estudiantes, para optar (I) por la oferta general en la cual el estudiante ingresa a un aula regular y se le brindan los apoyos determinados en el PIAR conforme su particularidad, sin contar entre estos apoyos con intérprete de lengua de señas colombiana – Español, ni modelo lingüístico, o (II) o por una modalidad bilingüe-bicultural ofrecida por establecimientos educativos con aulas paralelas que fortalezcan la consolidación de la lengua y de la comunidad.

Oferta hospitalaria/domiciliaria: si el estudiante con discapacidad, por sus circunstancias, requiere un modelo pedagógico que se desarrolle por fuera la institución educativa, por ejemplo, en un centro hospitalario

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

o en el hogar, realizará la coordinación con el sector salud o el que corresponda, para orientar la atención más pertinente de acuerdo con sus características mediante un modelo educativo flexible.

Oferta formación de adultos: las personas con discapacidad con edades de quince (15) años o más, que no han ingresado a ningún grado del ciclo de educación básica primaria o hayan cursado como máximo los dos primeros grados; o aquellas que con edades de quince (15) años o más, que hayan finalizado el ciclo de educación primaria y demuestren que han estado dos (2) años o más por fuera del servicio público educativo formal, será destinatarios de la educación básica formal de adultos (...). (Decreto 1421/2017)

También, el Plan Individual de Ajustes Razonable (PIAR) se constituye una de las *herramientas de gestión* que el Decreto pone a disposición de los centros educativos y profesorado para beneficiar el recorrido escolar de los educandos con discapacidad el cual debe ser diseñado por el profesorado (docentes de aula y docente de apoyo), familia y alumno durante el primer trimestre del curso escolar (Correa Montoya y Rúa Serna, 2018). En particular, el PIAR busca:

Garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluya los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, la permanencia y la promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA. (Decreto, 1417/2017)

A modo de colofón, la atención y respuesta educativa frente al colectivo con discapacidad en el territorio nacional parte desde lo consagrado en la carta magna (art. 67), así como en la diversidad de leyes y decretos que a raíz de las distintas convenciones y acuerdos internacionales adoptadas y asumidas por el Estado de Colombia, ejercen una obligatoriedad en el gobierno, el MEN, las secretarías de educación (departamentales y municipales) y las instituciones educativas públicas y privadas para cumplir lo definido en tales acuerdos y textos jurídicos (Tabla 10).

Este avance histórico en el ámbito educativo para las personas con discapacidad ha sido posible, como se ha aludido, gracias a las diferentes leyes que se fundamentan bajo los principios de participación, inclusión, equidad e igualdad de oportunidades; acceso a la educación sin excepción alguna; eliminación de barreras de orden actitudinal, físico y comunicativo en el contexto educativo; y, la lucha por el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva en el sistema educativo colombiano.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

Por consiguiente, hoy es posible divisar el acceso y la escolarización del estudiantado con discapacidad en centros regulares; el desarrollo de acciones afirmativas y de ajustes razonables para la eliminación de barreras en el ecosistema educativo; la implementación de una educación bajo el principio y modelo de educación inclusiva como apuesta para reducir los procesos de exclusión educativa que ha experimentado el colectivo abordado; y, también, el avance en la comprensión de las barreras desde un posicionamiento social, organizacional e institucional susceptibles de ser transformadas.

Tabla 10

Algunas cuestiones claves de la normativa que regula la atención educativa del alumnado con discapacidad en Colombia.

Normativa	Principios y terminología	Emplazamiento dominante	Oferta educativa	Recursos y apoyos	Medidas curriculares y pedagógicas	Evaluación psicopedagógica
<i>Ley 115/1994.</i>	<i>Principios</i> <i>Integración social y educativa.</i> <i>Terminología</i> <i>Personas con limitaciones.</i>	En establecimientos educativos regulares, pero se implementan las aulas de apoyos especializadas para la atención y apoyo educativo del alumnado con discapacidad.	Alumnado con limitaciones o capacidades excepcionales.	Los colegios organizarán las acciones pedagógicas y terapéuticas para la atención educativa. Programas y experiencias desarrolladas por el Estado, Formación de docentes. Subsidio económico para personas de bajos recursos. Aulas de apoyo especializadas.	Las escuelas cuentan con autonomía curricular. Las instituciones educativas pueden tomar decisión sobre la organización de las áreas por niveles, introducir asignaturas optativas, implementar y adoptar métodos de enseñanza y adaptar las áreas en función del contexto, particularidades y necesidades de cada región (art. 77).	El texto no hace alusión de forma específica sobre esta, pero la Ley sostiene que los centros escolares generarán programas que permitan la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales.
<i>Decreto 2082/1996.</i>	<i>Principios</i> <i>Integración social y educativa; desarrollo humano; oportunidad y equilibrio;</i>	En instituciones educativas ordinarias, pero persisten las aulas de apoyos especializadas para la atención y apoyo educativo del alumnado con	Alumnado con limitaciones y talentos excepcionales.	Se hará uso de estrategias pedagógicas; medios y lenguajes comunicativos apropiados; experiencias y apoyos didácticos, terapéuticos,	El texto menciona adecuaciones curriculares, organizativas y pedagógicas; recursos físicos y tecnológicos; materiales educativos; capacitación y	El texto no hace alusión de forma específica sobre esta.

	soporte específico. <i>Terminología</i> Personas con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales.	discapacidad. El Gobierno Nacional apoyará la financiación de dichas aulas.	tecnológicos; organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica; flexibilidad en los requerimientos de edad (art. 2). Proyectos personalizados en los proyectos educativos institucionales. Formación del profesorado. Apoyo financiero económico alumnado de bajos recursos. Aulas de apoyos especializadas. Unidades de atención integral.	perfeccionamiento docente; accesibilidad. El Decreto menciona estrategias pedagógicas, apoyos didácticos, organización de los tiempos durante la actividad pedagógica y flexibilidad en los requerimientos según las particularidades de los alumnos; además, la evaluación tiene en cuenta las características del alumnado.		
<i>Resolución 2565/2003.</i>	<i>Principios</i> Integración social y educativa. <i>Terminología</i> Población con necesidades educativas especiales.	En colegios ordinarios, pero continúan las aulas de apoyos especializadas para la atención y apoyo educativo del alumnado con discapacidad.	Alumnado con discapacidad o deficiencia auditiva. Alumnado con capacidades o talentos excepcionales.	Incorporación de los profesionales de apoyo tales como educadores de educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana,	No especifica el texto alguno en particular, pero menciona que los profesionales de apoyo serán los encargados de gestionar las adecuaciones curriculares en mancomunidad con el claustro y acompañar el	El texto menciona que las secretarías de educación serán las encargadas de determinar/definir la condición de discapacidad mediante una evaluación psicopedagógica y un diagnóstico interdisciplinario. De forma particular, la Resolución establece que,

			Alumnado que por su condición de discapacidad no pueden ser integrados a la educación formal.	modelos lingüísticos, entre otros. Formación del profesorado. Profesional o área encargada de coordinar los procesos pedagógicos y administrativos para la prestación del servicio educativo. Aulas de apoyo especializadas. Unidades de atención integral.	proceso de enseñanza y aprendizaje.	entre las funciones de los profesionales de apoyo, es deber de estos “participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población” (art. 5).
<i>Decreto 366/2009.</i>	<i>Principios</i> Educación inclusiva; barreras para el aprendizaje y la participación; derechos fundamentales. <i>Terminología</i> Estudiantes con discapacidad y con capacidad o talentos excepcionales.	El texto no hace alusión de forma específica.	Alumnado con discapacidad cognitiva, motora y autismo. Alumnado sordo usuario de Lengua de Señas Colombiana (LSC). Alumnado sordo usuario de la lengua castellana.	Apoyos particulares. Política de educación inclusiva en las secretarías de educación. Persona o área responsable de coordinar los procesos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo. Formación del profesorado.	Organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación.	Las entidades territoriales certificadas serán las encargadas de determinar la condición de discapacidad del estudiante por medio de una evaluación psicopedagógica y multidisciplinar. Dicha evaluación ha de permitir, por un lado, la ubicación de los recursos humanos, técnicos, tecnológicos y de infraestructura para atender al alumnado con discapacidad y, por el otro, desarrollar los programas

			Alumnado ciego, con baja visión y sordociegos. Alumnado con capacidades o talentos excepcionales.	Profesionales de apoyo según cada discapacidad. Entre estos podemos encontrar: intérpretes de lengua de señas, modelos lingüísticos, docentes con conocimientos en tiflogología.	de sensibilización de la comunidad educativa y formar en estrategias metodológicas y didácticas al profesorado.
<i>Decreto 1421/2017.</i>	<i>Principios</i> <i>Educación inclusiva.</i> <i>Terminología</i> <i>Estudiantes con discapacidad.</i>	En instituciones educativas ordinarias. No se mencionan las aulas de apoyo especializadas y tampoco las unidades de atención integral. El alumnado con discapacidad auditiva cuenta con aulas paralelas en instituciones académicas ordinarias.	Oferta general para el alumnado con discapacidad. Oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva. Oferta hospitalaria-domiciliaria. Oferta formación de adulto.	Acciones afirmativas. Ajustes razonables. Informe anual de competencias o de proceso pedagógico. Esquema de atención educativa (gestión educativa y gestión escolar). Profesionales en la educación tales como guías intérpretes, modelos lingüísticos y tiflólogos.	Curriculum flexible (se organiza la enseñanza en función desde la diversidad social, cultural y de estilos de aprendizajes de cada estudiante). Ajustes razonables de orden curricular. DUA. El texto menciona una evaluación pedagógica y social, pero, además, menciona la necesidad de reportar el diagnóstico médico durante el proceso de matrícula. Según el escrito las entidades educativas tendrán como responsabilidad “reportar en el SIMAT a los estudiantes con discapacidad en el momento de matrícula, el retiro o el traslado” (subsección 3, c) El certificado médico debe constar en la historia escolar del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

2.3.6.3. Elementos de la norma que obstaculizan la respuesta educativa del alumnado con discapacidad en el marco de una educación inclusiva.

2.3.6.3.1. Reporte de la discapacidad en el SIMAT.

La identificación, detección y acreditación de la discapacidad por parte de algunos educandos se constituye en uno de los elementos presentes en la estructura educativa colombiana para llevar a cabo, por ejemplo, los procesos de *acceso/matrícula* en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y la *distribución/asignación* de recursos o apoyos en la respuesta y atención educativa para el alumnado con discapacidad. Tal y como lo explica el Decreto 1421 que regula la atención educativa del alumnado con discapacidad en el país, en el proceso de ingreso al sistema educativo cada educando en situación de discapacidad deberá acreditar su discapacidad mediante un diagnóstico o concepto médico (Decreto, 1421/2017), a fin y efecto de reportarse en el SIMAT.

El estudiante con discapacidad que se encuentre en proceso de ingreso al sistema educativo formal deberá contar con diagnóstico, certificación o concepto médico sobre la discapacidad emitida por el sector salud y con el PIAR o el informe pedagógico si viene de una modalidad de educación inicial, que permita identificar el tipo de discapacidad. En caso de que el estudiante no cuente con dicho requisito, se deberá proceder con la matrícula y con el registro de variables para la identificación de los estudiantes con discapacidad en el SIMAT, con base en la información de la familia y se efectuará el reporte correspondiente a la respectiva secretaría de educación, o entidad que haga sus veces, para que en articulación con el sector salud se establezca el diagnóstico y el proceso de atención más pertinente, en un plazo no mayor a tres meses. (Decreto, 1421/2017)

En términos del texto normativo y el MEN (2020c), la acreditación de la discapacidad en el SIMAT tiene como fin apoyar los procesos formativos y garantizar una respuesta educativa idónea para los estudiantes que comparten tales *variables de discapacidad*²⁸ situadas en el sistema de matrícula. Es decir, el registro de la discapacidad en el SIMAT busca, por ejemplo, el control en los procesos de admisión (matrícula, información, datos personales, asignación de cupos,

²⁸ Las categorías y subcategorías que se sitúan en el SIMAT para la clasificación del alumnado con discapacidad son: discapacidad física (sin subcategorías); discapacidad auditiva (subcategorías: usuario de LSC y usuario del castellano); discapacidad visual (subcategorías: ceguera y baja visión irreversible); sordoceguera (sin subcategorías); discapacidad intelectual (sin subcategorías); discapacidad psicosocial mental (subcategorías: discapacidad psicosocial mental y DMS-Trastorno del espectro autista); discapacidad múltiples (sin categorías) (MEN, 2020c, p. 18).

traslados entre establecimiento educativos por parte del estudiante...) y ayudar en la gestión de recursos y apoyos (pedagógicos, humanos, técnicos, administrativos, financieros...).

A modo de ejemplo, el MEN (2020c) indica que de los datos y/o información depositada en el SIMAT (como la discapacidad), en términos de ayuda, ha permitido a las secretarías de educación y las instituciones educativas desarrollar acciones tales como “asignación y dirección de recursos financieros; generación de estadísticas; elaboración y ajuste o flexibilización currículo, proyectos institucionales y los planes de aula; articulación del PIAR con el plan de mejoramiento institucional; organización de grupos y perfiles docentes” (MEN, 2020c, p. 18).

Sin embargo, en la práctica educativa el *reporte de la discapacidad en el proceso de acceso y matrícula*, así como en la *asignación de recursos y apoyos* fundamentados en la “acreditación de la discapacidad” por parte del alumnado a través de un concepto médico representa varios obstáculos en la mejora educativa de las instituciones académicas y en un sistema educativo que camina hacia la inclusión.

Por un lado, posicionar los recursos y los apoyos que las instituciones educativas ofrecen al alumnado con discapacidad partiendo de la acreditación médica de esta conlleva a pensar que los demás alumnos que conforman el aula de clase (o institución educativa), no requieren de apoyos y recursos durante su proceso de aprendizaje, a sabiendas de que, una escuela en movimiento organiza sus tiempos, sus espacios, sus contenidos, su currículo, sus apoyos y el tipo de relaciones que establece en beneficio de todo el alumnado sin hacer ningún tipo de diferencialismo ya sea por razón de sexo, capacidad, origen o diagnóstico médico aportado.

Además, poner la mirada de los recursos y apoyos haciendo énfasis en una discapacidad o estudiante en particular suscita que no se modifiquen los valores que convergen en el contexto educativo porque, según palabras de Rojas y Haya (2018), “puede cambiar el lenguaje –y hablamos de inclusión y de colaboración entre profesionales– o las figuras profesionales (...), pero no se revisan los valores que sostienen el modelo experto, ni tampoco los procesos o estrategias que suelen ponerse en juego” (p. 93).

Es decir, persistir en una mirada centrada en el “alumno con la certificación médica” para brindarle un recurso o apoyo educativo, en el fondo, es volver al discurso y planteamiento de que

la organización institucional no deba cambiarse y transformarse, trayendo consigo que, como ha advertido Slee (2012), la escuela sitúa “la explicación del fracaso, las distracciones y la rebeldía de los niños en sus perfiles genético y médicos” (p. 13). Frente a esta cuestión, Pérez de Lara (1998) sostiene que la organización escolar,

No debe partir de las necesidades educativas especiales de los individuos, que son seres siempre completos, aunque les falte la visión, el movimiento o esa porción de cerebro afectada por la falta de oxígeno un aciago día, sino de algo mucho más complejo y común que es el deseo de vivir con los demás y el interés por buscar la mejor manera de hacerlo (...) No hay pues, necesidades educativas especiales en la escuela, sino necesidades de la escuela para abrirse a un nuevo modo de conocer que nos proporcione un nuevo modo de convivir (...). (p. 167)

Por otro lado, una mayor asignación y dotación de recursos (en función de un diagnóstico) no garantiza en sí la mejora y respuesta educativa del alumnado con discapacidad dentro de las escuelas porque tales recursos y apoyos, como sostienen Rojas y Haya (2018), se dirigen hacia un alumnado en específico y “la educación inclusiva cuestiona taxativamente la creación de estructuras y servicios altamente especializados” (p. 166) para personas y/o colectivos en particular.

De hecho, podemos observar como el reconocimiento de la discapacidad en el SIMAT supuso por parte de las instituciones educativas la “Implementación de estrategias de atención diferenciada, individual (...)” (MEN, 2020c, p. 55) que, en últimas, se convierten en medidas o ajustes especializados pensadas para un colectivo en particular y desarrolladas por docentes con perfiles específicos para este alumnado. En suma, Slee (2012) añade que la distribución de recursos para garantizar la admisión del alumnado con discapacidad dentro de los centros escolares representa una maniobra política que legitima la discriminación y el pensamiento cerrado (Slee, 2012).

En este contexto, un centro escolar que cuestiona el *statu quo* busca modificar, cambiar y transformar su organización, su práctica y su cultura y dista de cualquier planteamiento o mecanismo categorizador y patologizado del estudiantado para llevar a cabo una mejora institucional, dotación de recursos o acciones que confluyan en un proceso de inclusión; es decir, el establecimiento educativo continuamente se revisa interna y externamente, impulsa sus cambios

de abajo-arriba y se presenta con *puertas abiertas* para su comunidad, posee una mirada donde la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado se constituye en una preocupación común y, por tanto, las acciones y gestiones, más allá de determinarse por una mirada en las variables de discapacidad del alumno situadas en el SIMAT, se enfocan en ofrecer una respuesta educativa capaz de hacer copartícipe a la comunidad académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en contribuir en la construcción de un escenario educativo y social más inclusivo, justo y equitativo para todas las personas participantes del sistema.

Por último, el MEN (2020c) señala que la categorización del alumno con discapacidad en el SIMAT,

No busca etiquetar a las personas, sino identificar los apoyos que se requieren para promover su desarrollo integral, su plena participación, sus aprendizajes y la construcción de su proyecto de vida. Estas categorías no deben convertirse en factor de discriminación o de desconocimiento de las potencialidades de cada persona. (p. 19)

Sin embargo, como expondremos en el título siguiente, esta categorización y etiquetamiento de los educandos con discapacidad sí representa un factor de discriminación y desconocimiento porque suponen barreras culturales que afectan tanto a título personal como de la mejora institucional al sostener creencias, concepciones, ideas negativas frente a los escolares que comparten tal variable de discapacidad (asignación médica recogida en el SIMAT), trayendo consigo, “un riesgo evidente de inequidad, marginación y discriminación” (Calderón y Echeita, 2015, p. 84).

Al hilo de lo expuesto por estos autores y otros (Gallego Gómez y Beltrán Hoyos, 2022), la categorización de las discapacidades en el SIMAT ha de generar segregación e invisibilización de las habilidades y capacidades de los estudiantes al consentir rotulaciones, descripciones y etiquetas. En definitiva, Slee (2012) indica que, “la práctica de asignar a los niños a categorías y niveles de discapacidad y considerar sus derechos según la categoría atenúa el pensamiento sobre cuestiones más importantes, como los derechos y la justicia (p, 228).

2.3.6.3.2. Diagnóstico médico en la historia escolar de los estudiantes con discapacidad.

El texto legal que en la actualidad regula la atención educativa del alumnado con discapacidad en Colombia establece que cada educando en situación de discapacidad participe del sistema educativo debe contar con una *historia escolar* elaborada por las instituciones académicas. De forma taxativa, este documento recoge de forma global la información escolar, familiar, social y médica del alumnado con discapacidad.

(...) incluirá toda la información relacionada con su proceso de inclusión, el diagnóstico, certificación o concepto médico reportados por profesionales del sector salud, los PIAR anuales diseñados, los informantes de seguimiento a la implementación, los informes anuales de competencias, las actas de acuerdo firmadas por las partes, los avances en el tratamiento médico o terapéutico y cualquier otra información que se considere relevante. Esta información tiene carácter confidencial y solamente será entregada a otro establecimiento educativo en caso de traslado, de manera que sean tenidos en cuenta en su ingreso a un nuevo establecimiento (...). (Decreto 1421/2017)

En el ejercicio de “laxitud interpretativa” expuesta por Slee (2012), esta disposición que recoge de forma global la vivencia (académica, social, personal y familiar) del alumnado con discapacidad, en una primera lectura, se muestra “idónea” para promover y apoyar los procesos de inclusión en los centros educativos porque sugiere puntos de partida como las acciones pedagógicas y curriculares desarrolladas, la participación de la familia, el diálogo con el claustro docente, entre otras actuaciones; no obstante, en una segunda lectura, más allá de lo que recoge el informe, las interpretaciones que se hacen a partir del reglamento normativo (por ejemplo del diagnóstico médico en la historia escolar del estudiante) pueden incubar desigualdades educativas y mecanismos que se alejan de garantizar una educación donde todas las personas tengan agencia, acceso, voz, participación y se involucren en las decisiones del centro educativo y mejora institucional.

En consonancia con lo anterior, Slee (2012) argumenta:

Cuando las personas de toda la organización educativa llegan al documento, aportan sus propios puntos de vista y aspiraciones y funden el texto político con sus propias predisposiciones cuando realizan su parte del ciclo de implementación. Se hacen posibles entonces todas las formas de distorsiones que se presentan como fieles a la letra y el espíritu del plan político. (p. 203)

En este sentido, la historia escolar del alumnado puede constituirse en una barrera (en la medida que se ponga el foco de atención en el diagnóstico médico) para que, desde la política del centro y organización de esta, se determine si abre, cierra o establece filtros de entrada al estudiante que se incorpora a la institución educativa. Desarrollemos esta idea.

En muchas instituciones educativas del país se profesa en sus políticas internas la obligatoriedad de los centros educativos en recibir a todo el alumnado. Además, como señala el decreto actual que reglamenta la inclusión educativa en el país, “ningún establecimiento educativo podrá rechazar la matrícula de un estudiante debido a su discapacidad, ni negarse hacer los ajustes que se requieran” (Decreto 1421/2017). Bajo esta directriz, *todos los estudiantes son bienvenidos*, pero en la práctica del proceso de admisión/matricula existen “filtros de selección y entrada” que cierran la oportunidad para que algunos alumnos accedan a esta. Respecto a lo aludido, Skliar (2010) pone de manifiesto como las instituciones educativas se caracterizan por tener puertas “abiertas”, “cerradas” o “giratorias”.

Más en detalle, el autor explica que una escuela de *puertas abiertas*, se sustenta en la capacidad de acoger, recibir y dar la bienvenida al alumnado en general, sin importar razones de raza, etnia, capacidad, religión, cultura, sexo; además, es un establecimiento que en su interior se identifica por proponer una estructura organizativa, curricular y de coordinación en movimiento para garantizar la presencia, la permanencia, la participación y el aprendizaje, así como la solidez de una cultura, política y práctica con sentido inclusivo.

Por otra parte, una institución de educación con *puertas cerradas* se constituye en la falta de oportunidades o inaccesibilidad que una institución educativa puede tener frente a un conjunto de estudiantes ya sea por razón de discapacidad, matrícula condicional, bajo rendimiento académico, bajo puntaje en las pruebas de Estado, entre otros. Por último, un centro escolar con *puertas giratorias*, se sustenta en políticas de acceso que van a poner énfasis en las situaciones propias del alumnado para condicionar, determinar, diferenciar y justificar la entrada (o no) al centro. Echeita y Serrano (2020) conciben este tipo de puertas giratorias de la siguiente manera:

También en muchos discursos y realidades escolares aparecen las puertas giratorias o las puertas con detectores de metales; en este contexto, diríamos, con *detectores de capacidades*. Esto es, centros que por sí mismos o con ayuda de profesionales externos y mediante pruebas de distinto tipo excluyen a algunos

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

estudiantes, bien sea después de pasar un tiempo en el centro (puertas giratorias) –como ocurre con cierto alumnado con necesidades educativas especiales que, tras la Educación Primaria, es derivado a centros de educación especial–, bien con relación a los que no consiguen nunca entrar allí (puertas con detectores de metales), porque tiene determinadas necesidades de apoyo educativo específicas frente a las cuales el centro suele aducir que no está preparado. (p. 43)

Esta variedad de puertas, desde una mirada simbólica como lo plantea el autor, nos permiten reflexionar y observar que el ingreso del alumnado a una institución educativa *a priori* es reconocido al amparo de leyes, normas o políticas que, si bien desde el principio nos dictan un marco de acción para garantizar el derecho a la educación, en la práctica se traduce en un ejercicio de “laxitud interpretativa” (Slee, 2012) que sirve a los centros escolares para que, en últimas, decidan limitar el ingreso de un colectivo en particular a la institución académica.

Es decir, una institución educativa con *puertas giratorias* o con *detectores de capacidades* (Echeita y Serrano, 2020; Skliar, 2010) que sitúa su mirada en el diagnóstico médico (en vez de una mirada que se acerca, se relaciona y contempla al sujeto en su globalidad), terminará evadiendo el cupo del estudiante que cuenta con un diagnóstico o concepto médico al establecimiento asentado en erróneos apócrifos como, por ejemplo, el alumnado con discapacidad debe ser escolarizado en centros de educación especial, el estudiante con discapacidad no cuenta con habilidades cognitivas para desarrollar un proceso de aprendizaje, el educando con discapacidad obstaculiza el aprendizaje de sus compañeros, el centro educativo no cuenta con profesionales especializado para atender a este alumnado (MEN, 2017).

Desde otra postura y en caso de que el centro con *puertas giratorias* admita al alumnado, como dice Echeita (2017), la institución educativa: “te incluye con una mano, mientras te muestra con la otra la puerta de salida” (p. 22). Lo expuesto por Echeita puede notarse, por ejemplo, cuando los colegios reciben al alumnado con discapacidad aludiendo al compromiso de escolarización de todos los estudiantes en el sistema ordinario, pero, en la labor pedagógica, salen a flote la falta de colaboración y compromiso docente, el elevado apoyo de especialistas en aulas específicas, la multitud de ajustes, adaptaciones y medidas curriculares, la falta de variedad metodológica y la poca participación del centro en reestructurar sus políticas, prácticas y culturas terminan creando

las condiciones de exclusión, segregación, integración o, en palabras del autor, las llaves para abrir la puerta de salida del sistema educacional.

En esta línea argumental, Slee (2012) ejemplifica lo señalado por Echeita (2017) al afirmar que “los niños con discapacidades (...) en su escolarización podrían matricularse en su escuela local, pero su admisión se pospondría hasta que se facilitaran los recursos necesarios para apoyar su educación” (p. 208).

Recordemos que el MEN (2020a) expone que una de las principales barreras que tiene el alumnado con discapacidad en el *acceso* al sistema educativo colombiano reside en la negativa de algunas instituciones educativas en brindar los cupos de ingreso a los EE para este alumnado. Bajo este supuesto, conviene preguntarse: ¿por qué algunas instituciones educativas amparadas en el argumento “no hay cupos disponibles” privan de la posibilidad de que un alumno Ingrese al sistema? O, ¿acaso esa ausencia de cupos es motivo para filtrar a un estudiante que tiene un diagnóstico médico, una evaluación psicopedagógica²⁹, una matrícula condicional u otra situación que puede poner en riesgo el nivel académico de la institución académica?

De todas maneras, el alumnado con discapacidad es visto por parte de algunos centros educativos como un estudiante de riesgo que puede alterar la estructura y organización de una entidad educativa, esto, a la vez, se ha convertido en un argumento para que los centros escolares rechacen al alumno con discapacidad cuando por parte de la entidad y/o comunidad educativa no hay una idea de cambio, movilización de recursos, mejora institucional o restructuración de las políticas, prácticas y cultura (Slee, 2012).

Sumado a lo anterior y asumiendo el acceso del alumnado al centro educativo, como han dicho Calderón y Rascón (2020), el diagnóstico médico *vicia todo el entorno* influyendo, por ejemplo, en la práctica desarrollada por el maestro y en los procesos educativos porque este “no indica qué apoyos requiere el o la estudiante para aprender un contenido dado” (Sancha et al.,

²⁹ Por ejemplo, Calderón y Echeita (2015) ponen de manifiesto cómo la evaluación psicopedagógica se constituye en un filtro “que sirve para determinar qué alumnado considerado con n.e.e pueden ser escolarizados en centros ordinarios y quienes no” (p. 86).

2023, p. 9). En todo caso, tal y como sostiene Sancha et al. (2023), los diagnósticos médicos en la mirada del centro escolar:

Son una fuente de preocupación desde la perspectiva del derecho a la educación inclusiva. No solo porque puede ser leídos directamente como la verdad absoluta de un alumno o alumna, identificándoles con una patología, sino también porque pueden ser utilizados para determinar a priori su destino escolar y vital, limitándoles a unas supuestas posibilidades establecidas para ese diagnóstico. (p. 10)

En definitiva, el establecimiento del diagnóstico médico y la mirada que se tiene de este en la historia escolar del alumnado con discapacidad puede constituirse en una barrera para la participación y el aprendizaje durante su trayectoria educativa porque, por ejemplo, mantiene la estigmatización por parte del cuerpo docente frente a este alumno (Skliar, 2002); promueve respuestas educativas segregadoras, integradoras y paralelas (Rojas y Haya, 2018); sostiene que *el statu quo* de una institución educativa persiste en centrar las dificultades educativas en los educandos “sin que cuestionen, evalúen y transformen otros factores y contextos más amplios y externos” (Moliner, 2013, p. 24) pertenecientes al centro educativo (p. e. en la reestructuración de sus políticas, prácticas y culturas).

Por último, conserva una mirada médica, patologizada, deficitaria y rehabilitadora de la discapacidad que, como advierte Slee (2012), “estamos aceptando acríticamente una visión de la discapacidad propia de expertos médicos y, al hacerlo, negamos las voces de las personas con discapacidad y su aportación a una visión del mundo muy diferente y potencialmente emancipadora (para todos)” (p. 153). En todo caso, la asignación de la discapacidad en el SIMAT termina convirtiéndose para el alumnado que tiene en un rotulo, una etiqueta o un descriptor que, como apuntan Gallego Gómez y Beltrán Hoyos (2022):

Generan una clara segregación de los estudiantes en lo relacionado con sus habilidades y capacidades diversas, siendo etiquetadas estas como discapacidades, en las que se identifican a este tipo de estudiantes con términos inapropiados como: anormales, retardados, estudiantes PIAR, niños DUA, retrasados, psiquiátricos, enfermos, etc. Adjetivos por sí “segregadores” que de corte encasillan a los educandos en una condición anómala o anormal y que deben ser tratados como tal, normalizando este término al hacer alusión a este tipo de población educativa y subvalorado, por ende, sus habilidades y desarrollos cognitivos diversos (pp. 24-25).

2.3.6.3.3. Emplazamiento del alumnado con discapacidad: Modalidad Bilingüe-Bicultural.

La Ley General de Educación estableció una respuesta educativa a la población colombiana bajo los principios de integración social y educativa en un sistema educacional considerado “único” y “común” para todo el alumnado. No obstante, el texto legal centralizó una atención educativa a diferentes grupos poblacionales tales como las personas con discapacidad, grupos étnicos, adultos mayores, entre otros. Si bien la Ley reflejó una preocupación por incluir a todo el alumnado en un sistema educativo común, a la vez, la distinción que surgió en el escrito entre el alumnado en general y ciertos grupos poblaciones suscitó unos primeros interrogantes y reflexiones.

Para empezar, la distinción que hace la Ley nos sitúa en un escenario donde para cada grupo poblacional es necesario desarrollar unas respectivas medidas y modalidades específicas de atención educativa que respondan a estos. En el fondo, esta visión se constituye en una barrera porque al consentir este tipo de diferencialismo (frente a distintos grupos o personas) el sistema educativo es proclive a implementar “programas, aulas y profesionales específicos o especiales” (Moliner, 2013, p. 25) y políticas diferenciales para dichos colectivos.

Este diferencialismo que se hizo en la Ley (y se reglamenta en los decretos, resoluciones y directrices afines al alumnado con discapacidad) se distanció de la construcción de una escuela pensada para todas las personas al soportar prácticas de clasificación e identificación como un grupo particular al cual se le debía dar una respuesta y atención educativa específica dentro del sistema común de enseñanza. Evidentemente, cambiar esta visión implicaba desmarcarse de los procesos que categorizan a ciertos grupos sociales para soslayar cualquier atención educativa basada en un sistema dual de enseñanza, medidas específicas y/o especializadas para cada persona/grupo referenciado desde un enfoque poblacional (MEN, 2013; Rojas y Haya, 2018; Skliar, 2002; Slee, 2012).

Si bien es cierto que la Ley General de Educación 115 de 1994 contribuyó a la escolarización de los estudiantes con discapacidad en la estructura escolar ordinaria en el marco de la integración educativa, también es cierto que la Ley y los siguientes textos normativos sustentaron en el tiempo espacios de emplazamiento y servicios especializados dentro de la

estructura educativa ordinaria para dar una atención educativa al alumnado con discapacidad. A modo de ejemplo, las aulas de apoyos especializadas (Ley 115/1994), las unidades de atención integral (Decreto 2082/1996), la evaluación psicopedagógica o diagnóstico interdisciplinario (Resolución 2565/2003) y la categorización del alumno en el SIMAT (Decreto 366/2009), se presentaron como espacios, medidas y acciones para apoyar los procesos formativos de los estudiantes en diálogo³⁰.

Tales actuaciones, acciones y prácticas que se plasmaron en los textos normativos y, particularmente, en la Ley General de Educación 115 de 1994 y el Decreto 2082 de 1996, confluyeron en el periodo histórico donde el modelo de educación especial finalizaba en el país y se daba inicio al modelo de integración educativa de las personas con discapacidad en el sistema educativo colombiano (Manjarrés-Carrizalez y Vélez-Latorre, 2020) que, a la vez, suscitó paulatinamente las adecuaciones y cambios por parte de los establecimientos educativos regulares para atender a los estudiantes con discapacidad en los años siguientes, evitando así, cualquier tipo de escolarización segregada para aquel momento.

El actual Decreto 1421 de 2017 que regula la atención educativa del alumno con discapacidad (como en su momento el Decreto 366 de 2009) promovieron cambios más radicales en cuanto a la escolarización y procesos de emplazamiento de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas. Inclusive, ambos textos versaban sobre el principio de educación inclusiva lo cual implicaba un esfuerzo mayúsculo por obviar modelos educativos segregadores e integradores aún latentes en la estructura educativa y pasar al modelo de reestructuración como apuesta del sistema educativo (Decreto 1421/27; Ley 1618/2017).

Entre los cambios plasmados en el decreto llama la atención la ausencia de las aulas de apoyo especializadas dentro de los centros escolares, así como la sustitución de la evaluación psicopedagógica por una valoración social y pedagógica; a saber, la normativa actual colombiana

³⁰ Este tipo de actuaciones desarrolladas con el alumnado con discapacidad, vistas desde el modelo de educación inclusiva, incubarían procesos de desigualdad, inequidad, segregación, marginación y exclusión educativa (Correa Montoya et al., 2018; Calderón y Verde, 2020; Calderón y Echeita, 2015; Dusaan, 2010; Echeita y Calderón, 2014).

reconoce el desmonte de las aulas de apoyo especializadas en los centros educativos ordinarios porque dictamina que “las aulas regulares tienen que contar con los recursos y herramientas destinadas a ofrecer adaptaciones y ajustes a todos los aprendices que así lo requieran, en cabeza de los profesores y las profesoras de aula” (Marulanda et al., 2023).

Ahora bien, el actual Decreto 1421 de 2017 describe en sus líneas una *oferta general* educativa para los estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones educativas regulares al igual que sus pares sin discapacidad; además, el texto normativo también menciona la *oferta bilingüe bicultural* enfocada al alumnado con discapacidad auditiva. Esta última contempla la instauración de aulas paralelas dentro de los centros escolares ordinarios con apoyos tecnológicos y docentes bilingües (intérprete LSC, modelos lingüísticos...) específicos para favorecer los procesos formativos y de inclusión de este colectivo. En suma, el texto en vigor invita a las administraciones educativas a asesorar a las familias y estudiantes con discapacidad en la elección de la oferta educativa “general” o “bilingüe bicultural” para su escolarización.

Lo expuesto anteriormente nos invita a hacer una reflexión más profunda para analizar si la *oferta bilingüe bicultural* da continuidad a la construcción de un sistema educativo que se encuadra en el marco de la educación inclusiva o, en su caso, obstaculiza el desenvolvimiento de este. Recordemos que Rojas y Haya (2018) sostienen que, “la creación de determinados espacios legitima las necesidades que algunos tienen, sin obligar a cuestionarse el por qué o para qué de esos espacios” (p. 91). Es evidente que el establecimiento de aulas paralelas en centros ordinarios para la atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva legitima las necesidades de estos estudiantes (como apuntan los autores) y también suscita otras reflexiones que ponen de manifiesto las barreras que pueden surgir de estos en la construcción de un sistema educativo en perspectiva de inclusión como en el caso colombiano.

Por un lado, este tipo de aulas paralelas para los alumnos con discapacidad auditiva abre una puerta para establecer procesos duales de educación dentro del sistema regular, llevando consigo, la construcción de un currículo diferenciado, la aplicación excesiva de ajustes razonables enfocados para un grupo de personas en particular y, en últimas, limitar la posibilidad que estos estudiantes reciban una educación de calidad “en los mismos espacios y con el mismo currículo”

(Murillo y Duk, 2022, p. 13) al igual que sus pares en el marco del derecho a un educación inclusiva.

Por otro lado, ¿en qué medida una respuesta educativa centrada en un alumno/grupo en específico dentro de una institución educativa regular limita la revisión del centro educativo en su globalidad? Autores como Martínez (2011) y Echeita y Calderón (2015) han puesto de manifiesto cómo diferentes estrategias que se llevan al sistema regular como, por ejemplo, las adaptaciones curriculares individuales para la atención educativa del alumnado con discapacidad, terminan convirtiéndose en una *válvula de escape* o *parches reparadores* que suponen “un fuerte revés para el desarrollo de sistemas escolares inclusivos (...) acaban convirtiéndose en barreras insalvables para la educación inclusiva” (Rojas y Haya, 2016, p. 165).

En este contexto, la sostenibilidad de espacios como las aulas paralelas (como lo contempla el Decreto) de una u otra manera, limita la revisión de las escuelas para cuestionar y desarrollar acciones en conjunto que beneficien a todo el alumnado al centrar la atención en un grupo en particular, también sin olvidar las etiquetas restrictivas y procesos de categorización que pueden surgir de estas. De ahí que, Calderón y Rascón (2020) indiquen que la adecuación y transformación de las aulas de clase, las instituciones educativas y sistema escolar se desarrolle de manera conjunta y colaborativa, esto quiere decir que, es “la cultura, política y práctica las que tienen que ser revisadas para poder dejar de hacer diferenciaciones dicotómicas que excluyen” (p. 14).

Así pues, la apertura de dichas aulas paralelas dentro del sistema regular puede resultar un retroceso en la construcción del modelo inclusivo en el país al consentir acciones más propias de modelos educativos segregadoras o integradores. Por cierto, Susinos et al. (2024) sostiene que,

Hay una preocupación permanente sobre las tendencias segregadoras que son permitidas o favorecidas por la legislación, incluso en un marco general de educación que se reconoce como inclusivo. Conviven entre nosotros innumerables e imaginativas denominaciones de *itinerarios, programas, aulas, escuelas y proyectos* diferenciados que en realidad enmascaran guetos educativos y que funcionan como “aliviadores” de un sistema educativo que necesita revisarse (...). Todas estas contradicciones de las normativas educativas con relación a la inclusión son un marco adverso para el desarrollo de escuelas inclusivas que es necesario desvelar y rectificar. (p. 25)

Por citar un ejemplo, el Decreto en diálogo también profesa que las entidades territoriales podrán centralizar la oferta bilingüe bicultural en uno o varias instituciones educativas de país, abriendo así, la posibilidad de mantener aquel diferencialismo, tanto de espacios, de personas, de profesionales y de recursos, que desde el modelo de educación inclusiva se busca hacer frente dado que supone barreras para las trayectorias educativas, así como para la construcción de sistemas educativas en clave de inclusión. En el fondo, el desarrollo de aulas paralelas dentro de las instituciones educativas regulares ha de soportar *prácticas de segregación* que,

Bajo el pretexto de atender la diversidad (...) se separa al alumnado en diferentes categorías u opciones, estratificándolo exageradamente, suponiendo que ello favorece la atención a sus diferencias particulares. En rigor, ocurre *diferencialismo*, esto es, abordar una diferencia escolar y resaltar una dimensión negativa de ese otro, el diferente. (Bazán et al., 2019, p. 66)

Recordemos que el Decreto 1421 de 2017 se sustenta bajo el principio de educación inclusiva y en su definición establece que la educación inclusiva:

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantizan en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en el proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 142182017)³¹.

Siguiendo la definición anterior, conviene preguntarnos: ¿acaso el establecimiento de las aulas paralelas no podría limitar el desarrollo del alumnado con los pares de su misma edad, en un mismo ambiente de aprendizaje y sin discriminación alguna como lo plantea el texto legal? En todo caso y parafraseando a Slee (2012), convendría poner la mirada en estas aulas paralelas para revelar los sistemas de pensamiento que convergen en estas y determinar el impacto de estas en el alumnado y los centros escolares (p. 197).

Para finalizar, cabe subrayar que el sistema educativo colombiano camina hacia una educación cada vez más equitativa y próxima a responder al derecho a estar, permanecer, participar

³¹ La negrilla y el subrayado son nuestros.

y aprender por parte del alumnado con discapacidad inmerso en la estructura académica. Esta apuesta de país por consolidar el modelo inclusivo para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en los colegios sigue siendo una preocupación y reto de nación, tanto así que, la Circular 020 del 5 de agosto de 2022 dictada por el MEN, persiste y llama a la acción a las entidades territoriales a pasar de respuestas educativas segregadas hacia oferta de educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad en los EE (MEN, 2022a, 2022b).

De hecho, la Circular enfatiza que el tipo de ofertas de educación especial, de salud o rehabilitación o de ofertas segregadas deben desmontarse progresivamente porque “no son educativas o no responden a la misionalidad del sector educativo, y no permiten garantizar la prestación del servicio con calidad y pertinencia en el marco de la inclusión y la equidad” (MEN, 2022a, p. 6).

Por último, los nuevos *lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* propuestos por el MEN (2021), ponen de manifiesto que la atención educativa en clave de inclusión debe contemplar al conjunto de los estudiantes sin hacer distinciones por grupos poblaciones. Sin duda, este posicionamiento es un elemento que contribuye a la búsqueda de un sistema educativo más equitativo porque estructurar un sistema que consiente la participación de todo el alumnado en su conjunto es hacer frente, por ejemplo, a las políticas educativas “(...) cuyas actuaciones en materia de equidad se basan en una categorización del alumnado vulnerable, focalizando solamente en estos y en los centros escolares donde mayoritariamente se escolarizan las actuaciones y recursos *compensatorios*” (p. 19).

2.3.6.3.4. Estrategias metodológicas (DUA y ajustes razonables).

El componente curricular, didáctico y metodológico para la respuesta del alumnado con discapacidad en el sistema educativo colombiano es un tema de interés en la legislación y en su práctica dentro de los centros educativos. De ahí que, en las disposiciones normativas se expongan una variedad de medidas que buscan favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como la autonomía curricular por parte de los centros (Ley 115/1994), la flexibilidad y organización en las actividades desarrolladas por los estudiantes (Decreto 2082/1996), la adaptación y flexibilización del currículo, el plan de estudio y la evaluación (Decreto 366/2009) y la

implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los ajustes razonables establecidos en el Plan Individual Ajustes Razonables (PIAR) (Decreto 1421/2017).

Si bien estas disposiciones de orden pedagógico tienen como fin favorecer los procesos formativos de los educandos con discapacidad, así como alimentar, diversificar y dinamizar las prácticas desarrolladas por el profesorado, ello no significa que todas estas converjan en una respuesta y práctica educativa enmarcada en el marco de la inclusión, la equidad y la pertinencia. Así pues, ponemos el foco de atención en el DUA y los ajustes razonables para analizar las limitantes que estos llevan en la participación, aprendizaje y enseñanza de los educandos con discapacidad.

Recordemos que el DUA es un enfoque que se basa “en teorías de neurociencia cognitiva y neuropsicología, que analizan la existencia y el comportamiento de tres grandes redes neuronales, las cuales, a su vez, dieron lugar a la identificación de tres principios fundamentales” (Moreno, 2022, p. 57; estos son, los múltiples medios de representación, los múltiples medios de expresión y participación y los múltiples medios de motivación (Marulanda et al., 2023; Moliner, 2013, 2022).

Esta multivariiedad de principios propuestos en el DUA en la práctica educativa favorecen los procesos educativos del alumnado con y sin discapacidad dentro de las aulas de clase (Decreto 1421/2017; MEN, 2021; Moliner; 2022; Moreno, 2022). No obstante, llama la atención la base científica que acompaña esta propuesta metodológica porque nos sitúa, una vez más, en la reflexión sobre cómo los procesos terapéuticos, la medicina y la psicología (y otras áreas científicas) incursionan en el ámbito de la pedagogía sin cuestionar su efecto en el quehacer pedagógico o práctica educativa.

Pérez de Lara (1998) advertía que,

La sanción de científicidad que le ha venido dada sucesivamente a la Pedagogía por la Medicina y la Psicología no se ha conseguido sin pagar por ello un alto precio, el de haber dejado reducido a la nada el valor de las prácticas y de la experiencia educativa como la más específica y universal fuente de conocimiento pedagógico. (p. 42)

Evidentemente, el DUA tiene una base científica que ha servido para planear, gestionar y dinamizar las prácticas educativas en función de los principios de representación, expresión y comunicación. Pero, ¿de qué manera la implementación del DUA limita el valor de las prácticas y experiencias educativas?

En primer lugar, Moliner (2013) sostiene que el DUA “se refiere al proceso por el cual el currículo (por ejemplo, las metas, los métodos, los materiales o las evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales” (p. 84). En este sentido, establecer un modelo educativo donde el aprendizaje es marcado por aspectos preconcebidos, intencionales y sistemáticos conlleva, por un lado, alimentar y mantener la gramática escolar de un centro educativo sin alterar y/o cuestionar las prácticas educativas que allí se desarrollan, así como promover una visión reduccionista de la práctica educativa que puede invisibilizar cualquier otra propuesta metodológica que inste a transformar, organizar y plantear nuevas estrategias que transforman la práctica dentro de la escuela y aulas de clase (p.e. la voz del alumnado para el cambio y la mejora escolar)³².

Además, no debemos olvidar que durante el proceso de aprendizaje pueden emergir diferentes encuentros, diálogos y experiencias *in situ* entre estudiantes y educadores que pueden favorecer los procesos formativos que se llevan en el aula de clase. Por tanto, optar por un currículo previamente estructurado puede obstaculizar la revisión continua de las prácticas implementadas por los docentes, eludiendo que, las experiencias educativas marcadas por lo relacional, lo anecdótico, lo vivencial, lo experiencial y lo situacional pueden guiar tal revisión, mejora o construcción de la práctica educativa.

En segundo lugar y siguiendo la lógica anterior, la propuesta metodológica que plantea el Decreto tiene un fundamento en el área de la neurociencia y la neuropsicología (Moreno, 2022). Estas *pedagogías psicológicas* en el discurso educativo ponen de manifiesto que el desarrollo y

³² A propósito, Marulanda et al. (2023) exponen que la voz del alumnado con discapacidad, familias y/o acudientes es fundamental para gestionar los apoyos y ayudas en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad. Según los autores, los EE y los maestros “debemos preguntar a nuestros alumnos/as [con discapacidad] y sus familias que necesitan para aprender con calidad, qué esperan de sus docentes, qué les funciona, que ha sido exitoso en casa que pueda replicarse o usarse en la escuela, entre otros” (p. 35).

conducta humana se concibe “a partir de un conjunto de fases o estadios universalmente predicados” (Susinos et al., 2014, p. 32) para el conjunto de las personas.

Desde esta mirada, la estructura del DUA y el desarrollo de este modelo pedagógico dentro de las instituciones educativas puede suscitar en el marco de la planificación escolar la utilización de prácticas de atención desde el “psicologismo”. Para Bazán et al. (2019) este tipo de prácticas se encuadra en una *caja de herramientas* de manejo psicológico que buscan aplicarse de manera pobre y reduccionista a los individuos, acarreando consigo, “el imperio de la racionalidad instrumental en el aula” (Bazán et al., 2019, p. 68).

Pérez de Lara (1999) y Bazán et al. (2019) comparten la idea de que este tipo de prácticas, respaldadas en modelos médicos, psicológicos y terapéuticos, restan el valor a la práctica educativa, a la experiencia educativa y a la “reflexión crítica que debe hacerse frente a la alteridad y la coexistencia, contrastándola con la construcción de una sociedad más justa y democrática” (Bazán et al., 2019, p. 68). Más en detalle, Bazán et al. (2019) explica el propósito de las prácticas basadas en el psicologismo:

En esta práctica de la cultura escolar se recurre a una “caja de herramientas” muy pobre y reduccionista. Aquí, todo el problema de la inclusión pasa a ser una cuestión de selección y manejo de técnicas psicológicas o didácticas muy concretas y aplicadas individualmente (...). En otros términos, el *psicologismo* y el *didactismo* representan el imperio de la racionalidad instrumental en el aula y, lamentablemente, también en las políticas públicas de atención a la diversidad. (p. 68).

Lo anterior no significa que la incrustación del modelo pedagógico en el sistema educativo no haya favorecido el proceso formativo del alumnado con discapacidad. De hecho, el MEN (2017) sostiene que el DUA permitió “determinadas flexibilizaciones curriculares y, además, el diseño e implementación de ajustes razonables a determinadas herramientas pedagógicas” (p. 69), proponiendo así, las mismas posibilidades de aprendizaje para el alumnado con y sin discapacidad.

A modo de ejemplo, en la obra de Moreno (2022), se exponen varias experiencias en Colombia que evidencian el desarrollo y trabajo con el DUA en diferentes instituciones educativas del país; además, el texto pone en valor las potencialidades que este enfoque pedagógico ofrece para el profesorado en el desarrollo de su práctica. De manera puntual, Moreno (2022) afirma que,

El diseño Universal para el Aprendizaje brinda a todas las personas oportunidades iguales para aprender, puesto que proporciona objetivos claves en la enseñanza, los métodos, los materiales y las evaluaciones que son útiles para todos, independientemente de las formas individuales de adquirir el conocimiento. Así, el DUA se reconoce como un enfoque flexible que puede ser adaptado a las necesidades personales. (p. 58)

No obstante, y puesto de relieve que los modelos educativos fundados en el psicologismo o pedagogías psicológicas conllevan procesos educativos reduccionistas y empobrecedores tanto para la persona como para el quehacer pedagógico, es necesario situar la reflexión y el debate en la necesidad de explorar nuevas propuestas metodológicas y promover escuelas en movimiento que caminan a consolidar procesos educativos donde las políticas, las culturas y las prácticas están en constante revisión y reflexión.

En todo caso, las propuestas pedagógicas basadas en áreas de la psicología pueden ofrecer a la pedagogía “un camino seguro (...) que definen científicamente que es el ser humano, qué debemos esperar de él en cada edad, cómo la escuela debe organizarse para ello y cuál es el papel que debe desempeñar el docente” (Susinos et al., 2014, pp. 33-34).

No obstante, tales prácticas pedagógicas centradas en la científicidad, principio de universalidad y aprendizajes preconcebidos y encuadrados en una caja de herramientas por estadios, niveles o edades limitan el análisis y reflexión acerca de lo que sucede dentro de las escuelas y, principalmente, se alejan de la mirada de un sujeto que, más allá de reconocerse desde parámetros universales establecidos, por el contrario, es un sujeto marcado “a partir de la clase social, sexo, origen étnico, valores familiares, creencias religiosas, etc.” (Susinos et al., 2014, p. 32), exigiendo así que, la escuela y el profesorado se alejen de modelos rígidos y homogeneizadoras que concluyen en habilidades estándar o por “reducir a todos los alumnos a uno” (Pérez de Lara, 1998, p. 36) y, más bien, estén abiertos a pensar una práctica educativa compartida, en continua construcción, donde las voces implicadas ayuden a buscar las acciones pedagógicas que beneficien el estudiantado.

Según definición, los *ajustes razonables* constituyen:

Las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpora el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa

evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos escolares en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. (Decreto 1421/2017)

Pero, ¿en qué medida los ajustes razonables suponen un revés al modelo de educación inclusiva en la atención educativa de los educandos con discapacidad?

En una primera lectura, recordemos que el texto legal hace constar que los ajustes razonables son “un complemento a las transformaciones realizadas con el Diseño Universal de Aprendizaje” (Decreto, 1421/2017) previamente. En este sentido, si el centro educativo debe aplicar más ajustes razonables para un educando con discapacidad, incluso después de haber desarrollado las transformaciones propuestas por el DUA, nos lleva a pensar que el diseño y estructura curricular y metodológica que profesa el centro educativo es restrictivo, rígido, temprano o preconcebido (Sapon-Shevin, 2013) y ello implica ineluctablemente la necesidad de establecer un número de ajustes razonables enfocado a un grupo de estudiantes en particular como “sistema de drenaje” (Martínez, 2005), sin cuestionar la gramática escolar en lo relacionado a la práctica educativa, el currículo y las estrategias metodológicas implementadas por el profesorado desde el inicio y durante el curso escolar.

En una segunda lectura, el Decreto 1421 de 2017 sostiene que los ajustes razonables se basan en las necesidades específicas de cada alumno y se llevan a cabo tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. Lo anterior puede significar una barrera para los estudiantes que cuentan con ajustes razonables dentro de los establecimientos educativos porque, según argumentan Calderón y Rascón (2020), tales actuaciones de adaptación están enfocadas a un grupo/alumno en particular “como si el problema fuera suyo, lo cual desarticula cualquier comprensión sistemática y social de esa realidad educativa (convirtiéndolo en biológica e individual)” (p. 65).

En esta lógica, la instauración de tales ajustes razonables para ciertos colectivos ha de limitar la adecuación del sistema educativo en su globalidad/conjunto, la transformación del quehacer pedagógico desarrollado por el profesorado y en la revisión profunda de las políticas, prácticas y culturas situadas en los centros educacionales (Calderón y Rascón, 2020). De todas

maneras, situar una variedad de ajustes razonables en el documento PIAR después de un proceso de caracterización para la atención educativa del alumnado con discapacidad puede resultar en un instrumento informativo para el profesorado, pero ello no implica que las actuaciones pedagógicas a desarrollar para estos alumnos tengan en la práctica un cambio significativo que altere el *status quo* y/o cultura dominante del centro escolar.

En una tercera lectura, el desenvolvimiento de determinadas acciones pedagógicas como en el caso de las adaptaciones de las metas de aprendizaje para el alumnado con discapacidad a través de los ajustes razonables ha de conllevar una “poquedad pedagógica” o el desarrollo de “prácticas de adaptación empobrecedores” (Bazán et al., 2019; Rattero, 2013). Como se ha antedicho, los ajustes razonables parten de la necesidad de adaptar a cierto alumnado (en la mayoría de los casos categorizado por su situación de discapacidad) algunos elementos del sistema educativo o de la gestión escolar.

A modo de ejemplo, los cambios en las metas de aprendizaje, en los contenidos teóricos o en las tareas a desarrollar por parte de los discípulos con discapacidad son modificadas por las adaptaciones y/o ajustes razonables bajo el pretexto de llevar a cabo los procesos de inclusión educativo cuando en realidad “se empobrece la educación bajo la excusa de adaptarse al contexto” (Bazán et al., 2019, p. 67).

Mas ampliamente, Rattero (2013) y Bazán et al. (2019) explican que las adaptaciones y/o ajustes razonables relativos a las metas de aprendizaje, conocimientos o enseñanzas que recibe el estudiantado con discapacidad, por un lado, afectan su proceso educativo porque dichas actuaciones son funcionalistas, opresoras, limitadas y sesgadas que terminan alimentando el discurso de que aquel alumno que comparte alguna situación de discapacidad es concebido “peyorativa y menguadamente (...) no puede hacer más que lo elemental” (Bazán et al., 2019, 67). En el fondo, Rattero (2013) sostiene que estos ajustes/adaptaciones estarían “marcando continuidades en un modo de comprensión que empequeñece, que nomina a ciertos alumnos a ciertos grupos como «diferentes» desde una connotación peyorativa, o inferiorizante, adecuando a esta supuesta condición la propuesta curricular, el ofrecimiento educativo” (Rattero, 2013, p. 179).

Por el otro lado, los ajustes razonables pueden promover una “poquedad pedagógica” porque afecta el derecho a que las personas con discapacidad puedan recibir lo mismo que sus demás compañeros al consentir una restricción en la enseñanza para estos, motivando así, prácticas educativas que se traducen en lo “poco pero bueno, útil, adecuado, interesante, divertido” (Rattner, 2013, p. 179) como mejor respuesta en el sistema educativo para un grupo de educandos considerados “pobrecitos” –en términos de Rattner (2013)– que merecen niveles de formación más bajos, fáciles y pocos.

Para condensar, diferentes autores ponen de manifiesto que las actuaciones de adaptación curricular encuadradas en los ajustes razonables (en el caso de Colombia), adaptaciones curriculares individuales y/o medidas específicas o extraordinarias (en otros contextos) representan un obstáculo para la construcción de escuelas inclusivas porque estas, en últimas, transgreden el derecho a la educación de las personas (Calderón y Rascón, 2020; Calderón y Verde, 2020; Echeita, 2017; Haya y Rojas, 2016; Martínez, 2005, 2011; Rattner, 2013; Rojas y Haya, 2018).

Así pues, la educación en el marco de la calidad, la pertinencia y la permanencia debe ser un derecho que converja “en los mismos espacios y con el mismo currículo” (Murillo y Duk, 2022, p. 13) sin diferencialismo alguno para que todas las personas participantes del sistema educativo puedan acceder, participar y aprender durante su trayectoria educativa en los diferentes niveles académicos. Es decir, las acciones pedagógicas que se proponen en las instituciones de educación y en los respectivos proyectos educativos Institucionales deben partir de la premisa de que “todo el alumnado tiene derecho a aprender, participar y aprobar en las mismas aulas, respetando diferentes ritmos, necesidades e intereses” (Calderón y Rascón, 2020, p. 13) para así obviar la necesidad de llevar a cabo una variedad de ajustes razonables a colectivos estudiantiles en específicos.

En esta andadura, los centros escolares pueden fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje, de participación y de diseño metodológico y curricular a través de la autonomía curricular. Téngase en cuenta que la Ley de Educación 115 de 1994, en su artículo 77, establece que los centros escolares formales “gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas (...), adaptar algunas

áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas” (Ley 115/1994).

Lo anterior es coherente con el modelo inclusivo en la medida que favorece procesos educativos de *abajo-arriba*, esto es, actuaciones pedagógicas y curriculares que surgen desde un contexto en particular, desde un profesorado que revisa sus prácticas para atender a todo el alumnado y desde las propias inquietudes que preocupan a la comunidad educativa para incubarlas en el currículo. En definitiva, la autonomía curricular puede suscitar nuevas propuestas de orden metodológico que posibiliten a los centros escolares: “aumentar las oportunidades y experiencias de aprendizaje (...) Ajustar el currículo a nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, fortaleciendo la flexibilidad y la creatividad de los docentes (MEN, 2020d, p. 65).

2.3.6.3.5. Algunas reflexiones finales.

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 en el país. Por tanto, el grueso aparato normativo es, precisamente, una herramienta para hacer frente a los mecanismos de exclusión que han vivificado los grupos en situación de vulnerabilidad y exclusión socioeducativa (MEN, 2013).

Como señalan Marulanda et al. (2023),

Nuestro país ha hecho un largo y fructífero camino en materia de política educativa, y hemos conseguido reivindicar el lugar de las personas con discapacidad como sujetos de derechos. Desde la Constitución de 1991, pasando por numerosas resoluciones, leyes y decretos, Colombia ha reconocido que quienes tienen discapacidad son, ante todo, personas, es decir, seres humanos con derechos, ciudadanos que deben recibir un trato digno, son capaces de tomar decisiones si están suficientemente informados y cuentan, además, con habilidades y necesidades (no limitaciones) como cualquier otro individuo. Pueden controlar su vida y ganar independencia si las guiamos para que lo logren, son miembros de la sociedad, tienen voz y, por ello, merecen ser escuchados; su opinión debe ser consultada y escuchada. No son menos que los demás y no se definen por su neurobiología. No son “autistas”, “retrasadas” o “discapacitadas”: tienen autismo o tienen discapacidad, pero esto no define su trayectoria de vida. (p. 25)

A su vez, las leyes orientadas a la atención educativa del alumnado con discapacidad (bajo el modelo inclusivo) han promovido una articulación y compromiso del sector educativo (Ministerio de Educación, profesorado, centros escolares, secretarías de educación, familia y comunidad educativa) para impulsar los diferentes lineamientos, orientaciones y propuestas de orden pedagógico, técnico, político, financiero y administrativo referido a la atención educativa del conjunto de personas con discapacidad en los establecimientos de educación escolar y superior, así como en el sistema educativo reglado en general.

A propósito, tales lineamientos y orientaciones reflejadas en guías y documentos ministeriales no se desligan de la legislación colombiana en clave de favorecer un sistema educativo que camina hacia el modelo de educación inclusiva. De hecho, en la Tabla 11 se puede identificar un breviario de lineamientos ministeriales que, amparados en el apartado normativo, recogen un listado de recursos, palancas y acciones en beneficio de la atención educativa de las personas con discapacidad en el sistema educativo de Colombia tanto a nivel escolar como universitario.

Por ende, las órdenes ministeriales sustentadas en las leyes buscan brindar y promover en la atención educativa del alumnado con discapacidad las herramientas de gestión que respondan, por ejemplo, a los principios de equidad, inclusión, justicia, igualdad, participación, aprendizaje (visibles en la ley); a los bajos índices de escolarización; a las dificultades en los procesos formativos; a las barreras políticas, culturales y prácticas presentes en el contexto; a los componentes estratégicos, administrativos y pedagógicos propuestos en la búsqueda de un sistema educativo más inclusivo (MEN, 2021). Así pues, los textos ministeriales reflejan una ruta para la acción que permite a los establecimientos educativos avanzar hacia la construcción de espacios institucionales en perspectiva de inclusión y equidad.

Desde otro punto de vista, también el conjunto de textos legales esbozados permite inferir que la realidad educativa sigue inmersa en procesos de exclusión educativa y los diferentes textos legales que recogen esta temática no son más que la representación de un discurso que se preocupa y vela por registrar tal derecho, pero en la práctica no trasciende a eliminar las barreras de exclusión que han vivido (y vive) el alumnado con discapacidad en el sistema educacional. Frente a esta cuestión, investigaciones e informes en el contexto nacional señalan:

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Si bien es cierto que cada sector y entidad en Colombia está en la obligación de crear políticas institucionales, programas, planes, proyectos y canales de participación que garanticen el ejercicio de los derechos de las PCD, en la práctica son pocos los casos de éxito de políticas que permitan una inclusión total de las PCD. (Barreto y Prado, 2020, p. 40)

Pese a que cada vez son mayores las medidas para mejorar la atención educativa de las personas con discapacidad en el país (como por ejemplo, pruebas Saber del ICFES ajustadas para este grupo poblacional, identificación de los sistemas de información como SIMAT, los planes decenales de educación en los que se menciona la dotación en infraestructura, programas y docentes formados en didácticas flexibles y marcos de políticas y orientaciones), aún quedan retos importantes por hacer para que el sistema educativo colombiano garantice una mayor inclusión posible para este grupo poblacional. (Fundación Saldarriaga Concha et al., 2023, p. 23)

En una lectura de lo anterior, Slee (2012) argumenta que el conjunto de leyes que salvaguardan el derecho a la educación (y de los demás derechos atribuidos) representan “la culminación de largas y costosas batallas de las personas discapacitadas y sus aliadas para garantizar los derechos de participación en la vida de la comunidad” (pp. 166-167), como se percibe en el territorio de Colombia.

Pero, la paradoja surge en la medida que aún se sigue exigiendo bajo cada texto normativo³³ 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 como, por ejemplo, la *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, aprobada mediante la Ley 762 de 31 de julio de 2002; la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada mediante la Ley 1346 de 31 de julio de 2009; la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada mediante la Ley 1346 de 31 de julio de 2009

³³ Más recientemente, la Circular 020 de 5 de agosto de 2022 y la Circular 021 de 12 de septiembre de 2022 emitida por el MEN (2022) que insiste en la necesidad de pasar de modelos educativos segregadores al modelo de educación inclusiva como apuesta de país, por ejemplo.

donde, esta última contemplaba en materia educativa, ofrecer los medios, apoyos, estrategias y mecanismo que configuren una educación inclusiva a este colectivo en el sistema educativo reglado.

En este contexto, conviene preguntarse: ¿por qué el alumnado con discapacidad debe acudir a mecanismos como en el caso de la tutela para acceder a un derecho que desde la Constitución Política ya se les reconoce³⁴?, ¿de qué manera la variedad de textos legales que sustentan y defienden el derecho a la educación del colectivo con discapacidad tocan, mueven y modifican las políticas, prácticas y culturas de los centros escolares en pro de dicha comunidad?, ¿por qué un grupo de alumnado sigue quedando fuera o sin matricular en el sistema educacional?, ¿por qué persistir en la firma de un “acta de acuerdo”³⁵ para regular el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad cuando es un deber ético, político y pedagógico de los centros escolares brindar todas las condiciones y posibilidades para hacerlo efectivo?

En todo caso, el discurso expuesto en la Carta Magna (art. 67), así como en las diferentes leyes vistas exige un avance y cambio radical que va más allá de generar nuevas normas que sigan amparando el derecho a la educación cuando ya existe un bagaje amplio de estas en el país. Más bien, 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

³⁴ Véase, por ejemplo, la Sentencia T – 051 de 2011 que versa sobre la acción de tutela impuesta por una persona con discapacidad auditiva ante la Secretaría de Educación del Montería dada la negación del recurso de apoyo “intérprete” solicitado. Por citar otro ejemplo, téngase en consideración los relatos de vida de madres con hijos en situación de discapacidad visual, intelectual, auditiva y física recogidos en Andrade y Restrepo (2017) que dan cuenta de los escenarios de exclusión educativa experimentados por sus hijos en el sistema educativo; a saber, dice uno de los relatos: “el 9 de febrero del 2010 nació Lulú en la ciudad de Bogotá. Lulú llegó al jardín en el 2015 acompañada por su tía y abuela materna buscando un cupo, puesto que en los jardines y colegios del sector que prestan atención a la primera infancia, se lo habían negado a causa de su “dis” Capacidad motora (...)” (p. 58). Por último, téngase en cuenta la apreciación que Barreto y Prado (2020) hacen respecto a la acción de tutela al afirmar: “será una de las herramientas con las que las personas con discapacidad cuentan para hacer efectivos sus derechos” (p. 61).

³⁵ El *acta de acuerdo* es un documento que recoge las estrategias establecidas en el PIAR para cada alumno con discapacidad y el cual debe estar firmado por los padres de familia, el directivo del establecimiento educativo, el docente de apoyo y los docentes a cargo. Este documento tiene, entre sus objetivos, servir de instrumento a las familias para “hacer seguimiento, control, veeduría a la garantía del derecho a la educación inclusiva del estudiante con discapacidad” (Decreto 1421/2017).

riesgo, a fin y efecto de desplegar las estrategias que eliminan cualquier tipo/mecanismo de exclusión socioeducativa.

De hecho, si los recursos, apoyos y actitudes que hacen posible el derecho a una educación inclusiva no se concretan en las escuelas e Instituciones de educación superior, 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. De todas maneras, como ha 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.

Insistir en una educación para todas las personas sin excepción requiere ampliar la comprensión sobre la diversidad de estas, de las comunidades y de los contextos, su magnitud y complejidad respecto a la ampliación de la cobertura, la mejor calidad y la mayor pertinencia educativa, la disponibilidad y accesibilidad suficiente y oportuna a la infraestructura, a los recursos educativos analógicos y digitales, a las dotaciones y apoyos con equidad para cada una, y a la mayor eficiencia en la inversión. (MEN, 2021, p. 6)

En atención a lo anterior, Skliar (2010) afirma:

(...) No se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué estar juntos, la concepción del estar juntos. (p. 156)

Frente a esto, se entiende que el ejercicio y prácticas de dichas políticas supone, en el fondo, un compromiso de todas las personas para hacer que los recursos, apoyos, materiales, cambios curriculares/pedagógicos y cambios en la estructura y organización de una institución académica, se constituya en un proceso de corresponsabilidad y comprensión en vistas de beneficiar a toda la comunidad educativa.

Así pues, la trayectoria educativa de una persona con discapacidad en Colombia no debe simplificarse a un número y dato reflejado en el SIMAT como parte de dar garantía al derecho establecido en la norma, sino por el contrario, subyace un proceso que involucra una permanencia, aprendizaje, participación, progreso y logro en el sistema, donde dicho proceso sea exitoso en la medida que comprendamos que cada trayectoria educativa tiene un valor y un sentido en la vivencia educativa y ello implica comprender que “la idea de que la educación inclusiva refiere a colocar los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias tal como están es reduccionista” (Slee, 2012, p. 164).

En esta misma línea, Skliar (2010) argumenta que “lo que hay que imaginar no es simplemente la entrada de esta población [alumnado con discapacidad] para mejorar los porcentajes, sino que lo que hay que pensar es la finalidad del proceso” (p. 158). Unido a lo anterior, el MEN (2020s) enfatiza:

No se trata solo de lograr que las personas accedan al entorno educativo. Es importante desarrollar estrategias que logren, entre otras cosas, favorecer el aprendizaje, mejorar la convivencia, ajustar el sistema de evaluación y promoción, hacer que las familias estén presentes en el proceso educativo de niñas, niños y adolescentes, crear alianzas con otras instituciones para garantizar servicios de apoyo para fortalecer la creación de oportunidades reales para que niñas, niños y adolescentes continúen su trayectoria educativa de acuerdo con sus características personales. (p. 16)

Este posicionamiento nos lleva a preguntarnos: ¿cuántos de los alumnos con discapacidad matriculados en el SIMAT culminan la escolaridad con éxito? ¿de qué manera la administración educativa, la escuela o universidad acompañan al alumnado con discapacidad en la búsqueda de superar todos los niveles del sistema académico? En este sentido, la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, así como de la globalidad de educandos, precisa de entornos educativos acogedores, de una diversidad metodológica, de un cuerpo docente comprometido (capaz de trabajar en equipo), de recursos y apoyos institucionales, de la reestructuración y cimentación de políticas, prácticas y culturas inclusivas, de la eliminación de barreras que limitan el progreso educativo de cada trayectoria y, sobre todo, de una escuela capaz de aceptar y reconocer la diversidad y “los tiempos correctos para que cada cual pueda alcanzar el máximo de su desarrollo personal” (Martínez, 2005, p. 20), esto con el propósito de avanzar en un auténtico proceso de inclusión educativa que tiene en cuenta las diferencias humanas.

Por tanto, los centros educativos incumben en llevar a cabo los cambios organizativos, institucionales, pedagógicos, técnicos y administrativos necesarios que permitan un cumplimiento del derecho a la educación para todo el alumnado en el sistema educativo. Evidentemente, la normativa y textos jurídicos reúnen las orientaciones, estrategias y acciones a desarrollar por parte de los centros educativos para lograr tal fin, pero, dado el distanciamiento de lo establecido en el texto con el quehacer pedagógico, así como los obstáculos que surgen desde la legislación, resulta ineludible que las instituciones de educación desarrollen procesos de *abajo-arriba* en beneficio de la comunidad educativa, considerando que, “las instituciones y centros educativos son el primer escaño institucional de la política educativa, son el centro institucional de ejecución de los procesos pedagógicos, los modelos educativos, las innovaciones (...)" (MEN, 2005, p. 13).

Así pues, es tarea de los establecimientos educativos que parten del modelo de *abajo-arriba* promover las iniciativas de mejora e innovación educativa desde su propio contexto (necesidades, intereses de la comunidad afín) que contribuyan a subsanar y hacer frente a las lagunas hincadas en el aparato legislativo.

Tabla 11

Lineamientos para la atención educativa de las personas con discapacidad en el ámbito escolar y universitario en Colombia.

Lineamientos para la gestión y prestación del servicio educativo para el alumnado con discapacidad			
Documentos y guías ministeriales	Actores que participan	Recursos y palancas de apoyo a para la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo	Pasando a la acción...
<p><i>Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.</i> (MEN, 2005)</p> <p>Ámbito escolar.</p>	<p>Personas con discapacidad.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Secretarías de educación.</p> <p>Docentes.</p> <p>Instituciones y centros educativos.</p> <p>Familias y comunidades.</p>	<p><i>Por parte del servicio educativo:</i></p> <p>Informar sobre la oferta educativa para las personas con discapacidad.</p> <p>Impulsar el respeto por la diferencia, la igualdad, la no discriminación y el buen trato a través de proyectos.</p> <p>Brindar las ayudas (materiales, pedagógicas y técnicas) en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Gestionar ayudas económicas (subsidios).</p> <p>Promover lineamientos que permitan la formación del profesorado en el marco de la diversidad.</p> <p><i>Por parte de las instituciones y centros de educación:</i></p> <p>Reconocer las diferencias para brindar una educación en y para todos.</p> <p>Desarrollar criterios de igualdad de oportunidades.</p> <p>Originar las condiciones para que la libertad, el respeto, la convivencia y la solidaridad sean pilares del proceso formativo.</p>	<p>Las entidades territoriales deben caracterizar a la población con necesidades educativas especiales.</p> <p>Las secretarías de educación deben delegar una persona responsable de los aspectos pedagógicos y administrativos de la prestación del servicio educativo.</p> <p>Las instituciones educativas que presten el servicio educativo a las personas con discapacidad deben contar con los recursos humanos, técnicos y pedagógicos.</p> <p>Las entidades territoriales deben organizar los planes de formación docente.</p> <p>Los centros educativos incluirán en el Proyecto Educativo Institucional las orientaciones necesarias para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad, así como los respectivos soportes y apoyos que faciliten su aprendizaje (recursos complementarios).</p> <p>Los profesionales de apoyo que participan del proceso de formativo con el alumnado con discapacidad deben tener formación en áreas como la educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional y una experiencia previa de dos años en el trabajo con personas con discapacidad.</p> <p>El Ministerio de Educación fijara las tareas a desarrollar por parte del recurso humano de apoyo. Dichas tareas van</p>

<p><i>Lineamientos política de educación superior inclusiva.</i> (MEN, 2013)</p> <p>Ámbito universitario.</p>	<p>Personas con discapacidad.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Instituciones de educación superior.</p> <p>Centro Regionales de Educación Superior (CERES).</p>	<p><i>Por parte de los establecimientos de educación superior:</i></p> <p>Desarrollar e implementar políticas de centro (institucionales) que favorezcan el acceso, la permanencia y graduación del alumnado con discapacidad.</p> <p>Promover las acciones estratégicas en materia de acceso, permanencia, pertinencia y calidad para las personas con discapacidad en la educación superior.</p>	<p>encuadradas, por ejemplo, en el desarrollo de actividades de caracterización y evaluación psicopedagógica del alumnado con discapacidad; gestión de los apoyos y recursos necesarios para la enseñanza-aprendizaje; asesoría a la comunidad educativa en la elaboración del proyecto educativo; establecimiento de canales de comunicación con/entre el profesorado.</p> <p>Facilitar los canales de acceso a la información de programas, becas y ayudas para las personas con discapacidad por parte de las entidades universitarias.</p> <p>Fomentar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en el nivel de grado y posgrado por medio de una línea de financiación a través del ICETEX.</p> <p>Promover la flexibilización y adaptación en los procesos de admisión y nuevo ingreso relacionados con el alumno en situación de discapacidad.</p> <p>Generar las condiciones de adaptabilidad y accesibilidad en las pruebas que evalúan la calidad de la educación como, por ejemplo, SABER 11° y ECAES SABER PRO.</p> <p>Eliminar las barreras de tipo arquitectónico en los establecimientos educativos.</p> <p>Facilitar el intérprete en lengua de señas, guías-intérpretes y el recurso técnico, visual y didáctico pertinente.</p> <p>Adecuar y flexibilizar el currículo, los contenidos y las prácticas pedagógicas en función de las particularidades del alumnado.</p> <p>Fomentar el uso de las TIC y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.</p> <p>Adquirir bibliografía accesible.</p> <p>Promover el respeto por la diversidad y eliminar los estereotipos, prejuicios, imaginarios sociales y prácticas</p>
---	--	--	---

<p><i>Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.</i> <i>Educación para todas las personas sin excepción.</i> (MEN, 2021)</p> <p>Ámbito escolar.</p>	<p>Personas con discapacidad.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Secretarías de educación.</p> <p>Profesorado.</p> <p>Directivos institucionales.</p> <p>Organizaciones e instituciones afín.</p> <p>Familia.</p> <p>Comunidad educativa.</p>	<p><i>Por parte de la Gestión:</i></p> <p>Articular a todos los agentes que participan del proceso educativo para coordinar las acciones a desarrollar en clave de garantizar la inclusión y equidad en el sistema.</p> <p>Implementar una gestión integral en educación, es decir, movilizar los recursos administrativos, pedagógicos, políticos y financieros que conlleven el desarrollo de procesos inclusivos en el sistema.</p> <p>Fomentar y desarrollar prácticas que aumenten la participación de las personas y/o grupos implicados en pro de la construcción de las políticas educativas y de un sistema educativo que camina hacia la inclusión.</p> <p>Garantizar la accesibilidad y adaptabilidad de los recursos educativos, didácticos y metodológicos.</p> <p><i>Por parte del currículo:</i></p> <p>Implementar la flexibilidad (curricular) y ajustes razonables pertinentes en el currículo, planes de estudio y proyecto institucional.</p> <p><i>Por parte de los apoyos y ambientes de aprendizaje:</i></p> <p>Gestionar los sistemas de apoyo (recursos humanos, adecuación y mantenimiento de espacios pedagógicos, formación de intérpretes para personas sordas y sordociegas).</p> <p><i>Por parte de la evaluación:</i></p>	<p>de discriminación presentes en la comunidad universitaria.</p> <p>Potenciar la investigación en el campo de la discapacidad.</p> <p><i>Desde el componente estratégico:</i></p> <p>Fortalecer el liderazgo y trabajo colaborativo por parte de los directivos, entidades territoriales certificadas y centros escolares.</p> <p>Promover la articulación y coordinación de los establecimientos educativos con instituciones ajenas para fortalecer los procesos educativos (trabajo en red).</p> <p>Desarrollar las acciones afirmativas (programas, planes, medidas) que ayudan a eliminar la inequidad en el sistema educativo.</p> <p>Trabajar los principios de inclusión y equidad a través de los proyectos institucionales, planes y proyectos pedagógicos.</p> <p>Implementar un proceso de evaluación continuo sobre la política de inclusión y equidad que se desarrolla en los centros educativos.</p> <p><i>Desde el componente administrativo:</i></p> <p>Fortalecer los equipos humanos técnicos y académicos en el sistema educativo mediante el establecimiento de políticas que proyecten el recurso financiero necesario.</p> <p>Orientar el trabajo de los equipos y talento humano perteneciente al sistema educativo hacia una cultura basada en la colaboración.</p> <p>Fortalecer la dotación y gestión de recursos financieros y físicos (distribución equitativa de los recursos y mejoramiento de la infraestructura y espacios).</p> <p><i>Desde el componente pedagógico:</i></p>
--	--	---	---

<p>Servir para la identificación de palancas y barreras presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en los diferentes escenarios y realidades de la vida escolar en pro de beneficiar los procesos de inclusión y equidad que se desarrollan.</p> <p>Atender las distintas realidades y diferencias presentes en la comunidad educativa.</p> <p><i>Por parte del equipo docente:</i></p> <p>Seguir formándose en diferentes áreas del conocimiento que permitan, por ejemplo, enriquecer la práctica pedagógica o profundizar en temáticas relacionadas con la diversidad (principios, atención educativa, prácticas que excluyen y discriminan, paradigmas...).</p>	<p>Generar ambientes de aprendizaje que se caractericen por ser acogedores y seguros para el alumnado y que tengan en cuenta la diversidad (cultural y lingüística), en vistas de hacer frente al mecanismo de discriminación y violencia.</p> <p>Consolidar un sistema de apoyo pedagógicos, técnicos, tecnológicos y de talento humano para contribuir en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, de manera global, en el bienestar de este dentro del establecimiento educativo.</p> <p>Promover la utilización de recursos variados, accesibles y atractivos durante el proceso formativo del alumnado.</p> <p>Implementar una evaluación que se caracterice por ser un proceso integral y continuo.</p> <p>Promover una cultura evaluativa que diste de las relaciones de poder y en la valoración de los contenidos más que de las competencias adquiridas por los estudiantes.</p> <p>Formar al profesorado en conocimientos, actitudes y valores tocantes a la inclusión y la equidad es factores determinantes para hacer realidad la educación inclusiva.</p> <p><i>Desde el componente familia, comunidad y redes locales:</i></p> <p>Potenciar la relación familia-escuela en clave de favorecer los procesos de académicos del alumnado.</p>
---	---

Fuente: elaboración a partir de diferentes fuentes.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Fundamentación metodológica.

3.1.1. Enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa.

El uso de la metodología biográfico-narrativa cada vez tiene un mayor impacto en la investigación educativa. Su enfoque propio de investigación permite aproximarse al sujeto y a los fenómenos sociales desde una mirada que dista de las metodologías de investigación más tradicionales, esta es, una mirada que comprende el sistema social y la producción del conocimiento mediante las narrativas de cada persona traducidas, por ejemplo, en historias de vida. De esta manera, el interés por profundizar en las narrativas de quienes participan en la esfera educativa (alumnado, profesorado, familia, directivos, entre otros) se constituye en uno de los intereses que persigue la investigación biográfico-narrativa, en vistas de reflexionar y comprender los factores claves y relevantes de la praxis educativa desde la perspectiva de los sujetos implicados. De acuerdo con lo anterior, Susinos et al. (2014) sostienen:

Las metodologías (...) biográfico-narrativas (...) nos permiten acceder a las narrativas de los jóvenes sobre su experiencia y comprender los significados que otorgan a los aspectos de su vida escolar que consideran relevantes, enfatizando de este modo la importancia de conocer su propia experiencia y otorgarles la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología más tradicional les deniega. (p. 73)

En este sentido, la investigación educativa fundada en la metodología en diálogo defiende la tesis de valorar la subjetividad como un asunto de autenticidad, de autoridad, de agencia, de voz y de protagonismo de quienes participan y hacen parte de los procesos investigativos. Por tanto, más allá de una simple metodología para obtener datos y responder a un diseño de investigación cualquiera, es una metodología orientada a reconocer que la presencia de las personas informantes y establecer una manera flexible de investigación que contribuye a la transformación del mundo social actual.

A propósito, desde el enfoque biográfico-narrativo podemos decir que el planteamiento de “dialogar”, “dar voz” y “hacer escuchar las voces” de las personas participantes en las investigaciones son señas de identidad que sobresalen en este tipo de metodología (Medrano, 2007; Parrilla, 2009; Susinos, 2014). En consonancia con lo anterior, Bolívar y Domingo (2019) señalan como esta metodología posibilita mostrar las voces de las personas implicadas:

A través de esta metodología se puede mostrar la “voz” de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen. (p. 20)

Un ejemplo palmario sobre la cuestión de “dar voz” –o, en términos de Bolívar y Domingo “mostrar las voces”– a través de esta metodología radica en las investigaciones que abordan el fenómeno de la exclusión socioeducativa; a saber, Susinos et al. (2014), Parrilla y Susinos (2008) y Susinos y Calvo (2006) han partido desde la vivencia de jóvenes en riesgo de exclusión social y educativa para indagar en los procesos de exclusión (cómo se origina, cómo se desarrolla, cómo se construye, de qué manera, qué factores involucran) en dicha comunidad bajo su perspectiva.

En particular, este tipo de estudios desde el enfoque biográfico-narrativo tiene por finalidad reconstruir una historia de vida que dé cuenta sobre cómo las personas han vivido el flagelo de la exclusión y cómo se generan los procesos de construcción de la exclusión desde “dentro” (Susinos y Parrilla, 2008), es decir, desde la propia experiencia de cada persona; además, como ha argumentado Susinos (2009), la metodología utilizada estuvo “claramente orientada a dar voz, a escuchar las experiencias escolares de chicos y chicas en situación de desventaja o desigualdad social narrada en primera persona” (p. 121).

De manera análoga y complementaria, no solo la metodología biográfico-narrativa ha servido a la investigación para dar voz y hacer escuchar las voces de las personas participantes, sino que también ha contribuido a la construcción y generación de procesos más inclusivos y participativos en/dentro los estudios de investigación. Con relación a lo anterior, Parrilla (2009) sostiene:

La metodología biográfico-narrativa es coherente además con el pretendido acercamiento inclusivo al tema de la exclusión al plantear un proceso de investigación en la línea participativa, tanto por el papel activo que

otorga a los participantes en el estudio (que se convierten en protagonistas de su propia historia) como por las relaciones de investigación a que da lugar en el transcurso del estudio. (p. 107)

Como resultado de lo anterior, cada vez es posible ver el protagonismo de las personas en la investigación educativa gracias al enfoque que enunciamos, esto significa que existe una inquietud por otorgar un papel más participativo y democrático a diferentes colectivos presentes en el contexto social y educacional en los procesos de investigación como, por ejemplo, durante el planteamiento, construcción y desarrollo del diseño metodológico y trabajo de campo.

Dicha perspectiva donde la subjetividad y los participantes tienen una presencia significativa y fundamental implica una nueva manera de hacer investigación, es decir, exige un cambio y posicionamiento divergente y emancipador que reflexione sobre nuevas estrategias metodológicas de innovación en investigación que se superpongan a la forma como tradicionalmente se ha investigado y promuevan, más bien, una relación de trabajo entre sujeto investigador y sujeto investigado que reivindique al sujeto investigado como persona garante de agencia, de voz, de decisión, de protagonismo, de participación y de coinvestigación en/dentro las pesquisas (Parrilla et al. 2017; Rojas, 2008, Susinos y Parrilla, 2008). Esta mirada y manera de hacer investigación ha de aproximarnos a una investigación inclusiva.

Siguiendo con la idea anterior, la metodología biográfico-narrativa –como defiende Parrilla (2009)– es coherente con el planteamiento inclusivo al compartir rasgos provenientes, por citar dos ejemplos, de la investigación inclusiva y participativa. Evidentemente, el enfoque biográfico-narrativo en su construcción propia de identidad ha recibido aportes de corrientes metodológicas de diferente índole como es el caso de la teoría fundamentada, la investigación participativa y dialógica y el análisis crítico del discurso (Bolívar y Domingo, 2019). A saber, Bolívar y Domingo (2019) anuncian que, más allá de significar una metodología particular, reduccionista, acotada o sistematizada de investigación, por el contrario, representaba “una plataforma metodológica de posibles recursos, miradas y desarrollos que abundan más hacia <<mundos posibles>> (...)” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 95).

Esta plataforma metodológica conlleva un tipo de investigación abierta, flexible, posible de ser transformada y permeada por aquellos recursos, corrientes metodológicas, diseños de

investigación que, de una u otra manera, consolidaron las características y señas de identidad del enfoque en diálogo hoy posicionado en la investigación educativa.

Retomando los aportes hechos por la investigación inclusiva y participativa en la metodología biográfico-narrativa, podemos observar cómo los investigadores recalcan como parte de estas contribuciones: el favorecer un proceso de investigación con sentido democrático, dialógico y restaurador; el hacer partícipes de la investigación a colectivos invisibles, que no suelen tener la palabra y que históricamente han estado sin voz y alejados del discurso científico (o al servicio de este); el otorgar un reconocimiento y voz a las personas autorizadas para contar sus historias, es decir, desde la propia vivencia de los protagonistas; el promover 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 (Bolívar y Domingo, 2019; Parrilla, 2009; Sánchez-Santamaría et al., 2020).

En este sentido, desde la perspectiva biográfico-narrativa, entendemos que el hecho de investigar trasciende a un escenario donde la investigación se constituye en un proceso dialógico que posiciona a las personas participantes en un escenario de colaboración y de construcción en las diferentes fases que subyacen el proceso investigativo; además, como hemos dicho en líneas anteriores, la sintonía viva del sujeto durante el proceso de estudio es precisamente una posibilidad para otorgar voz a colectivos que han estado silenciados o ausentes de los contextos científicos. Para Susinos (2014) este modelo de investigación puede puntualizarse de la siguiente manera:

La elección de una metodología biográfico-narrativa se presta ejemplarmente a este fin (...) de promover una identidad activa y reconocer la agencia de los sujetos y a la vez tiene la ventaja de mantener una gran coherencia con la opción epistemológica que rescata el saber experiencial, vivido de los sujetos (no exclusivamente el saber experto). Así, este saber biográfico de los individuos se constituye en un conocimiento valioso, relevante y legítimo para comprender los fenómenos sociales que estudiamos. (p. 293)

Por otra parte, este tipo de metodología comprende que las narraciones son el punto principal y eje central para indagar en los problemas de investigación que nos preocupan y, por tanto, dista de los planteamientos de finitud, comprobación, confirmación, medición o de “visiones de conjunto o modelos explicativos generales” (Susinos, 2008, p. 165) para dar cuenta de la

realidad porque, tal y como sostiene Booth (1998), “generalizar implica perder precisamente el tipo de detalle por el que se distingue la experiencia personal” (p. 253).

Es decir, la singularidad de cada relato/narración es, en efecto, la vía de acceso al conocimiento y la construcción del sistema social que ha vivenciado cada persona. Es, pues, la guía para ir más allá de una realidad dogmática de la cuestión educativa y más bien suscitar, el sentido y sinsentido o el significado positivo-negativo que las personas han tenido, encontrado o dado a su experiencia educativa (o de su vida en general). Según Suárez Pazos y Membela Iglesia (2014) los relatos,

No sólo modifican la perspectiva de análisis de los fenómenos educativos, sino que hacen entrar en escena y visibilizan a sectores importantes de la población en muchas ocasiones excluidos de la historia oficial: mujeres, etnias minoritarias, grupos económicos y culturalmente marginados, ancianos, discapacitados, jóvenes, y también a otros sectores carentes de voz pública propia, como el profesorado y el alumnado. (p. 194)

Por otro lado, la flexibilidad metodológica que denota el enfoque en mención suscita el interés por parte de los investigadores al considerar un diseño de investigación y proceso metodológico flexible, dinámico y en continuo cambio. Por ejemplo, el enfoque de investigación abordado se caracteriza por la multiplicidad de técnicas e instrumentos que permiten el acceso a la información brindada por las personas participantes. Esta flexibilidad metodológica permite que “tanto técnicas, como instrumentos y estrategias se van adaptando a las necesidades que emergen de los sistemas de relaciones que allí se dan” (Barón Velandia, 2018, p. 162). Esto se traduce en que el alcance metodológico de la investigación biográfico-narrativa posibilita nuevas formas de dar voz, hacer oír las voces y recoger las narrativas de las personas informantes (Booth, 1998).

Esbozado lo anterior, el sentido de “dar voz” y “escuchar las voces”, apreciar la “particularidad de cada historia de vida/experiencia biográfica”, establecer un modelo de investigación que se “acerca al sujeto” y proponer “diversidad de estrategias y técnicas” para la toma de producción de la información representan aspectos claves del enfoque que visualizamos.

Además, la complejidad y el valor de explorar las historias de vida desde el enfoque biográfico-narrativo cobra interés y relevancia cuando reconocemos que “los relatos de experiencia” que se desarrollan en la esfera académica guardan un entramado de emociones,

sentimientos, opiniones, ideas y experiencias que pueden ser narradas y que dan cuenta de las coyunturas que vive el contexto educativo y cómo las personas allí presentes dan un significado genuino a las relaciones que se gestan dentro de los espacios académicos. De manera puntual, la investigación biográfico-narrativa tienen en su finalidad:

Comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recountar e intentar revivir esa historia. (Huchim y Reyes, 2013, p. 9)

El proceso de construcción de los sujetos en el seno del espacio social, analizando como dan sentido a su mundo y conforman sus experiencias narrativamente, inscritas en proyectos biográficos en el tiempo. (Bolívar y Domingo, 2019, p. 20)

Reconstruir las experiencias vitales de los sujetos de acuerdo con lo que significan, es decir, teniendo en cuenta las interpretaciones que ese vivir suscita, especialmente para sus protagonistas (...). Permite vislumbrar el sentido que cada sujeto otorga a los actos en los que se encuentra, o ha encontrado, involucrado. (Sánchez-Santamaría et al., 2020, p. 111)

En este orden de ideas, el uso de la metodología permite la indagación, interpretación y lectura de los relatos de cada persona, a fin y efecto de que las narrativas expuestas por las mismas extrapolen un significado en la identidad de cada individuo y, a su vez, dicho significado permita generar, construir y entender la realidad personal y social de quien la experimenta mediante las historias de vida.

Con relación a lo anterior, podemos afirmar que la metodología biográfico-narrativa se presenta como una alternativa de investigación que, por un lado, reconoce la profundidad y complejidad de las narraciones de los seres para comprender su existencia social, cultural, histórica, personal y académica porque entiende que el hecho de narrar nuestras vidas (académica, social, personal, histórica, política...) representa la existencia de lo vivido y de lo que somos; y, por el otro, contribuye a un tipo de investigación que trasciende de los métodos tradicionales de investigación y proporciona un tipo de investigación con un elemento democratizador que busca reconocer las voces, la experiencia, la subjetividad y visibilizar las historias de vida de las personas en los procesos de investigación, pero, particularmente, “hace que se oiga a quienes no suelen tener la palabra” (Sánchez-Santamaría et al., 2020, p. 117).

Conviene aclarar que el enfoque biográfico-narrativo ha trascendido de forma versátil en el campo de la educación gracias a su validez para generar conocimiento en la mejora académica, donde el estudio de la realidad social y educativa que preocupa en la esfera educacional es abordada desde el saber práctico, vivencial y experiencial de las personas allí involucradas (alumnado, familia, profesorado, rectorado).

Al respecto, son muchos los autores que han dejado entrever como el uso de la metodología ha contribuido en estudios sobre el profesorado, la familia, el cuerpo directivo, el alumnado y la comunidad educativa en general para analizar, comprender y exponer, desde el punto de vista de estos, aspectos de la vida escolar y universitaria como, por ejemplo, las trayectorias de vida (profesional y académica), orientación profesional, el currículo (plan de estudios), la cultura institucional y la organización escolar, los planes y proyectos educativos, la participación del alumnado, los procesos de inclusión y exclusión escolar, ciclos de vida del profesorado, entre otros (Abrahão y Bolívar, 2014; Arango Mirra y Yarza, 2013; Bolívar y Domingo, 2019; Bolívar et al., 1998; Bolívar, 2001; Delgado-García, 2018; Moriña, 2014; Sánchez-Santamaría et al., 2020; Susinos y Parrilla, 2008).

En concreto, en el contexto colombiano, diferentes investigaciones se han servido del enfoque biográfico-narrativo para abordar diferentes temáticas educativas como, por ejemplo, conocer los momentos más significativos del profesorado en su quehacer pedagógico, analizar el espacio escolar desde diferentes perspectivas e indagar en las experiencias de aprendizaje en escuelas de educación especial y ordinaria (Mabesoy Torres, 2020; Moreno Aponte, 2017b).

Como se puede notar, estas investigaciones reflejan el crecimiento que este tipo de metodología está teniendo en el campo de la educación, donde dicho auge e incubación es consensuado gracias a la necesidad de responder a interrogantes como, por ejemplo, ¿qué sentido y significado dan las personas a las dinámicas escolares?, ¿cuál es la experiencia del alumnado o profesorado con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo es el proceso de escolarización del alumnado con discapacidad desde su experiencia?, ¿qué factores facilitadores u obstaculizadores han encontrado en su trayectoria educativa? Así, la inquietud por profundizar en las historias de vida de las personas ha hecho que el enfoque en mención sea de utilidad para los

investigadores a la hora de acercarse a los fenómenos y problemáticas sociales pertenecientes al contexto académico.

El enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes se están volviendo crecientemente más seductores. Escuchar, recoger y analizar relatos de vida, y –como investigadores– escribir <<historias de vida>> es una línea de investigación cada vez más potente (...) y formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas para comprender el mundo de la docencia. (Bolívar y Domingo, 2019, p. 42)

De hecho, este acercamiento a las distintas dinámicas académicas objeto de investigación, se sitúa en la necesidad de aproximarse a las dificultades y problemáticas socioeducativas que enfrenta el alumnado, profesorado y comunidad educativa desde un ángulo más humano, subjetivo, contextual y cercano (Bolívar y Domingo, 2019), originando así que el enfoque en diálogo, por un lado, resulte una vía de investigación de interés para la construcción del conocimiento dada su amplitud metodológica; y, por el otro, se expanda y sirva como potente plataforma en la investigación educativa para “explorar y reimaginar discursos alternativos, que pueden conducir a lo que debe ser la escuela y el papel de los docentes dentro de ella” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 40). Al hilo de lo anterior, Domingo et al. (2017) puntualiza:

El auténtico potencial de la investigación biográfico-narrativa reside en el hecho de producir conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta, especialmente pertinente, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico. (p. 82)

En este orden de ideas, el posicionamiento del enfoque en diálogo en el ámbito educativo propone en la actualidad un amplio corpus teórico y, en especial, un interés por su valor metodológico (narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico). En este sentido, las investigaciones basadas en este enfoque ponen énfasis en el estudio, por ejemplo, de las historias de vida como recurso para la comprensión, indagación y reflexión en los hechos y fenómenos que han rodeado la existencia del ser. Ello significa que expone las vivencias, los sentimientos, las emociones e interacciones de las personas como una fuente de conocimiento que permite entender la verdad humana, desde una óptica subjetiva que compromete aspectos individuales, sociales, culturales e históricos de la persona.

Por ende, el estudio sobre cómo las personas experimentan el mundo –en este tipo de investigación– es posible gracias a la construcción narrativa que las personas hacen de sí mismas, máxime cuando dichas narraciones dotan de un sentido y significado la experiencia humana y configuran la identidad de cada persona. Es decir, la narración representa la vida misma de cada ser o, como sostiene Bolívar et al. (2001), “la historia de nuestra vida es una auto interpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración” (p. 92). De esta manera, la narración es el camino para acercarnos a la comprensión particular de cada historia en su contexto más desarrollado.

Desde este contexto, podemos decir que narrar la vida es asumir su complejidad para profundizar y analizar los fenómenos que han configurado y estructurado la existencia, esto es, poner en un texto (hablado y escrito) los acontecimientos, experiencias, recuerdos memorables, incidentes críticos³⁶, ideas –o, aquello que Contreras y Pérez De Lara (2010) definen como “lo vivido que ha fraguado en ti”, que hacen de la vida misma una construcción social, política, histórica y cultural que, “más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos” (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015, p. 172). Dicho de otra manera, narrar y/o relatar es dotar a cada individuo de una construcción biográfica y/o historia de vida que fundamentan el significado de las vivencias inalienables y sociales que cada ser humano experimenta durante su existencia e, incluso, constituyen una misiva entre quien relata su historia y quien las interpela para comprenderla, esto significa que, gracias a dicha narración podemos comunicarnos y construir un significado anfibológico que se traduce por nosotros mismos y por las personas que interpretan/leen/analizan nuestras acciones.

En concordancia con lo anterior, Bolívar (2002) sostiene que “la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (p. 4). Desde esta visión, las narrativas expuestas por las personas tienen una duplicidad. Por un lado, posibilita la creación del

³⁶ Desde la perspectiva biográfico-narrativa hacemos referencia a los incidentes críticos como aquellos acontecimientos positivos y negativos que han representado un significado especial en las trayectorias de vida de cada persona.

conocimiento cuando estas abordan temáticas y problemas sociales a los cuales se les da una respuesta por medio de la experiencia; y, por otro lado, permite la reconstrucción de la biografía que cada persona posee por medio del relato. Sin embargo, el relato va más allá de contar o de narrar la propia vida, más bien, describe la identidad de una persona.

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 1996, p. 147; citado en Bolívar et al., 2001.p. 27)

En esta línea argumental se sitúa la aportación de Susinos y Parrilla (2008) en la que exponen:

A través de los relatos nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar que dan significado a nuestras vivencias y el lenguaje es el que permite la construcción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Esto significa que el modo en que los individuos cuentan su historia (lo que destacan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, etc.) moldea lo que pueden declarar de sus propias vidas. (pp. 164-165)

Así pues, el relato que una persona hace y construye de sí misma, ha de involucrar las experiencias, los acontecimientos y las vivencias –recuerdos, emociones, sentimientos, anécdotas, relaciones, incidentes críticos– durante su vida más trascendentales, lo cual, a su vez, dicha secuencia de sucesos termina construyendo y representando la existencia humana. Además, como matizan Delory-Momberger y Cardona (2016), el entorno narrativo es el escenario donde la existencia del ser toma sentido y forma. Es evidente entonces reconocer que por medio de las narraciones podemos indagar en la acción humana siempre y cuando exista un proceso de indagación y reflexión que se haga sobre estas, esto es, la narrativa es sometida a un proceso de construcción de sentido y de lectura por parte de nosotros mismos y por parte de los demás, en vistas de otorgar un significado a la existencia vivida.

Cabe decir que los relatos expuestos por las personas son narraciones en un estado neutral que distan de la complejidad que demanda el cometido de la investigación que abordamos. Por tanto, el uso de las narrativas subyace un proceso de lectura develado y minucioso que permita la comprensión y el conocimiento de los significados sobre cómo y de qué manera las personas han

percibido –y siguen percibiendo– el mundo que les rodea. De ahí que, la lectura y/o interpretación que hacemos de las narraciones ha de permitirnos exponer y construir la realidad de la vida narrada por las personas.

En otras palabras, la reflexión que hacemos de cada texto que recoge y estructura la experiencia (interacciones, relaciones, emociones, pensamientos) nos otorga una comprensión y un sentido a la facticidad de la vida humana, es decir, a la propia biografía y/o historia de vida de cada sujeto (Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2019; Moreno Aponte, 2017a). Aunado a lo anterior, Bolívar (2012) refiere que la investigación biográfico-narrativa supone la participación de cuatro componentes para el desarrollo de esta. Estos elementos se definen en:

(a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. (p. 80)

En definitiva, el enfoque biográfico-narrativo en educación centra su atención en las narrativas que las personas hacen sobre los acontecimientos que han rodeado de forma significativa su trayectoria de vida. Por tanto, la toma de aquello que nos narran/cuentan/relatan mediante instrumentos y técnicas biográficas como, por ejemplo, las entrevistas, los grupos de discusión, las notas de campo, los documentos personales como objetos, fotografías, autopresentaciones, videogramaciones, elementos artísticos, cartas, diarios, escritos autobiográficos, epistolarios, audios, entre otras (Bolívar, 2001; Cortés y Medrano, 2007; Domingo et al., 2017; Hernández Sampieri et al., 2014; Huchim y Reyes, 2013; Moriña, 2017), son de necesidad para la reconstrucción, tejimiento y presentación de cada biografía situada en una sucesión de acontecimientos, en un tiempo y en un contexto histórico en específico que dan sentido a la cuestión social e individual de la persona.

En palabras de Bolívar et al. (2001) el resultado de las experiencias narradas presentadas en forma de relatos que se conjunta y sitúan la vida del hombre desde una oftálmica comprensión de la “persona”, de las “otras personas” que hacen parte de dicha historia y de la comprensión del “entorno” en su globalidad social, política, histórica y cultural.

3.1.2. La investigación inclusiva con el colectivo de personas con discapacidad.

La investigación con personas con discapacidad ha experimentado un giro importante en los últimos años. La perspectiva tradicional sobre los estudios con personas en situación de discapacidad supuso un acercamiento *étic* que generó un ejercicio de investigación que se caracterizaba, por ejemplo, por la actuación pasiva que tenían los sujetos en la investigación y la reducción de la persona informante a una simple fuente de datos o un instrumento al servicio de terceras personas. Esta mirada consuetudinaria relegó a las personas con discapacidad en la investigación educativa a un estatus poco participativo, sin decisión, sin voz, sin reconocimiento y sin presencia en los planteamientos, diseños, procesos y decisiones en las investigaciones y, por consiguiente, desestimando los intereses de estas.

De esta manera, el planteamiento tradicionalista de investigación se fundaba, como advertía Oliver (2008), en la creencia y defensa de un sujeto investigador como experto, perito, especialista, científico y cómo único ser autorizado para “tener el control del proceso de producción investigadora en su totalidad” (p. 300). Así, los escenarios de exclusión, opresión e invisibilización emergentes en la investigación tradicional y la posición dominante y de control por parte de los investigadores cuestionó e implantó la necesidad de replantear la manera de cómo hacer investigación, más bien, desde una óptica situada en el reconocimiento, protagonismo y un ejercicio activo, recíproco y participativo de aquellos que hacen parte de las investigaciones y, al mismo tiempo, coadyuvar a fracturar “las relaciones jerárquicas y desiguales que suelen establecerse con el colectivo de personas con discapacidad” (Rojas, 2008, p. 301). Dicha reclamación y preocupación ha sido (y sigue) siendo un tema de debate en los discursos académicos actuales y de investigación científica³⁷. A este respecto, Rojas (2008) destaca:

³⁷ A modo de ejemplo, Mannay (2017) pone de manifiesto que los métodos creativos no garantizan como tal un proceso que rompa con las jerarquías y relaciones de poder dentro de los estudios de investigación. Según la autora, “aunque los métodos creativos de producción de datos sean populares en los proyectos participativos, estas técnicas no son participativas en sí mismas, y aunque puedan desterrar la intrusiva voz del investigador, no son aptas para erradicar las relaciones de poder existentes en el terreno” (p. 64).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

La investigación en discapacidad no debería ser vista como un conjunto de técnicas y procedimientos objetivos desarrollados por expertos, sino como una parte de la lucha de las personas con discapacidad para cambiar la situación de dependencia o sumisión que experimentan en su vida diaria. (p. 382)

Sin embargo, entre los procesos desiguales de investigación que se llevan a cabo con las personas con discapacidad, el desconocimiento de la validez científica de las experiencias de estas personas para el conocimiento social, el silencio que sus voces han tenido en las producciones científicas y el exclusivo control por parte de los investigadores ha ocasionado que, como afirma Oliver (2008), este colectivo “comenzaran a ver la investigación como una violación de su experiencia, como algo irrelevante para sus necesidades y como incapaz de mejorar sus circunstancias materiales y calidad de vida” (p. 304).

Del mismo modo, Booth (1998) denuncia como la investigación tradicional ha desconocido la participación y puntos de vista de las personas con dificultades de aprendizaje, situándolas en un escenario donde su presencia se reduce a la del simple “objeto de estudio”.

En la mayoría de los casos, los puntos de vista de las personas con dificultades de aprendizaje han sido subordinados a los intereses de otras personas. Como informadores que participan en la investigación, han sido utilizados como fuentes de datos (...) más que merecer la consideración de personas que tienen sus propias historias de contar (...). El trato más frecuente que han recibido las personas con dificultades de aprendizaje ha sido el de objetos de estudio, más que el del reconocimiento de su integridad como personas. Generalmente se les ha visto como problemas para las demás personas, más que como individuos con sus propias vidas. (p. 254)

Al hilo de lo anterior, Domingo (2014) subraya:

Es preciso reconocer y denunciar la investigación que se ha realizado al margen de sus principales actores, negándoles su voz, e incluso usurpándoles su discurso y capacidad de decisión. Incluso, cuando se buscaba ésta para comprender sus motivos perspectivas como “primeros” informantes y protagonistas de “su” historia y “conocimiento”, no siempre ha supuesto una mejora en las condiciones de los colectivos informantes ni su emancipación. No pocas veces es sólo un mero testimonialismo o un mostrar sin enraizar en la realidad social profunda que interactúa con él, o, peor aún, se convierte en un potente instrumento de acceso y control político a campos y dimensiones personales hasta ahora ocultas, que en el mejor de los casos usurpan la voz a los protagonistas o la subvierte. (pp. 118-119)

En este contexto, podemos decir que el enfoque biográfico-narrativo se exhibe como una metodología de investigación capaz de confrontar/hacer frente a los mecanismos de opresión,

desigualdad, silencio y violación que diferentes colectivos han vivenciado en los estudios de investigación desde el corte más tradicionalista (p.e. personas con discapacidad). Al respecto, dicha capacidad y contribución del enfoque parte, por un lado, de la necesidad e inquietud (como hemos antedicho) de superar el silencio, la exclusión y la invisibilización de las voces ausentes que diferentes grupos han tenido en los estudios de investigación.

Aunado a lo anterior, Bolívar y Domingo (2019) ponen de manifiesto que la investigación biográfica-narrativa (y de forma particular las historias de vida) “han estado vinculadas con dar voz a aquellos que han sido silenciados por la investigación convencional, marginados o en situación de vulnerabilidad en la vida social” (p. 39) y porque no decir también en la vida educativa. Lo anterior se puede notar, por ejemplo, en las investigaciones que analizan la trayectoria educativa del alumnado con discapacidad para visibilizar aquellas palancas y barreras que estas personas experimentan en el sistema educativo (Cotán, 2019; Leite et al., 2023; Moriña, 2014; Núñez y López, 2020).

Por el otro lado, propone un tipo de investigación divergente, emancipadora y flexible que sustenta y defiende un modelo de investigación centrada y puesta al servicio de las personas informantes con discapacidad para profundizar en los fenómenos sociales y/o personales que les inquietan. De hecho, ahondar sobre las motivaciones e intereses, incidentes críticos, metas y sueños, facilitadores y obstaculizadores, procesos de escolarización, relaciones interpersonales, entre otros muchos aspectos de la vida que atañe a dicho colectivo, representan algunos ejes temáticos/fenómenos sociales/temas de investigación que desde la investigación biográfico-narrativa se abordan (Correa, 2020; Moriña, 2014, 2017).

Cabe subrayar que el acercamiento que tiene el enfoque biográfico-narrativo con el colectivo de personas con discapacidad en la investigación parte *a priori* del interés y valor que los relatos expuestos por este colectivo ha tenido (y tienen) en la investigación actual porque se entiende que sus narraciones representan una visión genuina, única y “experta” de la realidad que las subyace y, por ende, reflexionar sobre sus relatos de vida es reconocer el papel “aportante” que tienen las personas en cuestión para la construcción investigadora y socioeducativa, así como mejorar desde la investigación sus condiciones de vida en general.

Siguiendo con la importancia que tienen las narrativas de las personas con discapacidad, Correa (2020) sustenta que en el ámbito educacional las narrativas del conjunto de personas en diálogo 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” (p. 6).

Paralelamente, Booth (1998) señala que la investigación sustentada en métodos narrativos posee las siguientes características: potencia la “visión interior de la persona” y sitúa a las personas como “testigos expertos”; contrarresta el problema de la “desaparición del individuo”; facilita el acceso a las características estructurales del mundo social “escuchando más allá” y teniendo presente los “ecos de la experiencia”; y, combate una visión de la realidad “excesiva determinada” (p. 256).

Como se puede notar, las narrativas pueden ilustrar la realidad que ha configurado la existencia del ser desde una visión reivindicadora que, más allá de figurar un relato de experiencias vacías y sin sentido, dan cuenta de unas narraciones profundas que quien las cuenta y las relata simboliza una *voz autorizada* y *testigo experto* con identidad propia para hacerlo y, por ende, ofrecer una visión de la realidad social, educativa, personal y laboral denota una mirada genuina, única y recóndita de la realidad que le subyace. Pero, en el fondo, ¿qué nos ofrece el enfoque biográfico-narrativo y las historias de vida (escolar) en el trabajo con personas en situación de discapacidad?

No debemos olvidar que las personas con discapacidad han experimentado (y siguen experimentando) en algunos escenarios la exclusión, opresión e invisibilización. Por tanto, conocer sus historias de vida, a primera vista, es poner a la luz las voces de los individuos que históricamente han estado sin voz para poder comprender el desarrollo personal, social y educativo que han tenido durante su vida, así como del fenómeno social que se investiga (Susinos, 2008). Además, como sostiene Celada (2009), indagar en las historias de vida del colectivo en diálogo resulta “un elemento capaz de permitirnos –visibilizar– la situación de opresión que en muchos casos han sufrido, y aún sufren, las personas con discapacidad o diversidad funcional en su trayectoria educativa” (p. 83).

Es evidente entonces que las historias de vida de las personas con discapacidad tienen un sentido profundo en lo personal y en lo social. Esto a su vez, se convierte en un escenario fértil para coinvestigar, coaprender y coindagar (entre persona con discapacidad e investigador) para generar conocimiento y dar respuesta a los problemas sociales más próximos del conjunto de personas en mención. Por ello, la reconstrucción de las historias de vida de las personas en situación de discapacidad, más allá de una simple narración de experiencias subjetivas, ante todo, es reconocer que cada historia de vida ofrece una reconstrucción de la vida histórica del ser; comprende las crisis identitarias por las cuales pasa cada persona; da voz a las personas marginadas o en situación de vulnerabilidad; reapropia la experiencia vivida para ofrecer propuestas de cambio; presenta la configuración que ha tenido cada itinerario de vida; y, visibiliza el pasado que la persona desea exteriorizar (Bolívar y Domingo, 2019, pp. 17-77).

Así pues, en la historia de vida de cada individuo subyace un significado situado en un tiempo y en un momento específico, donde cada significado se compone de sucesos, acontecimientos y hechos que permiten interpretar la realidad vivida de cada sujeto como, por ejemplo, la realidad experimentada en el ámbito laboral. En este propósito, indagar en las historias de vida de las personas con discapacidad es, precisamente, como afirma Bolívar y Domingo (2019), “recordar y narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es –a su vez– una estrategia para construir una identidad” (p. 51).

En este sentido, consideramos que la articulación de la investigación biográfico-narrativa e historias de vida como metodología llevada en los trabajos de investigación con las personas con discapacidad, por un lado, se funda ante el reconocimiento de una persona con identidad propia y relatos de experiencia que merecen ser visibilizados, escuchados y puestos en común. Como señalan Bolívar y Domingo (2019), reapropiar la experiencia en clave de poner en valor los saberes y conocimiento que han configurado la vida de las personas para generar propuestas de cambio; y, Igualmente, ha de contribuir a la construcción, orientación y transformación de la calidad de vida de estas personas a través de sus “voces autorizadas”, haciendo ahínco, en la mejora de un sistema educativo comprometido con el acceso, permanencia, participación, aprendizaje y éxito escolar y universitario del conjunto de personas en relación.

Ahora bien, 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 el protagonismo que tienen las personas en la investigación y la relación dialógica, horizontal y democrática que se establece en esta. De lo anterior se colige que el enfoque del que partimos (y como se podrá notar en nuestra investigación)³⁸ busca hacer frente a las jerarquías de poder y control que se establecen en la investigación denunciados por Rojas (2008); proponer un tipo de investigación que nos permita mostrar el rol que tiene el colectivo de personas con discapacidad en la investigación como una cuestión de vital importancia para la realidad histórica, social, académica y personal que a atañe a las mismas; y, promover un proceso de investigación que provea las condiciones para que todas las personas puedan hacer y sentirse parte de la investigación (Haya et al., 2014).

A modo de cierre, la investigación biográfico-narrativa se fundamenta bajo la dirección de dar voz, esto quiere decir que, desde este tipo de investigación es posible reconocer el protagonismo de las personas informantes/entrevistadas con discapacidad, con el propósito de ser escuchadas y dar valor, trascendencia e importancia a las narraciones de dichas personas. Este posicionamiento nos sitúa en el derecho de toda persona a relatar sus vivencias y, en particular, reconocer que en el discurso académico actual las voces acalladas, oprimidas y silenciadas pueden participar hoy de este (Lincoln y Denzin, 1994, citado en Moriña, 2017).

Por tanto, las narraciones que conciernen a las personas participantes se constituyen en la complejidad y aproximación para comprender las vivencias de estas personas con relación a las trayectorias educativas. En suma, consideramos que el enfoque biográfico-narrativo e implicación en el trabajo con el colectivo en mención parte de la versatilidad metodológica que éste nos presta al ofrecer un abanico de técnicas biográficas que posibilitan la producción de la información y, en especial, hacer que las personas puedan acceder a esta.

Como nota adicional, queremos dejar constancia que en la actualidad existen diferentes iniciativas de investigación que, situadas desde el enfoque que anunciamos u otro, confrontan y

³⁸ Véase el apartado *nuestra mirada como investigadores* donde se establece el posicionamiento que desde nuestra investigación queremos promover en el trabajo con personas con discapacidad.

cuestionan los mecanismos de opresión que sufren las personas con discapacidad en las investigaciones y, más bien, reconocen la implicación de estas desde un diseño de investigación más relacional, dialógica, participativa, inclusiva, constructiva y democrática (Álvarez et al. 2022; Diaz-Garolera, 2022; Haya et al. 2014; Haya y Rojas, 2021; Rojas, 2008).

Por ejemplo, el estudio desarrollado por Haya et al. (2014) pone de manifiesto la necesidad de promover estrategias metodológicas de investigación que consientan, por un lado, el reconocimiento de la persona que participa del estudio y, por el otro, “las condiciones adecuadas para que cualquiera pueda hacerlo” (p. 143), es decir, unas estrategias de investigación abiertas y flexibles en su planificación, diseño y desarrollo, a fin y efecto de ofrecer un modelo de investigación democrática, inclusiva, participativa y relacional que dé voz y control a las personas informantes en el estudio.

De igual modo, el estudio de Álvarez et al (2022) destaca la participación y colaboración de las personas con discapacidad intelectual en una investigación que estudiaba *la importancia de las relaciones sociales y la soledad*. A este respecto, es conveniente destacar las reflexiones que surgen tanto por parte de las personas con discapacidad que colaboraron como coinvestigadores en el estudio, así como por parte de los investigadores.

En una primera reflexión, las personas con discapacidad intelectual explican que durante el proceso ellos sintieron “haber tenido un rol y papel” en la investigación al destacar, por ejemplo, que ellos decidieron el tema de investigación, tomaron decisiones en el paso a paso de la investigación y, como declaran ellos en sus palabras, “hicimos propuestas, discutimos, nos hicimos preguntas, debatimos, ensayamos juntos y también buscamos respuestas fuera del equipo preguntando a otras personas” (Álvarez, 2022, p. 91). También, los coinvestigadores destacan el “haberse sentido en un espacio seguro y de confianza” donde podían deliberar sobre sus propuestas. Conjuntamente, los implicados en la investigación acentúan la importancia que tiene la participación y colaboración de las personas con discapacidad intelectual en los estudios de investigación para abordar, en términos del equipo coinvestigador, las “cuestiones que nos preocupan y afectan como ciudadanos” (Álvarez, 2022, p. 91).

En una segunda reflexión, los investigadores ponen en diálogo que el trabajo con este colectivo en la investigación los empujó a desarrollar cambios en el planteamiento y desarrollo del estudio que iban desde “garantizar las condiciones en la investigación” para que todo el equipo pudiera hacer parte de este y “poner en valor el uso de los métodos visuales y creativos en la investigación”, hasta indagar y partir de un “tema de investigación relevante para las personas con discapacidad”. Frente a esta última cuestión, los investigadores apuntan:

Es posible afirmar que la investigación es un proceso que se construye *ad hoc* y se concreta a medida que las personas se “apropian” de la investigación. Esto último no es incompatible con una planificación metódica de la investigación, pero pone de relieve la complejidad de los procesos que se desarrollan y la flexibilidad como condición o principios de procedimiento. ese proceso de apropiación **nos dio la oportunidad de indagar sobre un asunto** no previsto para nosotros, pero **importante** para el grupo de personas que formaban parte del equipo y socialmente relevante. (Álvarez, 2022, p. 92) (el texto en negrita es del escrito original).

Indudablemente, los ejemplos antes descritos son el reflejo de un modelo de investigación que comparte el sentido, preocupación e interés de las personas, es decir, parte desde una visión donde la investigación no sería posible sin la plena agencia y/o participación de cada persona implicada en el proceso.

De esta manera, estas iniciativas rompen las jerarquías y mecanismo de poder ejercidos frente al colectivo de personas con discapacidad y renuncian a estructuras metódicas-tradicionales de investigación en clave de generar, por ejemplo, las condiciones óptimas de investigación (ambiente seguro, de confianza y con las ayudas pertinentes en el proceso); los apoyos necesarios que permitan el acceso a la información e instrumentación metodológica; la flexibilidad en los tiempos, es decir, considerar los ritmos de trabajo y posibles adaptaciones de tiempo en el proceso que se desarrolla; el valor y contribución de las personas con discapacidad, entendiendo que, la experiencia y aportes de las personas con discapacidad puede contribuir a la construcción del conocimiento social; la colaboración, participación y aprendizaje mutuo dentro de las investigaciones, esto significa establecer una relación de coinvestigación que favorezca y enriquezca los procesos, conocimientos y experiencias de manera compartida en los sujetos implicados (Díaz-Garolera, 2022).

3.1.3. Nuestra mirada como investigadores.

Para empezar, nos adherimos al planteamiento y sentir expuesto por Contreras y Pérez de Lara (2010) al sostener que la investigación educativa:

Es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos. (p. 42)

De esta manera, como investigadores nos preocupa y nos afecta la realidad que ha rodeado a las personas con discapacidad, nos mueve el sentimiento de comprender las situaciones que han dejado huella en estas, nos llama la atención conocer sus puntos de vista y miradas frente al hecho social y educativo. De ahí que, nuestro quehacer investigador se reconozca e identifique por las preocupaciones que subyacen al colectivo con discapacidad de forma compartida, por la necesidad de entender qué pasa en las trayectorias educativas de dicho alumnado, por la demanda de situar a las personas investigadas en el campo de la investigación con identidad propia y, por último, denunciar a través del acto investigativo las injusticias sociales y educativas que percibe y vivencia el colectivo en situación de discapacidad.

En otras palabras, entendemos que hacer investigación conlleva el trabajo de indagación y reflexión frente a la experiencia educativa de diferentes colectivos. Ello se traduce en que las personas participantes/informantes con discapacidad no deban, ni puedan constituirse en una fuente de datos al servicio de los investigadores y de terceros. Por el contrario, la investigación debe fundarse en el reconocimiento de la dignidad humana y en un beneficio que mejore la calidad educativa y social de las personas que participan en nuestra investigación.

Por esta razón, desde nuestro estudio partimos desde una visión donde lo que hacemos y desarrollamos en los procesos de investigación es para, por y con las personas con discapacidad y, por ende, nuestro estudio es, precisamente, una palanca que reconoce y visibiliza de forma genuina la identidad y experiencia educativa de las personas presentes en el estudio desde sus propias voces.

Nos adherimos al cuestionamiento de Skliar (2010) al señalar que la sociedad –y porque no decir desde los estudios de investigación más tradicionales y de corte cuantitativo–,

históricamente, se ha preocupado por establecer estadísticas, datos y números que dan cuenta de las realidades inherentes a las personas con discapacidad donde se dista, en muchos de los casos, de la subjetividad y voces autorizadas para exponer las situaciones que enfrenta este colectivo en particular, obviando así, otra realidad que es “no saber quiénes son, qué necesitan, qué quieren, cómo sería posible garantizar sus derechos más básicos” (Skliar, 2010, p. 154), cómo se mejoraría su experiencia educativa, qué echan en falta de su trayectoria escolar, qué les llama (o no) la atención de su vida social y educativa, entre otras muchas cuestiones que preocupan a esta población.

Desde este posicionamiento, entendemos que desde el enfoque biográfico-narrativo podemos atender a estas realidades aproximándonos con la persona con discapacidad y el investigador desde diferentes ángulos como, por ejemplo, la vida “como es vivida”, la vida “como se experimenta”, la vida “como es contada” (Bruner, 1986, citado por Moriña, 2017) en vistas de conocer en profundidad cada historia de vida (educativa, social y laboral).

En todo caso, buscamos poner en valor las historias de vida del colectivo al cual nos acercamos para hacer visibles sus trayectorias educativas, así como resaltar el protagonismo que estas tienen en la investigación. Esta idea donde las personas con discapacidad son los protagonistas de sus historias académicas en nuestro estudio, nos lleva a la reflexión y al posicionamiento de defender que el colectivo en cuestión es sujeto de derechos y no de investigación (sujetos de datos).

Además, comprendemos que sus narraciones y visualización de sus historias de vida constituyen un elemento que, por un lado, ofrece una respuesta a las necesidades del contexto próximo de estas personas (p.e. la esfera educacional), generando y movilizando un conocimiento en pro/beneficio de este colectivo en su conjunto y, por el otro, reconoce dicho nuevo saber cómo un elemento articulador en la mejora de la escuela y del sistema educativo de Colombia.

En definitiva, nos adherimos también a la reflexión de Bolívar y Domingo (2019) al sostener que la investigación biográfica-narrativa exige un proceso de investigación sensible, respetuoso y con un compromiso moral y ético en lo que refiere al saber conocer/saber/indagar

sobre la vida de las personas³⁹. Por tanto, desde el planteamiento de nuestra investigación, renunciamos a una mirada de control y de poder que tradicionalmente se ha ejercido en los estudio de investigación sobre el sujeto investigado y, promovemos, más bien, una ofensiva a los mecanismo de opresión que buscan invisibilizar, excluir y marginar a las personas en los estudios (p.e. cuando el investigador se reconoce como el experto de forma taxativa) y, del mismo modo, una denuncia a las investigaciones que se sirven de las voces de los sujetos sin voz como un simple dato al servicio de la investigación.

Por último, dar la voz, la escucha activa, la deconstrucción del saber del investigador, el dejarse tocar por los relatos de las personas participantes y la construcción de los procesos de investigación en mancomunidad con las personas con discapacidad, serán parte de los ejes y fundamentos en los que pivote el estudio que presentamos.

3.2. Diseño y desarrollo de la investigación.

De acuerdo con Bolívar y Domingo (2019), una investigación biográfico-narrativa parte de un diseño flexible, dinámico y emergente. Esto significa que los objetivos, las preguntas y los esquemas prefijados en el estudio son susceptibles al cambio y se guían bajo la lógica de responder a las necesidades “del contexto, del momento, del nivel de implicación y comprensión” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 101) durante todo el ejercicio de investigación. Según ambos autores, el diseño de investigación en el que nos situamos “requiere disponer de suficientes márgenes de libertad y creatividad para atender al desarrollo más pertinente en cada caso, momento o temática, por lo que debe ser necesariamente solo de creación de una estructura soporte y siempre en reconstrucción” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 103).

A propósito, el continuo de la investigación estuvo marcado por diferentes momentos (Figura 5) que daban cuenta de un proceso a seguir planeado, sistemático, pero, a la vez, flexible. Esto quiere decir que si bien desde el inicio del estudio se han prefijado objetivos y fases que nos guían a un diseño y proceso de investigación ordenado y secuencial, cabe decir que estos han

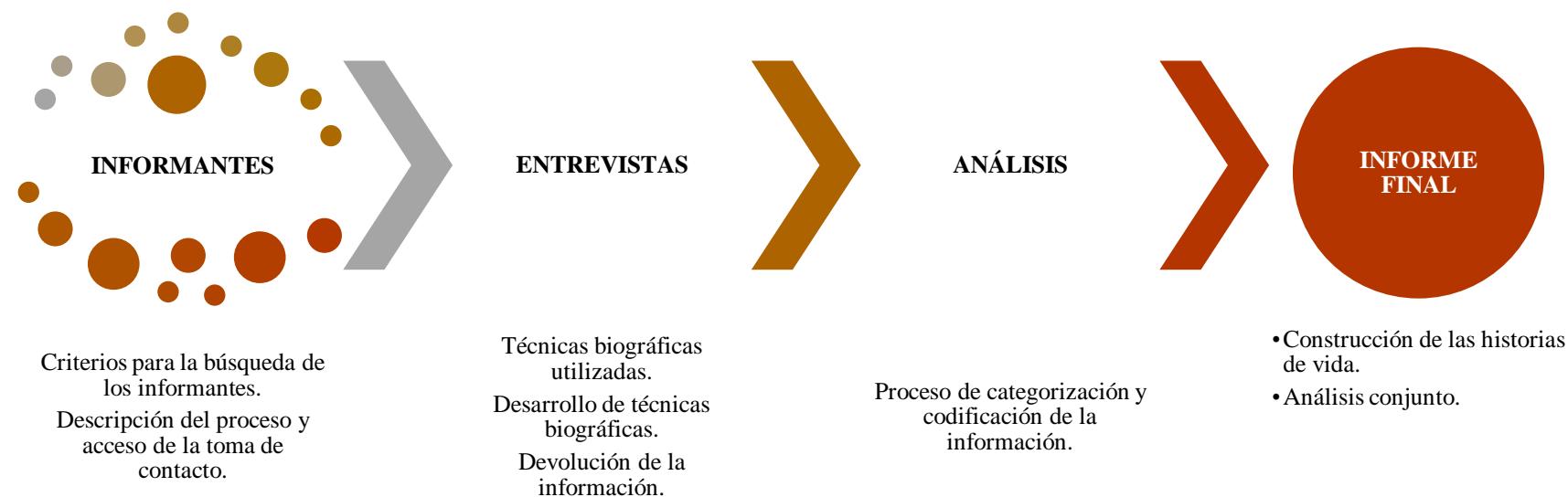
³⁹ Véase con más detalle el título “consideraciones éticas de la investigación” para profundizar en los aspectos tenidos en cuenta en el presente estudio.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

estado sujetos al cambio ya sea por decisiones propias del equipo investigador (p.e. teniendo en cuenta la relevancia y pertinencia del estudio) o situaciones del contexto (p.e. en el momento de hacer el trabajo de campo en época pandémica).

Figura 5

Cronograma de la investigación.



Nota. Elaboración propia.

3.2.1. Objetivos de la investigación.

La presente investigación plantea un propósito general y cinco específicos:

General

- Analizar en profundidad la trayectoria educativa de cuatro estudiantes colombianos con discapacidad a través del enfoque biográfico-narrativo.

Específicos

- Conocer mediante las voces de las personas participantes las principales diferencias en los procesos de escolarización que tienen las personas con discapacidad.
- Avanzar en el estudio de las barreras educativas a través de los relatos de las personas informantes.
- Conocer las ayudas, los recursos y los apoyos que las personas con discapacidad reciben dentro de la escuela.
- Contribuir a una visión de los problemas y dificultades educativas que obstaculizan el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad.

3.2.2. Informantes.

3.2.2.1. Criterios de selección y búsqueda de las personas informantes.

La búsqueda de las personas informantes en el presente estudio de investigación se circunscribe a los siguientes criterios: “trayectorias educativas diferentes”, “tipos de discapacidad”, “rango de edad” y “sexo” (Tabla 12).

A saber, 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). En esta investigación, que nos permita indagar en el sistema educativo a través de su experiencia académica (barreras, ayudas, apoyos, procesos de escolarización, acceso a la universidad...). En adelante se detallan con más claridad los criterios antes indicados.

En primer lugar, las *trayectorias educativas diferentes* como criterio se refieren a los distintos recorridos realizados por los informantes en el sistema educativo. Desde nuestro punto de vista, esta diversidad de recorridos escolares y universitarios representa un bagaje de experiencias, incidentes críticos, momentos, epifanías y anécdotas personales. De ahí que, aproximarnos a diferentes trayectorias arroje una mirada genuina frente aquello que investigamos desde diferentes perspectivas.

En este sentido, visibilizar en un contexto más amplio aquellas ayudas y barreras que el sistema educativo ha ofrecido y brinda a las personas con discapacidad nos exige acercarnos desde diferentes ángulos, es decir, desde las distintas trayectorias educativas para tener una globalidad del fenómeno de estudio. Por esta razón, se determina que, de las cuatro personas informantes, al menos, una de estas tenga estudios universitarios finalizados (egresado/a), una de estas se encuentre desarrollando sus estudios (mitad de carrera/grado) y dos de estas se encuentren sin estudios universitarios.

En segundo lugar, la investigación aborda la experiencia educativa de personas con algún *tipo de discapacidad*. Tal y como se ha indicado en el criterio anterior, tener diferentes miradas (relatos de vida) sobre dicha experiencia educativa constituye un camino para dar cuenta de la experiencia social, escolar y personal del colectivo al que nos acercamos y, en suma, contar con una múltiple visión del sistema educativo (sus características, sus barreras, sus apoyos...). De esta manera, consideramos que la participación de las personas con diferentes tipos de discapacidad en la investigación puede, en primer lugar, suscitar el sentido y sinsentido o el significado positivo-negativo que las personas han tenido, encontrado o dado a su experiencia en el sistema educativo; y, seguidamente, construir con base a cada experiencia un conocimiento social que beneficie la estancia de las personas con discapacidad en el entorno educativo tanto a nivel personal como grupal.

Así, en la investigación participan cuatro informantes. En particular, una persona con discapacidad visual, una persona con discapacidad física, una persona con discapacidad intelectual y una persona con discapacidad auditiva. Asimismo, las cuatro personas participantes entran al sistema educativo desde la básica primaria con la discapacidad.

En tercer lugar, la investigación busca acotar las generaciones en las que se va a centrar el estudio y por lo tanto el tiempo histórico en el que se sitúan las narraciones. A saber, desde el enfoque que exponemos es fundamental situar a cada biografía en su contexto particular. Tal y como afirma Bolívar et al. (2001), “cuando las narrativas biográficas no se ponen en relación con los contextos históricos y sociales de los que forman parte y que –en gran medida– los sobre determinan, presentan graves limitaciones” (p. 129).

De esta manera, el *rango de edad* que proponemos (entre los 18 y 30 años) hace que la identificación, selección y participación de las personas se constituya en una condición diversa. Además, no es menos baladí reconocer que el interés por las trayectorias educativas de las personas se constituye en el eje central de nuestro estudio y, por ende, tener un límite de edad (hasta los 30 años) es una manera de evocar recuerdos y momentos más próximos a la trayectoria educativa estudiada. En este sentido, la investigación recoge la experiencia escolar y universitaria de personas en edades diferentes. Ello significa que movernos en este rango de tiempo puede arrojarnos luces frente a lo que se investiga y, por supuesto, permitirnos conocer en profundidad cómo y de qué manera las personas han construido sus historias de vida académicas.

Por último, se toma en cuenta el *criterio de sexo* como un elemento que nos permite visibilizar aquellas barreras y ayudas que los diferentes recorridos escolares y universitarios han vivenciado. Por esta razón, en la investigación participan dos hombres y dos mujeres.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Tabla 12

Información relativa a las personas informantes y distribución de los criterios de selección.

Nombre	Etapas académicas terminadas	Estudios o formaciones en desarrollo	Trayectorias educativas diferentes	Tipo de discapacidad	Edad (entre 18 y 30)	Sexo
Estefanía	Primaria y secundaria.	Formación en inclusión.	Sin estudios universitarios.	Física y visual	30	F
José	Primaria y secundaria.	Grado en Ciencias Políticas.	Mitad de carrera universitaria.	Visual	26	M
Ángela	Primaria y secundaria.	Ninguno.	Sin estudios universitarios.	Intelectual y visual	29	F
Alejandro	Primaria, secundaria y universidad.	Diplomado en Docencia Universitaria.	Estudios universitarios finalizados (egresado).	Auditiva	30	M

Fuente: elaboración propia.

Es necesario señalar que la búsqueda de las personas informantes en nuestro estudio se vio condicionada por la pandemia de COVID-19. Concretamente, el investigador viajó a Colombia⁴⁰ para buscar, acceder y contactar con las personas participantes en un periodo limitado de cuatro meses (Tabla 13). No obstante, las restricciones sanitarias en el territorio de Colombia ocasionadas por la emergencia sanitaria, limitaron las posibilidades de búsqueda y motivaron que el investigador contactara con tres profesionales de la educación. Estos le facilitaron el contacto de los cuatro informantes en el Departamento del Quindío y Departamento del Tolima.

⁴⁰ Dadas las condiciones de la investigación y las técnicas biográficas empleadas es preciso dirigirnos al territorio de Colombia para hacer el respectivo trabajo de campo. Así, el viaje tiene una doble finalidad. Primero, realizar la respectiva búsqueda de las personas informantes claves teniendo en cuenta los criterios establecidos; Segundo, desarrollar una estancia de investigación entre el 1/6/21 al 31/10/22 en la Universidad del Tolima.

Tabla 13

Cronograma búsqueda de las personas informantes.

MES 1	MES 2	MES 3	MES 4
Contactar con las organizaciones e instituciones que trabajan con las personas con discapacidad en la ciudad de Ibagué para la búsqueda de las personas informantes.	Desarrollo de entrevistas e instrumentos biográficos con las personas que participan en el estudio de investigación para la recolección de los datos. (personas contactadas en la ciudad de Ibagué, Tolima)	Contactar con las organizaciones e instituciones que trabajan con las personas con discapacidad en las ciudades cercanas al Departamento del Tolima. (Se estima instituciones ubicadas en la ciudad de Armenia, Quindío)	Desarrollo de entrevistas e instrumentos biográficos con las personas que participan en el estudio de investigación para la recolección de los datos. (personas contactadas en la ciudad de Armenia, Quindío y otras).

Fuente: elaboración propia.

3.2.2.2. Descripción del proceso de acceso y toma de contacto.

En las siguientes líneas el lector podrá encontrar una descripción del proceso desarrollado en el *contacto con las personas* como, por ejemplo, fechas, recursos/apoyos de enlace para el acceso a las personas participantes y firma del consentimiento informado.

Es preciso dejar constancia –como ya se ha dicho en el apartado anterior– que nuestro encuentro con las personas informantes se desarrolló en el contexto donde la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 aún estaba marcada en Colombia (entre junio y octubre de 2021)⁴¹ y esto repercutió de manera significativa a la hora de buscar, contactar y hacer nuestros encuentros con las personas con discapacidad. Téngase en cuenta que para la fecha el distanciamiento social era una de las medidas preventivas en aquel momento dificultando la presencialidad con las

⁴¹ Para estos meses el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia señalaba que el país se encontraba en la tercera ola de la pandemia y mencionaba la presencia de la variante Delta en el país. Dicha situación conllevó el cierre de eventos, fiestas y actividades que contribuyen a la propagación de la emergencia sanitaria. Además, se continuó con diferentes medidas tales como: la solidaridad colectiva, distanciamiento físico, uso de la mascarilla (tapabocas) y uso de alcohol (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021).

personas informantes. Pese a lo antedicho, fue posible contactar y tener los encuentros con las personas informantes como se detalla a continuación.

Toma de contacto con Estefanía.

El investigador contacta con Estefanía por medio de una profesional en educación⁴². La profesional al conocer de nuestra investigación nos habla sobre Estefanía y nos cuenta algunas particularidades generales sobre ella como, por ejemplo, edad y estudios realizados. Gracias a esta información brindada, el investigador evidencia que Estefanía cuenta con los criterios de selección propuestos en el estudio para participar de este. En este sentido y por medio de la misma profesional es posible acceder al número telefónico y el investigador se comunica con ella el día 17 de julio de 2021 para esbozar las características de la investigación. Como resultado de la llamada, Estefanía se muestra dispuesta a participar y es así como ella señala el 24 y 31 de julio de 2021 para desarrollar las entrevistas. Cabe señalar que el consentimiento informado se envió después de la llamada y antes del encuentro presencial para que Estefanía conociera en profundidad las cuestiones propias del estudio, así como los asuntos éticos de la misma.

Toma de contacto con José.

La búsqueda de la persona informante se da por medio de la Universidad del Tolima y, en particular, gracias a un profesor perteneciente a dicha institución de educación superior⁴³. Para empezar, el investigador contacta con el profesor de la universidad para dar a conocer las características de la investigación, así como las necesidades de búsqueda referente a las personas informantes. En este propósito, el profesor en mención es conocedor de las personas con discapacidad dentro de la institución académica y colabora para establecer un contacto entre ambas partes (informante-investigador).

⁴² La profesional en educación es una maestra de apoyo encargada de atender al alumnado con discapacidad visual y asesorar al profesorado en temáticas relacionadas con la discapacidad visual en el Departamento del Quindío, Colombia.

⁴³ El profesional en educación que contribuye en la toma de contacto con la persona informante, en este caso de José, es una de las personas encargadas de generar los procesos de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la Universidad del Tolima, Colombia.

Como resultado de la búsqueda, el docente facilita un número telefónico para contactar con una persona que responde a los criterios de selección establecidos. Así, el primer contacto con José se realiza mediante un mensaje el día 12 de julio de 2021 donde se explican los objetivos del estudio y se invita José a participar de este. En atención a lo anterior, el mismo día José accede a participar en la investigación y él determina el día 15 de julio de 2021 para desarrollar las técnicas biográficas. Cabe subrayar que el consentimiento informado se envió después de la comunicación telefónica y antes del encuentro presencial a la persona informante para su conocimiento.

Toma de contacto con Ángela.

El investigador contacta con una profesional en educación⁴⁴ ubicada en el Departamento del Quindío para realizar la búsqueda de la persona informante. Durante la visita, el investigador dialoga con la educadora donde se le da a conocer el objetivo, criterios y características de la investigación en curso. Así, la maestra de apoyo facilita al investigador el número de contacto de una posible persona para participar en el estudio. Después de obtener dicho número, el investigador se comunica el día 15 de agosto de 2021 con la persona informante para explicarle los objetivos de la investigación. Como resultado de la conversación, la persona decide formar parte del estudio y se concreta una cita entre la persona informante y el investigador para desarrollar las entrevistas. Conviene aclarar que las entrevistas toman lugar en el indicado por Ángela y previa firma y aceptación del consentimiento informado⁴⁵.

Toma de contacto con Alejandro.

La búsqueda y el contacto con Alejandro se lleva a través de una docente⁴⁶ que desarrolla su quehacer pedagógico con la comunidad sorda en el Departamento del Quindío. El investigador

⁴⁴ La profesional en educación que colabora con la búsqueda de Ángela es una maestra de apoyo que contribuye a los procesos de inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual en el Departamento del Quindío, Colombia.

⁴⁵ Conviene decir que la mamá de Ángela estuvo presente durante el proceso de comunicación, así como en el desarrollo de las entrevistas. Igualmente, la madre de Ángela acompaña el proceso de gestión de la información (entrega y devolución de las transcripciones).

⁴⁶ La persona que sirve de apoyo para hacer el contacto con Alejandro es una profesora que trabaja con la comunidad sorda en el Departamento del Quindío. En particular, la maestra cuenta con el perfil de “Docente Bilingüe Bicultural” que se caracteriza como una docente que maneja la Lengua de Señas Colombiana, conoce y reconoce la comunidad sorda y maneja la lengua escrita y oral.

explica a la docente en mención las condiciones, características y finalidades del estudio, así como la necesidad de involucrar una persona con discapacidad auditiva en este. Dado el conocimiento y relación que la docente maneja con la comunidad sorda y del contexto de la investigación, ella facilita al investigador un contacto que corresponde a los criterios de selección establecidos en el estudio (p.e. edad, egresado/a de la universidad, discapacidad auditiva, hombre). Después, el 9 de agosto de 2021 el investigador contacta con Alejandro⁴⁷ y le explica las características del estudio. Como resultado de dicha conversación, acepta participar en la investigación y propone el día 12 de agosto de 2021 para realizar el encuentro con el investigador. De esta manera y previa firma del consentimiento informado, el desarrollo de las técnicas biográficas se hace en la fecha indicada por Alejandro.

3.2.3. Entrevistas.

3.2.3.1. *Técnicas biográficas utilizadas para la producción de la información.*

La flexibilidad metodológica del enfoque biográfico-narrativo permite que los diseños de investigación se desarrollen en un proceso de constante reconstrucción (dinámicos, flexibles, emergentes) y posibilita la toma de decisiones durante el proceso de investigación para adaptarse a las necesidades tanto propias del estudio como de las personas que hacen parte de esta (Bolívar y Domingo, 2019).

De forma particular, esta variabilidad de cambios también se puede observar desde su instrumentación metodológica porque el enfoque se alimenta de una diversidad de técnicas e instrumentos. Estos permiten, como señala Barón Velandia (2018), que dicha instrumentación se vaya “adaptando a las necesidades que emergen de los sistemas de relación que allí se dan” (p. 162). Igualmente, permite abrirse a nuevas técnicas de recogida de información desde una instrumentación más creativa, particular y que conlleva una participación activa de las personas

⁴⁷ En el proceso de comunicación con la persona informante es necesaria la ayuda de un intérprete de Lengua de Señas Colombiana para facilitar la conversación.

informantes en el proceso de investigación (Ceballos y Susinos, 2019; Moriña, 2017; Rojas y Haya, 2022).

Así pues, la diversidad de técnicas en este tipo de estudios contribuye a un posicionamiento divergente a la hora de recoger la información que, más allá de representar un diseño de técnicas estructuradas, rígidas, dirigidas e implementadas desde una mirada centrada en el propio investigador, por el contrario, posibilita y abre un escenario dinámico de investigación que se traduce en la flexibilidad del diseño y construcción de instrumentos, en un clima marcado por la escucha activa y diálogo durante la recogida de información y, en particular, en ofrecer técnicas que permitan dar voz y hacer escuchar las voces de colectivos que tradicionalmente han estado ausentes en el discurso de la investigación educativa.

Bajo este paraguas, la autopresentación, el biograma, la entrevista biográfica y las técnicas creativas (película y canción) son las técnicas seleccionadas en el presente estudio de investigación y giran en torno a las siguientes directrices:

Valor pertinente y contextual para el estudio.

Las técnicas utilizadas se retroalimentan e interrelacionan entre sí. Esto significa que durante el desarrollo de cada técnica existe una relación con las otras, lo que amplifica el relato de los participantes.

Este vínculo entre las técnicas permite que estas sean *pertinentes* y conlleven a la profundización del relato educativo abordado (historia de vida). Adicionalmente, el uso de diferentes técnicas, alternativas y/o medios para recoger la información representa una vía para poner en contexto y situar en el tiempo (pasado, presente y futuro) aquellos sucesos que han marcado la trayectoria educativa de los sujetos. En consonancia con lo anterior, Bolívar y Domingo (2019) destacan las potencialidades que el uso de medios alternativos puede aportar en el momento de construir una línea de vida contextualizada y ubicada según el relato.

Incorporar líneas de vida tematizadas a partir de los propios relatos (en función de lo que es o ha sido importante para cada dimensión o decisión) hace que esta representación gráfica del pasado desde el presente de la historia de vida, permite visualizar eventos de orden cronológico y otorgar grados personales de importancia o significado a personas, decisiones, momentos, hitos, *leitmotiv*... que agiliza/sintetiza el proceso

de comunicación/comprensión emergente y son un buen elemento sobre el que debatir para profundizar y abordar puntos en blanco. (p. 108)

Así pues, el valor *contextual* –también denominado por Sánchez-Santamaría et al. (2020) como el *valor descriptivo* y *escenario histórico*– ha de posibilitar, a la postre, en el presente estudio la incorporación de líneas de vida generadas a partir de los momentos positivos y negativos que las personas con discapacidad han declarado situados en un contexto (p.e. en los niveles educativos primaria, secundaria o universitaria) y en un orden cronológico en particular (p.e. edades de las personas con discapacidad).

Enriquecer la entrevista biográfica como forma de potenciar el relato.

Indudablemente, la entrevista biográfica se constituye en uno de los instrumentos más apetecidos y representativos del enfoque y metodología de la que partimos a la hora de recoger la información con las personas. Si bien nuestra investigación se ha servido de dicha técnica teniendo en cuenta su relevancia en esta metodología⁴⁸, también nuestro estudio comprende la necesidad de involucrar otras herramientas que enriquezcan “los primeros relatos” expuestos en la entrevista biográfica, a fin y efecto de potenciar y alcanzar un bagaje amplio de incidentes críticos, momentos, anécdotas y epifanías que rodean a cada historia de vida. Es decir, la utilización de diferentes técnicas biográficas en la investigación ha de suscitar una variedad de temas, tópicos y elementos que, situadas en el conjunto de las narraciones obtenidas de tales técnicas, transcinden a configurar y comprender la trayectoria educativa de las personas que participan en la investigación. A modo de ejemplo, Suárez Pazos y Membiela Iglesia (2014) señalan que,

Si consideramos el conjunto de las narraciones, obtenemos información de distintas etapas y centros educativos y de una amplia gama de elementos que giran alrededor de la vida en la escuela: el trayecto al centro escolar, las características físicas del centro (ubicación, diseño, arquitectónico, instalaciones, mobiliario, decoración...), las actividades escolares y extraescolares, la metodología de la enseñanza, las rutinas diarias, el ambiente psicosocial del aula y del centro (relaciones interpersonales, normas, disciplina, castigos...), las cualidades personales y profesionales del profesorado, y un largo etc. Pero junto a esta descripción del mundo escolar exterior tenemos, sobre todo, las vivencias subjetivas generadas por la

⁴⁸ Téngase en cuenta el título “Entrevista biográfica” donde se profundiza sobre esta técnica.

experiencia escolar, todo un cuadro de sensaciones y sentimientos; alegrías, temores, angustias, apreciaciones estéticas, juicios morales, etc. (p. 199)

En este sentido, Delgado-García (2018) afirma que “para mejorar la calidad de la información y enriquecer el proceso narrativo, en muchas ocasiones la entrevista biográfica suele apoyarse en una gran variedad de herramientas” (p. 7). Al hilo de lo anterior, González Monteagudo (2010), citado en Delgado-García (2018. p. 7), sostiene que en la investigación biográfico-narrativa podemos disponer de una variedad de instrumentos para enriquecer y apoyar la entrevista biográfica; así, dicho autor establece que los instrumentos se pueden clasificar en instrumentos de trabajo individual, instrumentos de trabajo cara a cara e instrumentos de trabajo colectivo. En este contexto, la presente investigación involucra la autopresentación, el biograma y la técnica de canción y la película como apoyo a la entrevista biográfica en la producción de la información.

Establecer un clima de diálogo y escucha.

La investigación biográfico-narrativa articula en su diseño e instrumentación metodológica una búsqueda por la “escucha atenta” y por el “diálogo” entre las partes implicadas durante el proceso investigativo. Las condiciones antes expuestas han de contribuir a un modelo de investigación dialógico, comprometido y compartido. Por tanto, un tipo de investigación que persigue dichos fines debe establecer y potenciar un clima de diálogo y escucha que conlleve, en palabras de Bolívar y Domingo (2019), “*lograr una construcción mutua de un relato compartido*: inducir a que los sujetos creen sus propias historias, porque sienten que son compartidas por el interlocutor, en una situación de diálogo interactivo” (p. 109). Sin duda, esta construcción mutua de un relato compartido no es la necesidad de proponer técnicas e instrumentos que busquen/permitan tal objetivo, es decir, una instrumentación metodológica afines a garantizar un clima de diálogo y, por consiguiente, como afirma Medrano y Cortés (2007), “una atmósfera lo más abierta y sincera posible, con el fin de que el entrevistado relate su historia de vida en un verdadero contexto interactivo” (p. 37).

Por ello, las técnicas llevadas a cabo en el presente estudio lindan con la necesidad antes mostrada. Además, nos adherimos al planteamiento de Feixa (2018) al señalar que las entrevistas no representan un intercambio de información en un formato estático-neutral; por el contrario,

constituye un “intercambio humano entre dos personas en la que interviene la comunicación, la reciprocidad e incluso la afectividad” (p. 59). En ese sentido, la instrumentación utilizada en el presente estudio contribuyó a que la producción de la información se desarrollara en un ambiente dialógico proporcionando las condiciones para que los protagonistas/informantes, como señalan Bolívar y Domingo (2019), consiguieran relatar:

Sus experiencias, describiendo la situación tal y como les parece a ellos más veras y pertinente, derivando por las temáticas, razones y trayectorias que les son significativas y propias, y no por los artificiales vericuetos de respuesta a las impuestas por la estructura de la investigación en concertadas por instrumentos o guiones⁴⁹. (p. 109)

Esbozada las características por los cuales la investigación se sirve de la autopresentación, el biograma, la entrevista biográfica y las técnicas creativas para desarrollar el trabajo de campo con las personas informantes, en las siguientes líneas se profundiza en la utilización y potencialidades de cada una de estas en el presente estudio.

Como nota adicional, cabe subrayar que las técnicas biográficas utilizadas en la investigación se llevan a cabo en el siguiente orden con las personas participantes durante el trabajo de campo: autopresentación, biograma, entrevista biográfica y las técnicas creativas.

3.2.3.1.1. Autopresentación.

Susinos (2008) sostiene que la autopresentación es “una pequeña descripción que el entrevistado hace de sí mismo. Debe entenderse como una toma de partido, una opción personal que pretende ofrecer una visión general y coherente de sí mismo ante los demás” (p. 159). Así pues, para iniciar las técnicas biográficas se parte con la autopresentación para conocer por parte del investigador un poco más acerca de la persona informante y estar al tanto, por ejemplo, de sus gustos, hobbies, aspiraciones y momentos más significativos en su vida.

De esta manera, la información recolectada en la autopresentación nos ayuda a redactar el perfil biográfico de la persona, así como permitir a la persona entrevistada la “toma de partido”

⁴⁹ Lo expuesto por Bolívar y Domingo puede notarse, por ejemplo, en la técnica del biograma desarrollada en el presente estudio. Véase la explicación en el apartado “Biograma”.

que, más allá de significar una toma puntual para responder a la técnica propuesta, es el comienzo para que durante el proceso de investigación la persona se involucre, se sienta escuchada, se identifique con la investigación (pues es su historia de vida la que nos va relatar) y se sienta en la confianza de dialogar y narrar su experiencia de vida académica en las demás técnicas por venir.

Dicho lo anterior, en el presente estudio la autopresentación estuvo compuesta por once preguntas (Anexo I), donde se abordaron temáticas tales como la descripción de la persona; actividades de ocio y tiempo libre; momentos significativos y negativos; principales apoyos; y, objetivos y metas por alcanzar en la vida.

3.2.3.1.2. Biograma.

El biograma es uno de los instrumentos que desde la metodología biográfico-narrativa contribuye a la obtención, estructuración y esquematización de la información en el proceso de investigación. Cabe decir que diferentes autores han tratado de acotar una definición sobre este. Por ejemplo, Domingo et al. (2017) sostiene que tal instrumento “facilita la organización de los datos constituyéndose como resúmenes esquemáticos de los hitos y eventos que conforman una vida (...)" (p. 84).

Por otro lado, Parrilla (2009) define el biograma como una “representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente los tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital” (p. 109). También, Bolívar et al. (2001) precisa que el biograma es “una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia” (pp. 177-178). En una última definición, Domingo (2014) señala que el biograma busca:

Establecer un marco diacrónico, o cronografía de elementos “importantes”, así como servir de analizar para encajar, estructurar e indagar en otros elementos sincrónicos (interacciones, impactos y linealidades y linealidades de sentido) que sirven para entender una realidad (...). El biograma sirve de trama que integra y ordena los diferentes relatos que sobre una vida profesional se podían poner en juego a juicio del actor. (p. 123)

Esta *representación gráfica, resumen esquemático o estructura gráfico-cronológica* como lo definen los autores, representa aquellos episodios más significativos que han marcado la

trayectoria de cada persona y que pueden reflejarse en esta técnica. De esta manera, el biograma busca graficar o mencionar los momentos más representativos en la trayectoria de vida de una persona, con el propósito de comprender el sentido, el valor y el significado que dichos sucesos tienen en la historia de vida. En este sentido, el biograma ha de recoger las circunstancias, los momentos, las anécdotas y las experiencias más destacadas en la vida de una persona informante. Por ejemplo, un acontecimiento de su vida académica (barreras y ayudas percibidas, logros académicos...), laboral (salario, despido, relaciones laborales...), familiar (redes de apoyo, personas más importantes...) o personal (relaciones personales, metas, logros personales alcanzados, situaciones que producen más o menos orgullo en la vida...). Respecto a lo anterior, Domingo et al. (2017) indican que el biograma:

Mas allá de ser una simple sinopsis o foto esquemática de una vida, destaca lo más relevante de la vida o lo que ha supuesto momentos, circunstancias y temáticas de inflexión o que han dejado huella para ser quien se es y que tiene sentido en un determinado momento para comprender la totalidad de la vida y de los relatos de determinadas situaciones. (p. 5)

Si bien el biograma permite evidenciar aquellos momentos relevantes de la vida, así como representar y esquematizar la información (situando en un tiempo, lugar, contexto, los incidentes críticos y temáticas de inflexión), esta técnica también se caracteriza por su operatividad en el momento de: ordenar el relato (desde en un marco diacrónico y cronográfico), establecer el hilo argumental del relato (inicio, desenlace y final), servir de evidencias en el proceso investigativo (a la hora de obtener un producto final “esquema”), invitar a un clima de comunicación entre informante-investigador (en el momento de hacer la devolución del biograma es posible suscitar la discusión sobre el mismo), abrir nuevos relatos por medio del diálogo y una relación dialógica y horizontal entre las partes implicadas; y, por último, por su “interés topográfico, teórico y práctico para comprender la vida en cuestión (...)” (Domingo et al. 2017, p. 86).

Estas características y potencialidades que ofrece el biograma son de interés y utilidad para esta investigación. Para empezar, la técnica en cuestión nos permite recolectar los sucesos más significativos de la trayectoria educativa de las personas con discapacidad, especialmente, aquellos momentos positivos y negativos percibidos en la etapa de primaria, secundaria y universitaria. También, su valor esquemático posibilita una comprensión general y contextualizada de la

experiencia educativa de estas personas en el sistema educativo, permitiendo así, la extrapolación de significados, motivaciones y rasgos significativos que han configurado la identidad biográfico-académica de estas personas.

También, el factor de diálogo resulta del interés del estudio al considerar la necesidad de responder a un proceso de investigación dialógico donde la persona participante toma el control de la técnica (como se explicará más adelante). Por último, el biograma ha de permitirnos organizar aquello que las personas nos cuentan siguiendo una trama argumental del relato que, a la postre, nos conducirá a “hacer emergir e identificar elementos fundamentales que ayuden a establecer y ubicar (...) los relatos y las grandes dimensiones de significado que se han ido configurando a lo largo de la vida” (Domingo *et al.*, 2017, p. 86). Por ejemplo, la identificación de elementos fundamentales ha de contribuir al proceso de categorización y codificación de los relatos aportados por las personas participantes, es decir, en el proceso de producción y análisis de la información.

Como es sabido, cada técnica que se desee utilizar en el campo de la investigación precisa de un diseño, directriz, estructura o condiciones particulares que permiten el desenvolvimiento del trabajo de campo con las personas participantes, así como responder a un rigor metodológico y/o exigencias dadas por la investigación en curso. En este contexto, el biograma no dista de esta condición y precisa de “un paso a paso” para su construcción y desarrollo. Así pues, nos apoyaremos del proceso a seguir para la construcción del biograma expuesto en Domingo *et al.* (2017) para responder a las preguntas antes planteadas.

Cabe decir que la utilización del biograma en el presente estudio no se rige de forma estricta al proceso establecido por los autores (Domingo *et al.*, 2017); por tanto, el aporte es orientativo y, más bien, busca argumentar el paso a paso de la técnica independientemente de que la estructura y orden allí establecido sea disímil a la manera de cómo se ha utilizado el biograma en nuestra investigación, pues bien, su uso se ajusta a las características y condiciones que exige el presente estudio. A continuación, explicamos el proceso de diseño y desarrollo de la técnica.

Diseño del biograma.

Tal y como señalan Domingo *et al.* (2017) el biograma recoge los momentos (cronologías, fechas, momentos a destacar), los acontecimientos (describir qué paso) y el impacto (cómo

impacto de forma positiva-negativa) de algunas situaciones destacadas en la vida de las personas. El biograma o representación gráfica puede reflejarse por ejemplo en una línea de tiempo o cuadrícula que presente tales momentos, acontecimientos e impactos (Domingo et al., 2017; Moriña, 2017). Dicho lo anterior, el investigador proporciona a las personas informantes un biograma en formato de gráfico de líneas.

Así, en la línea vertical se establece el valor o impacto que las personas informantes dan a cada momento de su vida, en este caso, ya sea positivo o negativo (*eje y*); y, en la línea horizontal se fija el tiempo, específicamente, en edades empezando desde los cinco hasta los treinta años (en franjas de cinco en cinco) cuya intención es que las personas participantes especifican en qué momento de su trayectoria académica sucedió tal acontecimiento (*eje x*) (Anexo II).

Cabe mencionar que la predisposición y formato del gráfico propuesta por el investigador tiene como objetivo establecer unas fases o períodos de tiempo en la vida de las personas informantes. Por ejemplo, para nuestro caso, la edad propuesta nos permite indagar de forma puntual en la trayectoria educativa de las personas con discapacidad; a su vez, el valor positivo/negativo otorgado a cada acontecimiento nos permite contextualizar y profundizar en el *por qué* la persona informante ha otorgado este valor, accediendo así, a los nexos, características, hechos, información adicional o personajes que rodean el momento histórico en la vida educativa del sujeto.

Construcción del biograma.

Para Domingo et al. (2017) y Feixa (2018)⁵⁰ el biograma es una reconstrucción que el investigador hace de los primeros relatos donde se destaca lo más relevante (acontecimiento e impacto) o aquello en lo que es necesario profundizar. Según los autores, el potencial de la técnica

⁵⁰ En la obra *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación* elaborada por Feixa (2018) y, en particular, en el apartado “la historia de vida como biograma”, el autor hace mención del biograma propuesto por el sociólogo Theodore Abel. Según Feixa, Abel estableció tres tipos de relatos de vida: la autobiografía, la historia de vida y el biograma. Respecto a este último, el sociólogo explica: “El biograma es (...) un relato escrito por iniciativa de una tercera persona (un investigador) con formas más homogéneas (normalmente basadas en un guion más o menos esquemático) sin que predomine la calidad literaria ni criterios de ejemplaridad, y que tiene por objeto la recogida de datos sobre un grupo social en particular” (Feixa, 2018, p. 25).

cumple su propósito cuando esta se encuentra elaborada y se presenta a las personas participantes del estudio a modo de devolución para estimular el recuerdo, validar los primeros datos, analizar la información y generar nuevos relatos. Este proceso de devolución exige un trabajo compartido y de construcción mutua entre informante e investigador.

Una vez construido el biograma, es cuando adquiere su verdadero sentido y potencial. Se le devuelve al informante (o informantes, puesto que puede hacerse de manera colectiva o institucional) para que lo valide, cuestione, complete o lo deconstruya, completamente y enriquezca en base a lo que considere que es su verdadera realidad y conocimiento profesional. Ello da pie a una nueva etapa de profundización reflexiva, actuando como estimulador del recuerdo y de ofrecer sentido a lo mantenido, cuestionado o ampliado. (Domingo et al., 2017, p. 89)

A diferencia de lo antes dicho, el biograma en el presente estudio de investigación se encuadra en proponer una construcción alternativa de este que va más allá de una técnica reconstruida, presentada y definida solo por el propio investigador en función de unos relatos (datos) ya previstos. Por el contrario, desde nuestro punto de vista, buscamos generar y construir un biograma que se desarrolle bajo el control de la persona informante, teniendo en cuenta que “un buen relato de la vida es aquél en el que el entrevistado se hace con el control de la entrevista y habla libremente” (Bertaux, 1998, citado en Booth 1998, p. 257). Esto se traduce en el biograma en una oportunidad para que la persona tome el control, hable libremente de aquello que quiere contar en la investigación y, en particular, se involucre en un tipo de investigación más democrática caracterizada por su “tratamiento dialógico” con las personas que hacen parte del estudio (Bolívar y Domingo, 2019; Parrilla, 2009; Sánchez-Santamaría, 2020).

Esbozado lo anterior y como se ha aludido en el apartado del *diseño del biograma*, el investigador proporciona a la persona informante un gráfico sin ningún tipo de información atribuida o relacionada con su trayectoria educativa. De entrada, el informante relata y completa el biograma con los momentos positivos y negativos de su interés en forma de narración. Para ello, la persona escribe/dibuja/grafica en diferentes pósits los acontecimientos más destacados en función de la edad; seguidamente, la persona pega los pósits (momentos) en el gráfico y explica uno a uno el impacto que estos han tenido en su vida académica según el valor positivo o negativo otorgado a modo de relato. En este primer momento, el investigador escucha la narración de la

persona sin intervenir, aunque toma nota de algunos aspectos señalados para posteriormente volver con la persona una vez finalizado el relato.

Reflexión del biograma.

En un segundo y último momento, el investigador inicia un proceso de devolución o “nueva casca de profundización reflexiva” (en términos de Domingo et al., 2017) con base al biograma elaborado por la persona informante y con las notas hechas por el propio investigador. Es decir, el investigador invita a la persona informante a dialogar sobre los acontecimientos depositados en el resumen esquemático (biograma) para contextualizarlos (a qué edad y en qué etapa educativa), aclarar la información (por qué este momento significó un aspecto positivo y/o negativo) y establecer los nexos que pueda existir entre estos (cómo influyó esta decisión en tu proceso educativo). En definitiva, este proceso de devolución, reflexión y diálogo entre persona informante e investigador tuvo como objetivo:

Discutir, profundizar, interrelacionar y ganar en una comunicación en base a una vida (...) haciendo emerger nuevos relatos autobiográficos que contrasten y complementen esta trama, que ayuden a comprender y compartir su sentido, su trayectoria, sus motivos y toda la crono-topografía que a juicio del informante a conformado su vida profesional y su identidad actual. (Domingo et al., 2017, p. 85)

Para ejemplificar el proceso de *reflexión*⁵¹ desarrollado con las personas informantes en el biograma, se exponen dos ejemplos de las preguntas emergentes en dicho proceso:

Señalas como aspecto positivo en esta etapa educativa que la profesora de pedagogía te acompañaba... ¿Cómo fue este acompañamiento?, ¿qué hizo en particular contigo?, ¿qué lo diferenciaba de los demás profesores de clase? (Estefanía/Biog/278)

Utilizaste la palabra “incomprendidos” para contar un suceso negativo en la etapa universitaria, pero... ¿Qué relación tiene esta palabra en tu experiencia educativa?, ¿qué significado le das?, ¿podrías contarme otro ejemplo donde te hayas sentido *incomprendido*? (José/Biog/288)

⁵¹ Notas y preguntas elaboradas por el investigador mientras la persona informante relata sus momentos negativos y positivos de su trayectoria educativa.

3.2.3.1.3. Entrevista biográfica.

La entrevista biográfica en la presente investigación se fundamenta en la importancia que este instrumento tiene para profundizar en la trayectoria educativa de las personas con discapacidad. De esta manera, la entrevista biográfica como técnica de investigación nos permite evocar y recapitular sucesos de la vida académica de las personas entrevistadas como, por ejemplo, las ayudas y barreras percibidas, el tipo de relaciones establecidas en la escuela, los apoyos recibidos, entre otras temáticas que subyacen a la vida escolar y universitaria de las personas que hacen parte del estudio de investigación. Para Bolívar et al. (2001) la entrevista biográfica busca:

Reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y dialógico), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta coproducción. (p. 159)

Esta finalidad que persigue la técnica en mención denota rasgos que, desde el enfoque donde nos situamos, permiten comprender la validez, la versatilidad y el alcance metodológico que tal instrumento ofrece en el momento de su diseño y construcción, así como a la hora de su desarrollo y ejercicio con las personas implicadas en la investigación. Por ejemplo, la entrevista biográfica puede organizarse de un formato estructurado, semiestructurado o abierto (Hernández Sampiere et al. 2014; Moriña, 2017), permitiendo así, un diseño flexible y dinámico que responde a las necesidades y temáticas propias de la investigación como en el caso de contextualizar el fenómeno de estudio desde una mirada cronográfica.

Además, la entrevista ha de permitir una relación dialógica entre entrevistador y entrevistado, es decir, una relación que pivote en el diálogo y escucha atenta, a fin y efecto de favorecer el proceso de “autoanálisis retrospectivo guiado” y “coproducción de la información” que desde la entrevista biográfica se busca alcanzar (Bolívar et al. 2001).

Cabe decir que para el presente estudio de investigación se ha optado por el uso de una entrevista biográfica semiestructurada también definida por Bolívar et al. (2001) como entrevista abierta semirrígida. De entrada, este tipo de entrevista concibe un listado o guion orientativo de preguntas que permiten al investigador, por un lado, centrar la entrevista en función de algunas

temáticas o ejes de vital importancia para la investigación; y, por el otro, indagar en los hechos, sucesos y circunstancias históricas que han rodeado la experiencia de vida de la persona informante de manera más concreta, esto es, poniendo énfasis en el contexto, personajes que intervienen, tiempo cronológico en el que sucede, el por qué es un hecho positivo o negativo para la persona, entre otras cuestiones más que conllevan a comprender cómo el ser ha configurado su identidad y biografía en su camino de vida.

En todo caso, el listado o guion elaborado por el investigador “puede tratar de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante (...) puede servir para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas” (Moriña, 2017, p. 50-51).

Siguiendo lo expuesto por la autora, la entrevista biográfica semiestructurada desarrollada en la presente investigación plantea unas áreas comunes que son de interés para la misma y, por ende, las preguntas generadas en función a estas áreas serán parte fundamental del diálogo y conversación a tener con cada persona con discapacidad. Cabe comentar que, si bien existe un guion de entrevista prefijado, al partir de un diseño semiestructurado de entrevista, el investigador “tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Hernández Sampiere et al., 2014, p. 403).

Como se podrá notar en la Figura 6, las áreas comunes que se establecen en la entrevista biográfica abordan diferentes temáticas que recogen la trayectoria escolar y universitaria de las personas con discapacidad que participan en el estudio.

Por otro lado, el guion propuesto en la entrevista se estructura en ochenta y tres preguntas divididas cronológicamente en correspondencia a la etapa de primaria, secundaria y universitaria (Anexo III). En el fondo, la generación de estas áreas y preguntas representa un aporte significativo porque durante la producción de la información es posible profundizar en el contexto donde tienen razón los hechos narrados, establecer temporal, espacial y de manera cronológica el relato y, en particular, como señala Domingo et al. (2001), inducir a las personas participantes a “*reconstruir su historia de vida*, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuerde su vida” (p. 159).

Figura 6

Temas abordados con las personas informantes en la entrevista biográfica semiestructurada.



Nota. Elaboración propia.

3.2.3.1.4. Técnicas de evocación biográfica.

Para Abrahão y Bolívar (2014) la investigación biográfico-narrativa cuenta con un “amplio espectro de diferentes instrumentos/estrategias de recogida de datos biográficos” (p. 14). En este amplio espectro, las fuentes visuales y audiovisuales se presentan como un recurso para favorecer la producción de la información biográfica de cada persona. De hecho, Mannay (2017) señala que estas fuentes se pueden constituir en artefactos culturales que contribuyen a la construcción de la identidad narrativa de las personas.

Desde el enfoque biográfico-narrativa se puede observar cómo los investigadores utilizan cada vez más recursos audiovisuales en sus estudios. A modo de ejemplo, en la investigación de Abrahão (2014) se puede observar como la autora hace uso de las fotografías, videos, películas y videos filmes en el trabajo con historias de vida.

Esbozado lo anterior, la investigación se ha servido del uso de dos recursos, la canción y la película, para amplificar el relato de las personas participantes (Anexo IV). Concretamente, a partir

de una canción o película, se extrapolan aspectos relevantes en la trayectoria educativa de las personas participantes en un contexto y tiempo determinado. Más en detalle, el investigador solicita a las personas con discapacidad aportar una canción o película significativa para ellos en cada etapa educativa (una canción o película en la primaria, en la secundaria y en la universidad). A partir de estos elementos, el investigador dialoga con la persona informante sobre los recuerdos, incidentes críticos y momentos de su trayectoria educativa que guardan una estrecha relación con las fuentes audiovisuales aportadas.

3.2.3.2. Desarrollo de técnicas biográficas.

En este apartado mencionamos cuestiones relacionadas sobre el ejercicio de trabajo de campo con las personas informantes (p.e. desarrollo de instrumentos, tiempo, inquietudes, inconvenientes o cambios).

Desarrollo de técnicas biográficas con Estefanía.

La realización de las técnicas biográficas se lleva a cabo en el lugar indicado por la persona informante. Así, el espacio escogido por la participante posibilita que pueda desplazarse sin ninguna dificultad, permitiendo, a la vez, la construcción del biograma en el momento de poner los pósits. A saber, a elección de la persona informante se realizan dos encuentros. El 24 de julio de 2021 se desarrolla la autopresentación y el biograma y el 31 de julio de 2021 se desarrolla la entrevista biográfica. Estefanía expresó su deseo de no participar en la técnica de la canción y la película⁵². La producción de la información con la persona participante tuvo una duración aproximada de dos horas y media.

Desarrollo de técnicas biográficas con José.

El investigador hace saber a José que las entrevistas se pueden realizar en varios encuentros, pero José decide desarrollar estas en una única sesión. Durante la producción de la información se hicieron diferentes pausas entre cada entrevista. De esta manera, en la jornada de

⁵² Estefanía se acoge a lo pactado en el consentimiento informado en el apartado (4) titulado “consensos de colaboración y conocimiento”, donde se especifica que la persona informante es voluntaria de participar, responder o abandonar el estudio en cualquier momento.

la mañana se desarrolló la autopresentación y el biograma y, posteriormente, en la tarde la entrevista biográfica y la técnica de la canción y la película. Con relación a los instrumentos presentados a José, estos se desarrollan sin ninguna dificultad.

Respecto al biograma se hicieron algunos cambios con el fin de garantizar la accesibilidad de la técnica. Para ello, en primer lugar, se describió de forma detallada el biograma⁵³. En segundo lugar, se presentó en relieve el contorno de gráfico (líneas, signos y números). Y, por último, se dio la opción a José de escribir en braille los momentos positivos y negativos en los pósits. No obstante, José pidió ayuda del investigador para desarrollar la construcción del biograma. Así pues, dictó los momentos positivos y negativos al investigador para que este los escribiera en tinta en los pósits y, consecutivamente, el investigador pegó los pósits en el momento señalado. El trabajo de campo tuvo lugar en el espacio indicado por José. El tiempo general utilizado para las entrevistas tiene una duración de dos horas aproximadamente.

Desarrollo de técnicas biográficas con Ángela.

Las entrevistas se desarrollan en una única sesión (un día) con una duración de una hora y media aproximadamente y en el lugar escogido por la persona participante. A saber, en la mañana se hacen las preguntas relacionadas con la autopresentación y el biograma y, ulteriormente, en la tarde se hacen la entrevista biográfica y la técnica de la canción y la película con Ángela. Así, la producción de la información con Ángela se adelanta sin ninguna dificultad y el investigador toma nota de las aportaciones y comentarios que la persona hace cuando finalizan las entrevistas. Conviene decir que la madre de la persona informante estuvo presente durante el desarrollo del trabajo de campo en un rol de observadora y oyente.

Desarrollo de técnicas biográficas con Alejandro.

Las entrevistas se llevaron a cabo en un día, con una duración de dos horas y media aproximadamente. Conviene aclarar que el trabajo de campo con la persona informante se vio marcado por la presencia de una tercera persona durante el proceso de recogida que medió en el

⁵³ José cuenta con una discapacidad visual (ceguera) y, por tanto, es necesario describir el diseño, estructura, espacio y cómo se plantea el gráfico.

intercambio entre el investigador y la persona informante⁵⁴. El hecho de que Alejandro se comunique utilizando la lengua de señas colombiana y el investigador la desconoce, hizo necesario el apoyo de un intérprete en la investigación.

El intérprete para personas sordas corresponde a las personas con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana que puede realizar interpretación simultánea del español hablado en Lengua de Señas y viceversa. También son intérpretes para sordos aquellas personas que realicen la interpretación simultánea del castellano no hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la Lengua de Señas, y viceversa. (Ley 982/2005; MEN, 2017)

El intérprete hizo la traducción simultánea de las preguntas y comentarios del investigador y viceversa, y medió en la interpretación de las inquietudes, preguntas y respuestas de la persona informante al investigador. Veamos tres ilustraciones.

Primero, en algunas preguntas Alejandro no responde por un momento prolongado, pero el intérprete expresa e indica al investigador: “*me ha indicado que está pensando, pensando ...*”. De esta manera se evitan confusiones o dudas sobre si la persona informante entiende las preguntas que se hacen. Segundo, la frase/palabra “*error de traducción*” utilizada por el intérprete durante la entrevista permite saber y aclara al investigador que la interpretación hecha en el momento tiene otro significado. Esto es importante para el investigador en el instante de analizar los textos de las entrevistas (transcripciones en su estado natural). También, en ciertos minutos el intérprete toma la palabra durante la entrevista para dilucidar alguna señal hecha por la persona informante. Respecto a este último, el intérprete declara:

Aquí hay un aspecto cultural que yo debo resaltar a la traducción, y así cuando él hace independencia de ese momento, es un recuerdo. No hace la independencia que haría hoy grande, o sea una señal que hoy sería esto y él hace esta, que la usan para la dependencia con los padres. Entonces, generalmente los docentes cuando están aprendiendo señas con los papás no saben cuál usar y usan esta, entonces por eso le creaba confusiones en su infancia. Porque le decían “Colombia se independizó” y veían que el país Colombia tenía mamá o papá, algo así. Eso creaba cierta confusión, la señal. (Explicación Intérprete)

En definitiva, el apoyo del intérprete contribuye a que las entrevistas se desarrollosin ninguna dificultad durante la sesión. A propósito, al igual que José y Ángela, la autopresentación

⁵⁴ Recordemos que Alejandro tiene una discapacidad auditiva.

y el biograma se llevaron a cabo en horas de la mañana y la entrevista biográfica y la técnica de la canción y la película en la tarde.

Como nota adicional, en el momento de desarrollar las entrevistas el investigador propone un intérprete en lengua de señas a Alejandro para que sirva de apoyo durante la sesión; sin embargo, Alejandro es quien determina y propone el intérprete. Tal elección se fundamenta en la afinidad que él tiene con esta persona desde hace años, pues bien, la persona propuesta por él fue quien le acompañó en su pregrado/grado en la universidad.

3.2.3.3. Devolución de la información.

Las transcripciones de las entrevistas fueron devueltas a los participantes para que eliminaran, modificaran o añadieran la información que consideraran pertinente (Tabla 14).

Proceso entrega y devolución con Estefanía.

Tal y como se había acordado previamente, el investigador se puso en contacto con la informante para devolverle las transcripciones. El envío se realizó el día 14 de enero de 2022 por correo electrónico. El día 24 de enero de 2022 la informante envío una respuesta señalando: “no deseo modificar las entrevistas, muchas gracias” (Estefanía). De esta manera, se dio por concluido el proceso de recolección, entrega y devolución con Estefanía.

Proceso entrega y devolución con José.

El proceso de entrega de las transcripciones se inició el día 17 de enero de 2022 y finalizó el día 18 de enero de 2022 cuando la persona informante regresa los textos asintiendo: “considero que no hay nada que deba modificarse” (José). Así, se concluye el proceso establecido en la gestión de la información con el informante.

Proceso entrega y devolución con Ángela.

El proceso de gestión de la información se inició el 10 de junio de 2022. Posteriormente, la persona informante devuelve las transcripciones el día 11 de julio de 2022 afirmando: “la información me pareció bien, todo está bien”). Dicho lo anterior, se da por finalizada la recogida de información (entrega y devolución) con la participante.

Proceso entrega y devolución con Alejandro.

El investigador envió el escrito de las entrevistas para su revisión a la persona informante el día 8 de junio de 2022. En respuesta al proceso de entrega, el día 12 de julio de 2022 Alejandro hizo la devolución de los escritos afirmando: “estuve leyendo las entrevistas y solo hay que cambiar la edad del momento en el que iba a Cartagena porque en la entrevista está confuso 21, 20, 22. La edad correcta es a los 22 años de edad” (Alejandro). De esta manera, se concluye con el proceso de entrega y devolución de los escritos de las técnicas biográficas.

Tabla 14

Cronograma toma de contacto, trabajo de campo y gestión de la información con las personas informantes.

<i>Informante</i>	<i>Consentimiento informado</i>	<i>Desarrollo de técnicas biográfica</i>	<i>Gestión de la información</i>
<i>Estefanía</i>	La persona accede participar en la investigación el día 17/7/21.	<i>Primera sesión.</i> La autopresentación y el biograma se llevan a cabo el día 24/7/21. <i>Segunda sesión.</i> La entrevista biográfica se realiza el día 31/7/21.	<i>Entrega.</i> Las transcripciones se envían por medio telemático el 14/1/22. <i>Devolución.</i> La participante hace la devolución de las entrevistas por correo electrónico el día 24/1/22.
<i>José</i>	La persona accede participar en la investigación el día 12/7/21.	<i>Primera sesión.</i> La autopresentación, el biograma, la entrevista biográfica y las técnicas de evocación biográfica se lleva a cabo el día 15/7/21. <i>Segunda sesión.</i> Solo se realiza un encuentro.	<i>Entrega.</i> Las transcripciones se envían por medio telemático el día 17/1/22. <i>Devolución.</i> El informante hace la devolución por correo electrónico de los escritos el día 18/1/22.
<i>Ángela</i>	La persona informante decide participar en el estudio el día 15/8/21.	<i>Primera sesión.</i> La autopresentación, el biograma, la entrevista biográfica y las técnicas de evocación biográfica se llevan a cabo el día 31/8/21. <i>Segunda sesión.</i> Solo se realiza un encuentro.	<i>Entrega.</i> El escrito de las transcripciones se envía por medio telemático el 10/06/22. <i>Devolución.</i> La informante realiza la devolución el 11/07/22.
<i>Alejandro</i>	La persona informante acepta participar en la investigación el día 9/8/21.	<i>Primera sesión.</i> La autopresentación, el biograma, la entrevista biográfica y las técnicas de evocación biográfica se desarrollan el día 12/8/21. <i>Segunda sesión.</i> Solo se hace un encuentro.	<i>Entrega.</i> El material transcrita se envía por correo electrónico el día 8/6/22. <i>Devolución.</i> El informante hace la devolución de las entrevistas por correo electrónico el 12/8/22.

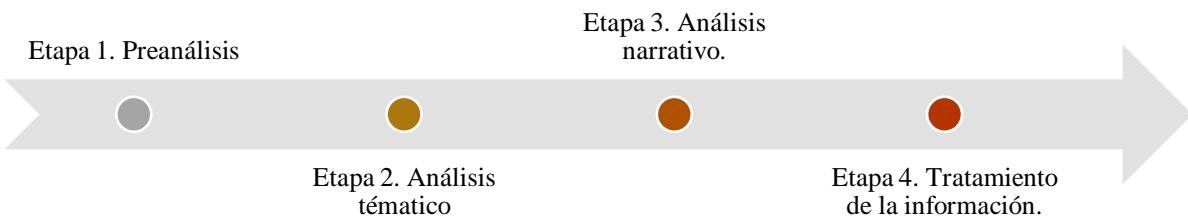
Fuente: elaboración propia.

3.2.4. Análisis.

A continuación, se presentan las diferentes etapas desarrolladas en el análisis de las narraciones de los informantes.

Figura 7

Etapas en el proceso de categorización y codificación de las entrevistas.



Nota. Elaboración propia.

3.2.4.1. Etapa 1. Preanálisis.

Para empezar, se hizo una lectura fluctuante de la globalidad de los textos en su estado natural. Es decir, el investigador puso en común los relatos obtenidos de las distintas técnicas biográficas sin ánimo de hacer un análisis exhaustivo de los textos autobiográficos. Particularmente, en esta etapa, el investigador busca “familiarizarse con el estilo narrativo y los grandes temas que ejercen de los relatos. Si es el caso, se seleccionan los relatos que serán objetivo de análisis” (Suárez Pazos y Membiela Iglesia, 2014, p. 200).

3.2.4.2. Etapa 2. Análisis temático.

De acuerdo con Moriña (2017), el análisis temático consiste “en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo” (p. 72). Así, el investigador establece una primera categorización y codificación que *a priori* parte del corpus teórico que sustenta el estudio, de los objetivos propuestos en este y de las

temáticas de interés en la investigación. De manera general, este tipo de análisis en el estudio permitió “detectar los temas abordados por los narradores en sus recuerdos y la valoración que realizan de su experiencia escolar” (Suárez Pazos y Membiela Iglesia, 2014, p. 200) como es en el caso de las barreras y palancas percibidas por las personas con discapacidad.

3.2.4.3. Etapa 3. Análisis narrativo.

Posteriormente, la investigación hizo uso del enfoque narrativo para establecer nuevas categorías y códigos que emergían, en este caso, no de ejes temáticos prefijados, sino de aquellos aspectos importantes y relevantes que las personas informantes hicieron notar en sus relatos. En el fondo, este tipo de análisis “da mucha importancia a los mundos vividos por los narradores y narradoras, sus sentidos singulares” (Moriña, 2017, p. 76). De ahí que, el investigador se sirva de este modelo de análisis para, como apunta Bolívar (2012a), dar “una prioridad a la palabra de la gente” (p. 10), esto es, poner en valor aquellos momentos y experiencias de vital importancia y trascendencia en la vida (escolar y universitaria) de las personas con discapacidad.

Lo anterior se ve reflejado en el presente estudio en cinco aspectos que dan cuenta del análisis narrativo efectuado por el investigador en favor del proceso de construcción y estructuración de categorías y códigos.

Identidad propia del relato y narración que hacen las personas.

Para el investigador cada narración hecha por las personas informantes significa en sí misma la representación y experiencia biográfica de estas personas. Esto significa que el relato ha de recoger las maneras en cómo las personas se ven, se definen, se relacionan con el contexto, se enfrentan (o no) a las barreras del sistema físico y simbólico, se confrontan a ellas mismas, se autocritican, se autoconstruyen y se “posicionan como protagonistas o víctimas” (Susinos y Parrilla, p. 2008, 169) durante el trasegar de sus vidas; es decir, las maneras en cómo las personas han construido y perciben el mundo. Esbozado lo anterior, el análisis parte de la idoneidad de cada narración que el investigador acude y respeta.

Momentos críticos percibidos en las historias de vida.

Los relatos han de visibilizar los momentos positivos y negativos, de orgullo y frustración, de alegría y tristeza, de éxito y fracaso, de galardones y pérdidas, entre otros, que dan cuenta de una experiencia alcanzada y digna de ser reconocida, teniendo en cuenta que dicha experiencia simboliza “el sentido de lo vivido” (Contreras y Pérez De Lara, 2010, p. 31). Por ello, las entrevistas recogen en su globalidad tales momentos de las trayectorias educativas de las personas informantes. Dichos elementos son, en efecto, articuladores en el proceso de organizar, analizar y dar sentido aquello que Estefanía, José, Ángela y Alejandro nos quieren contar.

Cronología de las trayectorias educativas.

Como es sabido, en la investigación analizamos la trayectoria educativa de las personas con discapacidad en el nivel de primaria, secundaria y universidad. De ahí que, cada etapa académica posibilite la construcción de las historias de vida de manera coherente y, a su vez, involucre de forma más clara y desglosada los hallazgos (barreras y ayudas) declarados en cada etapa educativa.

Una mirada global de las técnicas biográficas utilizadas.

Si bien en la investigación se llevaron a cabo la autopresentación, el biograma, la entrevista biográfica y la técnica de la canción y la película como instrumentos para hacer oír las voces de las personas y recoger la información, en el momento de organizar los datos se hizo una lectura general de todas para identificar las posibles conexiones y/o vínculos de los aspectos claves (entre categorías y códigos) que cuentan las personas, este proceso facilita “establecer vinculaciones, nexos y asociaciones entre categorías” (Hernández et al. 2014, p. 444) de las narraciones expuestas por las personas con discapacidad.

Temáticas presentes en las narraciones.

Durante el desarrollo de las técnicas biográficas y en especial del biograma, la persona informante nos contaba en modo de relato los acontecimientos críticos sin una intervención directa del investigador, es decir, la persona informante es la encargada de contar y situar en el biograma dichos momentos. No obstante, en la entrevista biográfica, el investigador mantiene un diálogo

con la persona participante con base a un guion de preguntas semiestructuradas que responden a temáticas concernientes a la investigación en curso. Este conjunto de ejes como asignaturas perdidas, profesores y compañeros que más llamaron la atención a los informantes, el acceso a la escuela, entre otros, son puntos clave de la narración y ayudan a comprender/estructurar como las personas han vivido estos sucesos desde sus perspectivas.

3.2.4.4. Etapa 4. Tratamiento de la Información.

En esta última etapa, el investigador volcó en el programa de análisis de datos “Atlas. TI. 24” las narraciones expuestas por las personas con discapacidad. Teniendo en cuenta la Tabla de categorías y códigos obtenida del ejercicio de *preanálisis* y *análisis temático-narrativo* implementado en las etapas previas (Anexo V), se llevó a cabo el proceso de segmentación y distribución de los fragmentos narrativos según la categoría y código asignado (Suárez Pazos y Membiela Iglesia, 2014). En otras palabras, se obtuvieron las narraciones en estado bruto⁵⁵ y se sometieron a una fragmentación del escrito de las entrevistas para posteriormente organizar la información en categorías y códigos para su respectivo análisis (Bolívar, 2012b). Este proceso se desarrolló mediante la separación de unidades de contenido, la identificación y calificación de elementos y, por último, la síntesis y el agrupamiento (Rodríguez Sabiote et al., 2005).

Para finalizar, cabe decir que durante el proceso de análisis se establece un sistema de representación de las entrevistas y los códigos que permiten identificar la técnica biográfica donde surge la narración, el código en el cual se encuentra inmersa la cita y el número de párrafo del extracto narrado según el programa informático. El investigador se sirve de estas representaciones en el proceso de reconstrucción de las historias académicas de las personas con discapacidad (p.e. en el momento de citar y/o referenciar un extracto de los relatos hechos por estas) (Anexo VI).

3.2.5. Informe final.

En el informe de investigación se presentan de manera individual las historias de vida de las personas participantes donde se narran –a modo de relato de vida en términos de Bolívar y

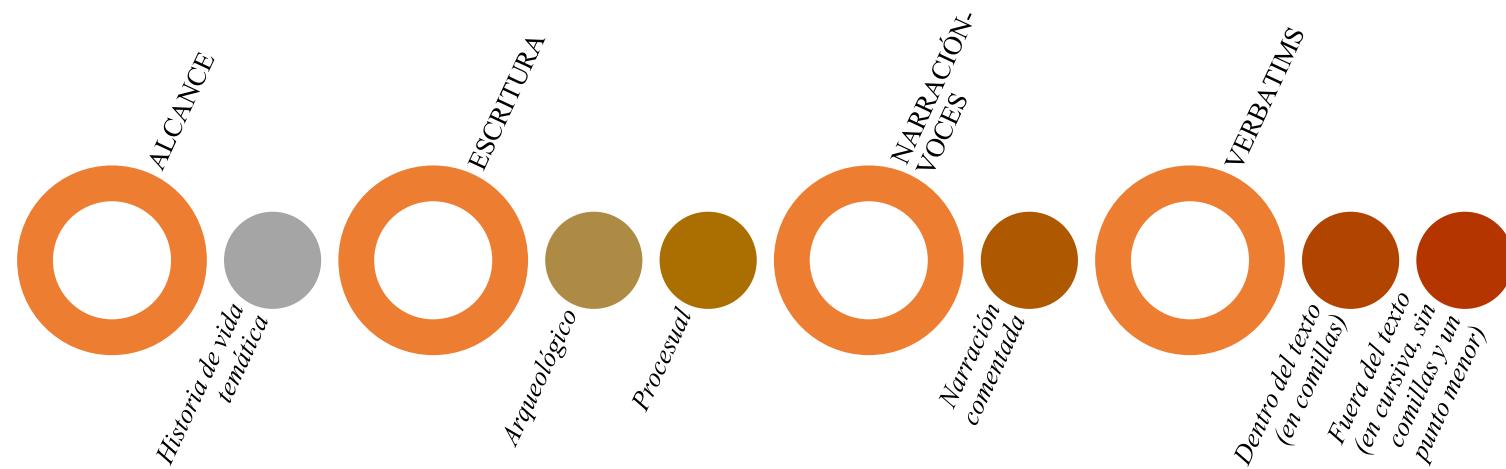
⁵⁵ Se refiere al conjunto de entrevistas en su estado natural cuando son transcritas.

Domingo (2019)– los incidentes críticos, epifanías, momentos positivos o negativos, etapas académicas, sucesos de vital importancia, entre otros, para las personas con discapacidad. De lo que se trata, es presentar las historias de vida de Estefanía, José, Ángela y Alejandro reconstruidas y reelaboradas a partir del conjunto de relatos aportados por cada persona participante, originando así, una nueva narrativa traducida en una historia de vida reconocible, comprensible y ubicable (Bolívar y Domingo, 2019). Seguidamente, se presenta de manera conjunta una síntesis de las ayudas y las barreras experimentadas por las personas informantes durante su trayectoria educativa.

Ahora bien, autores como Bolívar et al. (2001), Moriña (2017) y Bolívar y Domingo (2019) han puesto de manifiesto que la elaboración de los informes de investigación (o historias de vida) pueden variar según el formato, la dimensión, el tipo y la escritura. Según Bolívar y Domingo (2019) todos estos componentes que subyacen al proceso de construcción de las historias de vida “son pertinentes o no en función de los públicos a los que se dirige y los escenarios que pretende movilizar” (p. 112). Siguiendo a Moriña (2017), el investigador tiene en cuenta los siguientes elementos que ayudan a la elaboración y construcción del informe de investigación (Figura 8).

Figura 8

Características del informe final.



Nota. Elaboración propia.

En función del alcance.

Las historias de vida que presentamos se caracterizan por corresponder a un tipo de *historia de vida temática*. Para Moriña (2017) este tipo de historia “delimitan la investigación a un tema, asunto o periodo particular de la vida del narrador o narradora, explorándola a fondo” (p. 29). Como venimos exponiendo, la investigación que presentamos presta su especial atención a las etapas académicas de las personas participantes, es decir, a su biografía educativa. Por consiguiente, la historia de vida de Estefanía, José, Ángela y Alejandro se circunscribe al tema educativo donde se relatan los acontecimientos de su recorrido escolar y universitario principalmente.

En función del modelo de escritura.

El proceso de escritura y elaboración de las historias de vida se determinará por *un modelo de escritura procesual* que “trata de estudiar la forma del proceso en sí mismo, a través de cómo un acontecimiento o biografía evoluciona, ve los elementos causales que intervienen y su encadenamiento” (Moriña, 2017, p. 87). En este particular, las historias se estructurarán linealmente siguiendo de manera cronológica las etapas educativas por las cuales han pasado las personas participantes (primaria, secundaria, universidad).

En función de los “Verbatims”.

El informe de investigación presenta algunas citas textuales dentro de los párrafos en comillas, así como fuera del texto sin comillas, en cursiva y con un punto menor en el tamaño de la fuente. Véase un ejemplo a continuación:

Verbatims dentro de los párrafos:

Otro de los acontecimientos situados en el biograma permite visibilizar como Estefanía se sentía de manera “despectiva” tanto en su etapa escolar como en su etapa universitaria (Estefanía/Biog/66).

Verbatims fuera de los párrafos:

El “incomprendidos” 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/Aut/15)

En función la narración y las voces.

Para Moriña (2017) las historias de vida se pueden presentar en texto neutrales en donde “quien investiga se limita a presentar las palabras que narra tal y como las ha expresado, sin introducir información adicional al discurso de esta u opinión al respecto” (p. 84). También, el informe de investigación puede estar escrito de manera comentada, esto es, “en la medida que se va presentando la historia, el investigador o investigadora introduce comentarios propios (...), ofreciendo su punto de vista sobre una situación u opinión de quien la narra” (p. 84).

Para nuestro caso, el investigador ha optado por utilizar una modelo de narración comentada. Cabe subrayar que la voz del investigador y las voces de las personas informantes están de manera continua durante la construcción del informe final.

3.3. Consideraciones éticas de la investigación.

El trabajo de investigación que presentamos busca reconstruir las historias de vida de cuatro personas con discapacidad. Tal reconstrucción implica profundizar e indagar en la experiencia biográfica, incidentes críticos y momentos positivos y negativos que estas personas han vivido (o viven) en el recorrido de su trayectoria educativa.

Tal profundización y reflexión sobre los sucesos de vida narrados por las personas abren al investigador una puerta al conocimiento que las personas tienen sobre sí mismas y sobre el mundo que les rodea, pero, a la vez, le exige a este “una especial responsabilidad moral para respetar a las personas presentes en las historias” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 86). Este compromiso ético, moral y respetuoso inicia y se conserva en la investigación (y por el investigador) al reconocer que cada narración y relato aportado por las personas informantes responde a una vida con identidad propia que requiere ser comprendida “desde el cuidado, la dignidad y el derecho a ser particular” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 86).

Lo antes expuesto por los autores no es foráneo de la presente investigación pues entendemos que el hacer investigación con personas demanda un compromiso y responsabilidad ética. En este propósito, el investigador se preocupa por responder a las exigencias –como apuntaría Bolívar y Domingo, 2019– *del cuidado, la dignidad y al derecho ser particular* desde dos ejes que de forma articulada dan cuenta de un proceso de investigación que se preocupa por salvaguardar la integridad de las personas con discapacidad que participan del estudio, así como para proteger y conservar la información que nos narran.

En primer lugar, la investigación toma como referente el Código de Buenas Prácticas de Investigación desarrollado por la Universidad de Cantabria. Igualmente, se desarrolla bajo los principios de voluntariedad para participar en el estudio de los participantes y de respeto y 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 (Consejo Superior de Investigación Científica, 2011).

Previo inicio del trabajo de campo con las personas informantes, el proyecto fue presentado al Comité de Ética de Proyectos de Investigación de la Universidad de Cantabria. Este proceso de solicitud se hizo de forma telemática el día 25 de enero de 2021. En respuesta a la petición, en el Anexo VII se puede evidenciar que el día 18 de marzo de 2021 el Comité resuelve de forma favorable la solicitud (Tesis Doctoral con código CE TESIS 04/2021) y expone en su informe de valoración que el estudio presentado:

Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación.

Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación incardina. (Informe Comité de Ética de la Universidad de Cantabria)

Como resultado de la valoración positiva, el investigador da inicio al desarrollo de las entrevistas con las personas informantes.

En segundo lugar, desde el inicio de la investigación y a lo largo de la misma se tuvo presente ofrecer a las personas participantes la mayor información relativa a la naturaleza del

estudio (Figura 9). En esta andadura, el investigador elabora el documento denominado *consentimiento informado*⁵⁶ el cual recoge de manera clara y detallada aspectos de la investigación tales como la presentación del estudio, las condiciones de protección personal y de datos, el desarrollo del trabajo de campo y los consensos de colaboración establecidos entre investigador y participantes.

Figura 9

Elementos relativos al consentimiento informado.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- Este apartado ofrece una panorámica general del estudio en curso. En particular, menciona el objetivo de la tesis, fuente de financiación, el grupo de investigación en el que se incardina y el contacto para comunicarse con el investigador (p.e. teléfono, correo electrónico y despacho).

CONDICIONES DE PROTECCIÓN PERSONAL Y DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA.

- En este punto se detallan las decisiones tomadas para salvaguardar la privacidad de las personas informantes y el relato que exponen. Además, se le indica a las personas participantes que las entrevistas serán grabadas previa a su autorización.

ENCUENTRO INVESTIGADOR Y PARTICIPANTE.

- Este segmento del consentimiento informado hace mención a las técnicas biográficas a utilizar con las personas informante y, a su vez, establece que el lugar para desarrollar las entrevistas será organizado entre el investigador y la persona participante.

CONSENSOS DE COLABORACIÓN Y DE CONOCIMIENTO.

- En este último ítem y previa firma del consentimiento, se hace énfasis en establecer que la persona informante es consciente de los epígrafes que componen este documento y se les recuerda que su participación en el estudio es voluntaria.

Nota. Elaboración propia.

El investigador envió este documento a las personas informantes para dar a conocer las particularidades del proceso de investigación y, del mismo modo, esclarecer las posibles dudas y/o

⁵⁶ Véase el Anexo VIII “Consentimiento Informado”.

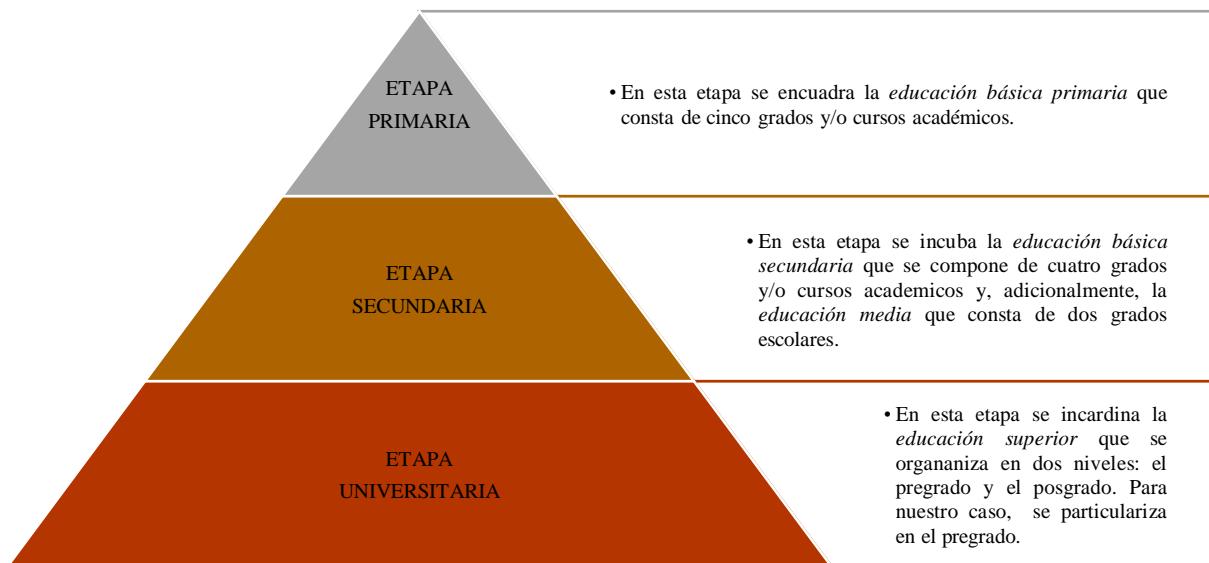
inquietudes que surgieran por parte de las personas con discapacidad previo al trabajo de campo (desarrollo de entrevistas). Cabe subrayar que el consentimiento informado establece en su apartado sobre *protección personal* que cada persona podrá establecer un seudónimo o nombre para guardar su privacidad y anonimato. En este sentido, los nombres utilizados para referirnos en la presente investigación a las personas participantes con discapacidad serán los aportados por estas: Estefanía, José, Ángela y Alejandro.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan las historias de vida de las cuatro personas participantes donde se exponen los acontecimientos más significativos narrados por estas durante sus diferentes etapas académicas. Cabe señalar que, si bien el sistema educativo colombiano se estructura y se organiza en diferentes niveles⁵⁷, para facilitar la lectura de las historias de vida se han establecido tres etapas académicas, estas son, la etapa de primaria, la etapa de secundaria y la etapa universitaria. Estas etapas nos permiten abordar de manera general los diferentes grados y ciclos académicos que se incardinan en los diferentes niveles del sistema. Más en detalle, en la Figura 10 se visibiliza la relación de las etapas académicas determinadas para la presentación de las historias de vida en relación con los grados y ciclos del sistema educativo colombiano que corresponde.

Figura 10
Etapas académicas que configuran las historias de vida.



Nota. Elaboración propia.

⁵⁷ Véase la Figura 2 “Estructura y organización del sistema educativo colombiano”.

4.1. Historia de vida de Estefanía.

4.1.1. Breve perfil biográfico.

Estefanía es una joven de treinta años de edad con una discapacidad física y visual que reside con sus padres en el municipio de Circasia. Este municipio se encuentra situado al norte del Departamento del Quindío y se caracteriza por pertenecer a la zona cafetera de Colombia. Su economía se basa principalmente en la producción del café, la yuca y la patata.

Se describe como una persona segura, temperamental, expresiva y con la capacidad de salir adelante pese a las dificultades. En su tiempo libre, le gusta leer textos o documentos alusivos al desarrollo de las personas en situación de discapacidad.

La adolescencia se constituyó en el momento más importantes de su vida porque representaba un cambio en su manera de pensar y actuar. Se dio cuenta que como persona con discapacidad es una persona pensante y libre de escoger en la sociedad:

Me di cuenta de que no solamente era mi parte como persona con discapacidad, sino que también era una persona pensante, libre de escoger mis pensamientos y mis puntos de vista. Yo empecé a hablar: si no me siento cómoda me voy o miramos a ver cómo hago porque yo no puedo seguir en una parte donde no tengo ni voz ni voto. (Estefanía/Aut/41)

Entre una de sus muchas anécdotas, recuerda de manera especial el curso sobre “tarjetas de invitación” que estudió y finalizó con éxito. Según sus declaraciones, finalizar esta formación “fue darme cuenta de que, aunque hay barreras y dificultades, yo puedo terminar las cosas a mi tiempo y a mi forma, que no importan las barreras que yo tengo durante la etapa, simplemente es ponerle actitud y terminarlos” (Estefanía/Biog/218).

Su familia se ha constituido en su principal apoyo. Especialmente, sus padres le 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/Aut/81).

Estefanía sostiene que durante el trasegar de su vida ha experimentado diferentes dificultades a raíz de su discapacidad. No obstante, afirma que ha podido hacer frente a estas situaciones porque siente que tiene la entereza para superar cualquier obstáculo. Actualmente,

cursa una formación en inclusión, define su vida como tranquila y entre sus proyectos a futuro le gustaría estudiar para ser profesora y alcanzar un trabajo que le dé independencia económica.

4.1.2. Trayectoria educativa.

Las siguientes páginas exponen algunos de los acontecimientos y condicionantes más importantes señalados por la participante en su vida académica.

4.1.2.1. *Una etapa donde siempre me sentí aislada.*

ETAPA PRIMARIA (1996-2000)

El recorrido escolar de Estefanía en la primaria estuvo marcado por múltiples baches que le hacen recordar esta etapa como la más difícil de su trayectoria educativa. De hecho, afirma que para “esa época no estaba tan marcada el acceso hacia los planteles educativos con las personas con discapacidad, no era pues accesible a la estructura física ni a la académica” (Estefanía/Entrev/33). De ahí que, por medio de su relato, se pueda evidenciar que se encontró con instituciones educativas de puertas cerradas, esto es, inaccesibles y carentes de oportunidades para acogerla.

La discapacidad física y visual de Estefanía se convertía para aquellos centros educativos en una carga que, en vez de cambiar su mirada frente a la discapacidad y revisarse institucionalmente para acogerla, preferían aludir la falta de infraestructura, de preparación o de espacio para sostener su imposibilidad de recibirla, trayendo consigo que, su familia buscara escuelas donde trabajaran amigos o conocidos de esta para poder escolarizarla. Según explica:

Yo siempre me metía en donde mis papás tuvieran amigos, donde el rector fuera amigo de mi mamá, donde la profesora fuera amiga de mi mamá. Mis papás siempre fueron amigos del rector, siempre, me ponían cuidado, que no me fuera a caer (...). Ellos me consiguieron un colegio ahí cerquita y era amigo de mi mamá y la profesora. (Estefanía/Entrev/34-38)

Empezar la primaria no fue fácil pues el cambio de su casa al colegio significó un proceso de adaptación que se hizo difícil, principalmente, porque debía enfrentarse en soledad a las preguntas que le hacían sus iguales: “¿por qué no es como nosotros? nosotros no somos como

usted, ¿por qué está acá? Usted debería estar en un colegio especial, usted debería estar en forma educada, especial” (Estefanía/Entrev/165). Así lo describe:

Entrar y ver a mis compañeros de otra forma que no es la mía, eso fue difícil (...) esa etapa fue digamos que muy dura, una etapa en la que yo me sentí que yo era la única en ese momento que tenía la discapacidad. (Estefanía/Entrev/14-18)

Como si fuera poco, comenta que sus compañeros de clase fueron crueles por los comentarios que hacían sobre su aspecto físico o sobre algunas dificultades que se manifestaban ante la iniciación de la escuela y/o las prácticas excluyentes del profesorado. Aunque algunos profesores cuestionaban estas respuestas y pusieron en marcha algunas actuaciones (hablar con todo el grupo de clase, el sentir de la informante...), en vistas de favorecer la relación entre ella y sus compañeros; no obstante, la informante tuvo que aprender a lidiar con el rechazo, la discriminación, la frustración y el aislamiento. En todo caso, asimiló a que “simplemente era aprender a convivir con todo y con todos” (Estefanía/Entrev/56) y aprendió a “sortear las dificultades” (Estefanía/Entrev/88). Más en detalle, expresa:

Yo tenía que enfrentar, tenía que vivir porque pues tenía que realizarme, tenía que estudiar, tenía que conocer gente, tenía que salir a ver otras cosas. En el momento en el que yo decidiera ir más seguido y no tener tantas barreras digamos mentales, porque entiendo que las barreras son mentales ya eso se iba a acabar, ya subirme y bajarme era parte del proceso, porque es parte del proceso. Y ya se iban familiarizando yo con ellos y ellos conmigo. Pues ya era inevitable no sentir frustración, ya era inevitable no sentir aislamiento. Ya tenía que sentirlo y ya superarlo, y ya estoy aquí, ya tengo la discapacidad, ya me metieron a un colegio, ya tengo que enfrentarme a otra situación, tengo que ver la vida de otra forma”. (Estefanía/Entrev/26-47)

Para la informante, la causa y/o el origen de las muchas situaciones con las que se encontraba eran actitudinales, es decir, comportamientos, posturas, ideas o creencias erróneas que sus compañeros tenían frente a su condición de discapacidad. Además, los acontecimientos experimentados daban cuenta de los valores excluyentes arraigados en la cultura del centro escolar tales como la desconfianza, el aislamiento, el autoritarismo y el individualismo.

Con el tiempo, la relación con sus compañeros se encuadraba en el reconocimiento, la aceptación y el apoyo que algunos de estos le brindaban en ayudarle a levantar el lápiz del suelo y ayudarle con la silla de ruedas. De hecho, recuerda de manera especial el apoyo de un compañero de clase porque “siempre estaba, siempre se me caía algo. Siempre me recogía el cuaderno, me

recogía la cartuchera, me explicaba siempre. Yo creo que él fue la persona que siempre estuvo sí o sí" (Estefanía/Entrev/80-84). Del mismo modo, recuerda de manera especial a una profesora en esta etapa porque siempre estuvo pendiente de ella. A manera de ejemplo, comparte la siguiente experiencia con esta educadora:

Para ir al baño siempre fue una dificultad. siempre había gente, siempre había dificultades en el acceso, ella se ofreció a colaborarme para llevarme al baño, entonces ella se salía conmigo. Yo le decía: "Profe, debo ir al baño". "Pues mira, te llevo, te espero", entonces esa profesora yo creo que fue un puente en la primaria, iniciando en la primaria, yo creo que sí. (Estefanía/Entrev/113)

Sumado a la dificultad del proceso de adaptación y a los problemas encontrados con sus compañeros de clase, Estefanía también recalcó que el ingreso a la escuela a los nueve años de edad representaba una dificultad. A este respecto, la Ley General de Educación de Colombia contempla que la escolarización obligatoria comienza a los cinco años de edad. Por tanto, la participante iniciaba la primaria cuatro años después de lo estipulado en la normativa lo que la situaba en una condición de extraedad⁵⁸.

Según sus declaraciones, la escolarización tardía al sistema educativo radicaba en que no la recibían en cualquier colegio por su condición de discapacidad física, pues bien, para las instituciones educativas su desplazamiento dentro de los centros suponía un problema. Esta situación trajo consigo que su madre no la presionara para empezar sus estudios escolares.

Yo tenía que buscar un colegio en el que me recibieran porque no en todos los colegios me recibían por lo mismo, por el desplazamiento, porque no había quien me subiera, no había quien me bajara, entonces al ver eso mi mamá no me presionaba, sino que, si me retiraba, yo me retiraba un tiempo y volvía y entraba. Entonces yo inicié tarde la vida escolar, inicié a los nueve primerito. (Estefanía/Biog/246)

A modo de anécdota, expresa que entrar tarde a la escuela le generó una cierta dificultad personal porque mientras se quedaba en la casa frustrada veía como su hermana aprendía, "sabía

⁵⁸ Para el MEN (2017) el concepto "Extraedad" en el ámbito educativo puede entenderse como el "desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad".

más que yo, entonces yo me ponía a llorar y entonces yo le decía a mi mamá que yo también quería escribir, que yo también quería pintar" (Estefanía/Biog/246).

Evidentemente, la escolarización en extraedad supuso para Estefanía un obstaculizador no solo porque se haya visto privada de haber adquirido aquellos conocimientos y aprendizajes como lo venía haciendo su hermana, sino que también, estuvo privada del derecho a estar dentro del sistema educativo (al igual que sus pares), lo que pudo incubar una carencia en torno a los aprendizajes, a los procesos de relación y socialización dentro de la escuela, al desarrollo y crecimiento personal, entre otros aspectos que se dan en la vida escolar.

Siguiendo con las dificultades percibidas en la primaria, la informante declaró que en el centro escolar pudo encontrar diferentes obstáculos arquitectónicos. Estas barreras se ejemplificaban por los problemas para acceder al baño y a las aulas de clase, así como en la falta de rampas y escaleras dentro del establecimiento educativo. Tales eran estas barreras físicas que ella señaló que el único lugar de la primaria que le gustaba estar era el patio "porque no había barreras arquitectónicas, no había muros, no había escaleras" (Estefanía/Entrev/42).

Cabe subrayar que para aquel entonces la Ley 361 de 1997 determinaba las condiciones para eliminar las barreras arquitectónicas en los establecimientos públicos y privados en el país, en vistas de favorecer la accesibilidad de las personas con discapacidad. En este contexto, los centros educativos también debían llevar a cabo las modificaciones, restructuraciones y cambios en su estructura física para consolidar lo establecido en el texto legal (p.e. instauración de rampas, ascensores, antideslizantes, señalética...). Pese a lo anterior, ella desvela que en la escuela "para subir al salón de clase siempre había una barrera arquitectónica (...) yo podía pasar una hora pidiendo el favor que me ayudaran" (Estefanía/Entrev/42). En relación con lo anterior, señala:

Yo no tenía forma de llegar ligero hacia el salón. Me quedaba a mitad del camino o no me arrastraban o no llegaba a tiempo entonces siempre lidié como con eso, o sea, o era muy grande o no tenía rampa y tenía escalera. O era muy pequeño y tenía escalera. Entonces una de las dos, siempre, digamos que eso siempre fue como las barreras con las que yo me enfrenté. Fuera de eso, pues no me decían: "¿Te podemos ayudar?" No, porque pues eran niños. Ni siquiera tampoco los profesores. Entonces, yo como yo podía yo me desplazaba. Así llegara a las tres horas al salón. (Estefanía/Entrev/22)

Estas barreras permiten observar que la escuela carecía de las condiciones físicas pertinentes para garantizar la movilidad, la autonomía y el desplazamiento a Estefanía, así como la posibilidad de estar en todos los espacios dentro de la institución educativa junto con sus pares sin discapacidad. En el mismo sentido, tales barreras generaron en ella un sentimiento de vulnerabilidad, soledad y “aislamiento”. De acuerdo con sus palabras, “parte de mi etapa educativa fue un aislamiento, fue impresionante, yo creo que la mayoría de las veces me sentía aislada, sola” (Estefanía/Entrev/49).

Avanzando en el relato, ella destaca tres dificultades encontradas en su proceso de enseñanza y aprendizaje:

En primer lugar, comenta cómo el hecho de tener que rendir académicamente al igual que sus compañeros de clase le generaba una sensación negativa. Estefanía explica: “era un punto en contra mía porque al no rendir, pues no tenía escolaridad. Es decir, era en vano, era ir a nada. Entonces, cuando yo no rendía juapucha⁵⁹ yo sentía como que yo iba a nada” (Estefanía/Entrev/104).

En segundo lugar, cuenta cómo el uso de la tiza blanca por parte del profesorado para escribir en la pizarra le generaba dificultad para ver. Para Estefanía el uso del tablero acrílico con marcador rojo y negro se constituía en una ayuda para poder seguir las clases, pero, según su relato, cuando no había este recurso en clase “yo tenía que ceñirme a la tiza. Yo le decía: “profe no veo”. No. Usted verá. “¿Pero no lo puede dictar?”. “Son 45 estudiantes y usted sola no es, son 45” (Estefanía/Entrev/181).

En tercer lugar, la rigidez en el tiempo que duraba la clase (45 minutos) significó un obstáculo en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con sus palabras, “se acababa la clase y yo quedaba inconclusa. “Profe, no entiendo”. “Mañana le explico”. Y pasan dos días, tres días y no

⁵⁹ La expresión “juepucha” en el contexto colombiano puede entenderse como una emoción intensa, asombro, enojo, inconformidad, alguna situación compleja, despreciable o digno de rechazo. En este particular, puede asociarse a una emoción intensa de frustración o angustia que Estefanía tenía en ese momento por el hecho sentir que se quedaba atrasada en clase.

me explicaba. Y yo siempre decía: "si el profesor no está para ayudarme, ¿entonces quién?" (Estefanía/Entrev/177).

Para hacer frente a estas situaciones negativas, el profesorado efectuó algunas acciones que se incardinaban en buscar un espacio diferente para explicarle los temas vistos en clase; cambiar su ubicación en el aula de clase; explicarle varias veces un tema para que lo comprendiera; y, además, contar con un profesor de apoyo pedagógico en la escuela.

Ahora bien, no todas estas medidas desarrolladas por el claustro tuvieron un impacto positivo. De hecho, ella narra que el tener que sentarse en la parte de adelante en el aula de clase le generaba incomodidad y la hacía sentir "horrible". Más en detalle, expone:

Estefanía se me pasa hacia adelante porque Estefanía no ve, no escucha bien. Entonces claro, de 45 estudiantes y uno con una discapacidad. Pues, ahí sí que es más más retroceso se va a ver, yo siempre yo noté que yo siempre tenía que ir hacia adelante porque yo requería un manejo especial. Entonces, yo siempre decía juepucha⁶⁰ ¿será que yo soy especial, será que ellos me tratan de manera especial es porque yo tengo una discapacidad? Entonces eso, digamos que eso me frenó o eso me ponía a llorar. Pero era horrible para mí verme adelante, era horrible para mí ponerme en una situación en la que ellos vieran que yo tenía un trato especial. Entonces, eso me obligó a cambiar de institución, yo creo que eso me obligó de manera determinante a cambiar institucionalmente, a cambiar mi forma de pensar. (Estefanía/Entrev/105)

Por supuesto, el hecho de estar ubicada adelante pudo representar una barrera, por un lado, personal porque reforzaba la idea de que por tener una discapacidad recibía un trato especial lo que generó en ella un sentimiento de frustración (juepucha) y, por otro lado, social porque la mirada sobre cómo sus compañeros de clase observaban pudo estar condicionada por el lugar en que se ubicaba. Es decir, lo que para la informante el "hacerse adelante" significaba un trato especial para sus compañeros y profesores pudo haber significado el lugar donde ponían a la ciega, la que no escucha o la estudiante con discapacidad.

En todo caso, para ella sus educadores pudieron haber implementado más acciones en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Según sus declaraciones, estas actividades podían ir desde "hacer un poquito más grande la letra" (Estefanía/Entrev/177), hasta "no llevar al extremo las

⁶⁰ En este particular, puede asociarse a una emoción intensa de frustración o angustia que Estefanía tenía en ese momento por el hecho sentirse diferente al tener que sentarse en la parte de adelante.

clases (...) era una clase de 45 minutos en la que yo no alcanzaba a hacer nada” (Estefanía/Entrev/177).

Pese a los altibajos vivenciados en la primaria, Estefanía evoca tres recuerdos positivos que guarda consigo de esta etapa académica (Figura 11). En primer lugar, “El jardín” le recuerda el inicio de su escolaridad. Principalmente, este acontecimiento le pareció “chévere”⁶¹ porque a sus nueve años de edad representaba el comienzo de su recorrido escolar en el sistema educativo:

Entré ya el jardín tiempo completo (...) me dio alegría, yo ay, qué chévere aprender, qué chévere conocer gente, porque yo no sabía escribir y nunca había escrito nada. Yo no sabía ni leer, entonces cuando mi mamá me dijo que me iba a matricular, yo ay, qué chévere aprender, me van a comprar colores, me van a comprar lápices, voy a tener cuadernos, voy a tener uniforme, voy a conocer gente, y eso ya yo empecé a ir más seguido, aunque no interactuaba cuando empecé, pero igual conocí gente y vi otras cosas, el mundo ya era diferente. (Estefanía/Biog/122-238)

En segundo lugar, destaca “El uniforme” como un elemento trascendental en su vida escolar. Para ella, “el uniforme me tocó desde muy pequeña, el uniforme me tocó desde que yo inicié la etapa escolar hasta la etapa universitaria, o sea, toda mi vida” (Estefanía/Biog/158). A modo de ejemplo, señala que el tener el uniforme significaba recibir un mejor trato por parte de sus compañeros y representaba “pertener a una institución” (Estefanía/Biog/158). De una u otra manera, esta prenda de vestir se constituyó en un elemento que le permitió a Estefanía superar aquel temor o inferioridad que sentía por su condición de discapacidad, abrirse a un grupo social, establecer procesos de comunicación y socialización y, fundamentalmente, dice ella, “me enseñó a entender que si yo puedo los demás también pueden, pueden desarrollarse de forma normal (...) pueden salir, pueden tener las mismas facultades que cualquier persona tiene, aunque uno tenga una discapacidad” (Estefanía/Biog/150-154).

Por último y, en tercer lugar, recuerda de manera grata “La pedagogía” utilizada por una profesora para que ella pudiera aprender la letra cursiva. Así lo describe:

La profesora siempre, yo siempre la veía, había letra cursiva y yo no tenía, digamos, aprendidas las letras cursivas. Entonces ella me veía que no podía así escribir y ella me dijo que por las noches ella tenía tiempo,

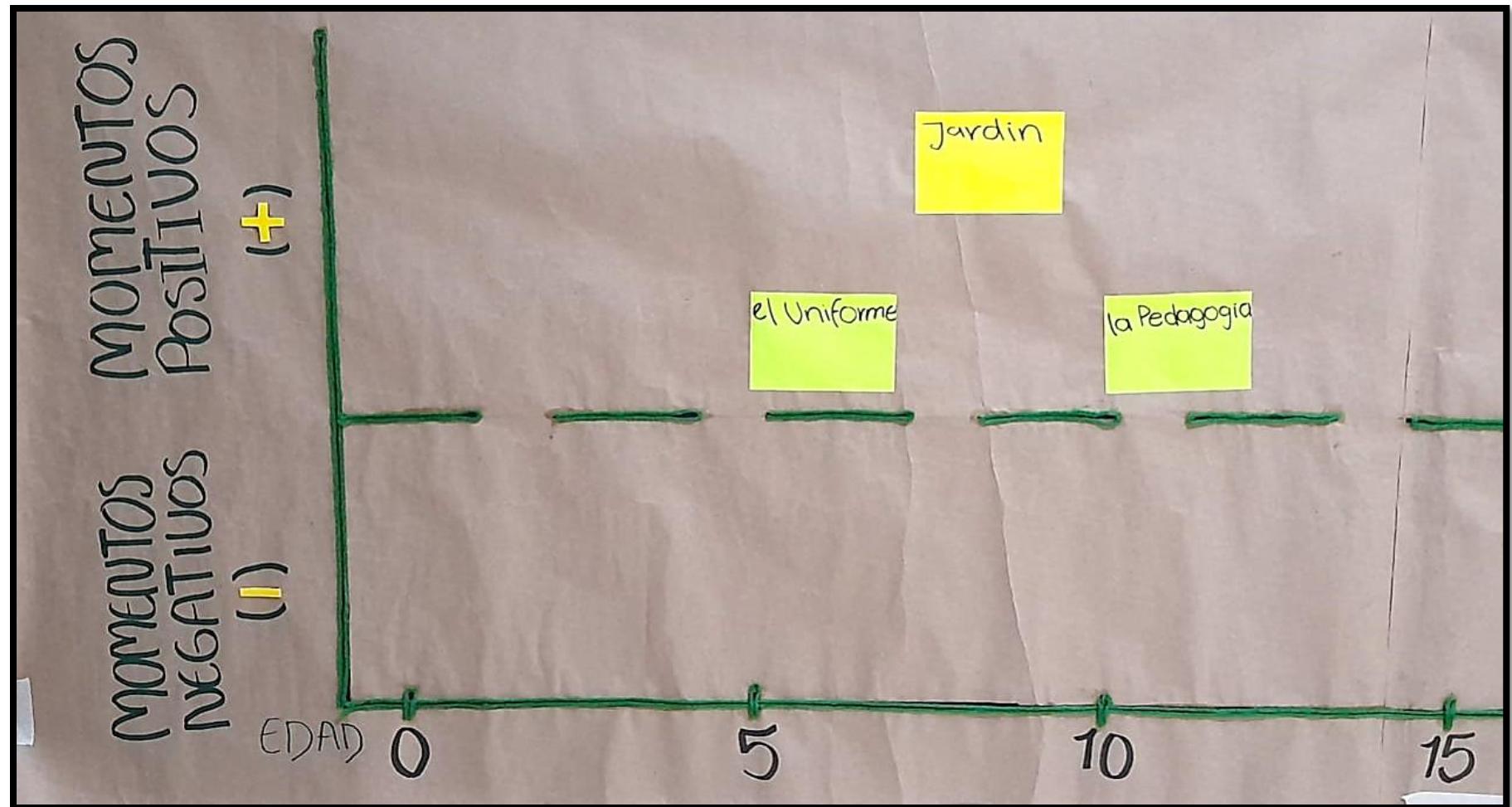
⁶¹ Palabra utilizada para referirse a un suceso/situación/acontecimiento bueno, excelente o buenísimo.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

ella vivía por la casa y que yo podía ir a que yo aprendiera. Entonces yo, por las noches, cuando llegaba del colegio, iba por ahí tres horitas a la casa de ella. Ella me explicaba, me trazaba, me decía: “Mira, así es la “e”, es así la “t” cursiva, así es la “a” cursiva” y así fui aprendiendo otras formas de escribir, y siempre fueron como dos años y medio en los que yo aprendí letra cursiva, con ella siempre estuve primero y segundo año de escolaridad. (Estefanía/Biog/278).

Figura 11

Biograma elaborado por la participante Estefanía I. Acontecimientos negativos y positivos experimentados durante su vida académica.



Nota. Biograma desarrollado con la informante durante el trabajo de campo el 24 de julio de 2021.

4.1.2.2. La escuela cambia, es diferente y me gusta.

ETAPA SECUNDARIA
(2001-2008)

Al finalizar la primaria a la edad de los catorce años, con el apoyo de su madre, se dieron a la tarea de buscar un colegio donde, dice ella, “me pudiera desenvolver más fácil, hubiera acceso a la información más diferente para mí porque pues yo tengo baja visión, otro tipo de acompañamiento pedagógico y que el docente pudiera estar más pendiente, pudiera preguntar más fácil, que el docente estuviera disponible” (Estefanía/Biog/222). La búsqueda de una institución educativa con tales características no solo estaba motivada porque ella “tenía mucha edad para estar en ese grado” Estefanía/Biog/222), sino también, por las carencias y dificultades experimentadas en la etapa de primaria donde, por ejemplo, ella echó en falta más accesibilidad para desenvolverse dentro de la escuela.

Como fruto de la búsqueda hecha por ambas, cuenta que encontraron un centro educativo que se ajustaba a sus necesidades y a sus intereses. Por ejemplo, afirma que este colegio “no era tan estricto como en primaria, que tenía que copiar del tablero hacia el cuaderno todo, sino que yo iba tomando apuntes” (Estefanía/Entrev/25). Ella describe en las siguientes palabras cómo fue el proceso de ingreso a dicha institución:

Me hicieron una entrevista, yo pasé. Ellos me hablaron de la pedagogía, me dijeron que era individual y me dijeron que era un proyecto innovador, que valía la pena, que eran poquitos pero que igual estaban creciendo, que era diferente al resto, y yo me empapé del colegio, del currículum, miré el plantel físico, miré la forma de acceso y me gustó porque era campestre y era bajito. Entonces cuando ellos me hicieron una entrevista, yo pasé, yo miré que el currículo era diferente, me gustó, me matriculé y terminé ahí séptimo, octavo, noveno y décimo y once. (Estefanía/Biog/226)

Sin lugar a duda, para la informante el centro escolar cumplía con todos los requisitos académicos, curriculares y administrativos para que pudiera cursar su secundaria. Según sus declaraciones, “me familiaricé con la institución y la institución conmigo tanto a nivel administrativo como académico” (Estefanía/Entrev/29). Ella destaca que no tuvo dificultades para movilizarse dentro de las áreas o espacios de la institución educativa tales como el baño o la biblioteca estudiantil, pues ambos eran accesibles y podía desenvolverse de manera autónoma.

Se puede decir que el centro educativo prestaba las condiciones físicas, pedagógicas, administrativas y técnicas para que ella pudiera ser parte de la comunidad educativa. Por ejemplo, entre estas condiciones, destaca que durante su estancia en el centro escolar tuvo acompañamiento pedagógico. Además, manifiesta que cuando se quedaba atrasada en el temario de clase el profesor facilitaba un espacio en horario de la tarde para ayudarla.

Si yo no alcanzaba, yo le decía el profesor: "Profe, no puedo, no pude desatrasarme, ¿en qué otro horario nos podemos ver que no sea por la mañana?" Porque por la mañana, pues había clases normales y por la tarde cuando yo me quedaba atrasada yo le decía: "Profe, me quedé atrasada, ¿qué podemos hacer? ¿Dónde nos podemos ver?" Entonces él ya me facilitó que nos podíamos ver en el centro o en la casa de él o yo ya iba por las tardes al colegio, donde me quedara fácil y ya él se encargaba de dictarme en lo que yo quedaba o en asesorarme académicamente en lo que necesitara por las tardes, digamos que yo siempre fui en esta institución asesorada por las tardes por un académico. (Estefanía/Entrev/33)

Unido a este apoyo, relata que por parte del profesorado encontró diversas ayudas que la hicieron sentir "super", "bien" y "fresca" en el aula de clase porque, afirma ella, "me sentí incluida, siempre participé, siempre alcé la mano, ellos siempre me tenían en cuenta. Cuando había trabajos en grupo, ellos siempre me ubicaban o yo me ubicaba" (Estefanía/Entrev/33) y, añade, "me sentí bien, me sentí fresca, no me daba pena preguntar, no me daba pena decir que no entendía (Estefanía/Entrev/129). Entre estas ayudas, menciona ocho estrategias que el profesorado implementó durante su proceso de enseñanza y aprendizaje:

En primer lugar, la disponibilidad del profesorado para buscar espacios para aclarar dudas o explicarle algún tema en el que se quedara atrasada, es decir, "buscar alternativas para terminar sin importar las dificultades" (Estefanía/Biog/218). En segundo lugar, la actitud siempre receptiva de los educadores porque "nunca hubo un "no", siempre estaban dispuestos" (Estefanía/Biog/230). En tercer lugar, los maestros tenían en cuenta el tiempo y el ritmo de aprendizaje. Esto supuso para ella entender que, si bien podía encontrar dificultades en su aprendizaje, estas no eran graves y también "podía hacer las cosas de manera normal a mi tiempo" (Estefanía/Biog/230). Según explica:

Ellos me decían: “Mire, no importa el tiempo que se demore, lo que importa es que aprenda y que se empape⁶² de eso. Yo estoy aquí, no te preocupes, yo voy a estar aquí en el tiempo que tú quieras. Yo estoy para ayudarte. Yo soy el docente y yo quiero ayudarte a que salgas adelante. (Estefanía/Biog/230)

En cuarto lugar, la metodología utilizada por los educadores iba más allá de copiar en el tablero o dictar por parte del claustro un tema, sino que, por el contrario, “ya no había que copiar desde el tablero hacia el cuaderno, sino que yo iba tomando apuntes en lo que yo alcanzaba a oír del profesor o lo que yo alcanzara a ver hacia el tablero” (Estefanía/Entrev/25). En quinto lugar, indica que los exámenes o evaluaciones el profesorado las desarrollaba de manera grupal u oral. En sexto lugar, destaca que el profesorado le facilitó una grabadora para grabar las clases y poder escucharlas/repasarlas en cada momento. En séptimo lugar, a diferencia de la experiencia negativa en primaria con la tiza, señala que el cambio de marcadores fue algo positivo para ella en el momento de copiar o seguir las clases (Estefanía/Entrev/137).

Finalmente, el apoyo brindado por el profesorado se caracterizaba por llevarse de manera individual con la informante lo que implicaba la implementación de algunas medidas particulares por parte del cuerpo docente. Así lo describe:

Ellos al tener a una persona con discapacidad porque yo no era la única había personas con otro tipo de discapacidad, pero no eran tan notorias como en este caso. Entonces, ellos se iban buscando, miraban el currículo y buscan. Entonces ya el profesor te puede colaborar, está dispuesto dos horas si te quedas atrasada, me prestaban las carpetas para yo traérmelas para la casa y yo ya iba adelantando, podía adelantar por las tardes en mi casa, entonces ya ellos miraban, me quedaba por las tardes, el profesor se sentaba dos, tres horas conmigo. Digamos que ya iba viendo que el apoyo académico era mucho mejor para mí porque era mi etapa de escolar y era individual. No era tan grupal como en las veces anteriores donde me tocó. (Entrevista/Entrev/57)

Por todo lo anterior, no es de extrañar que Estefanía resalte que se adaptó “completamente al proceso académico y ellos a mí” (Estefanía/Entrev/33). Es más, comparte que en esta etapa la relación con sus maestros siempre fue positiva porque “el profesor era un amigo, el profesor era una compañía, el profesor siempre estaba dispuesto para uno. Yo contaba con el profesor más como

⁶² Entiéndase por empape (empapar) la capacidad de que la persona comprenda o entienda algún tema, situación, acontecimiento.

amigo, que como docente y ellos siempre estuvieron dispuestos y yo también” (Estefanía/Entrev/73).

Indudablemente y según lo esbozado, las acciones pedagógicas tuvieron un impacto siempre positivo. De ahí que, como ella indicaba anteriormente, pudiera terminar toda su secundaria en este centro escolar. Ahora bien, las acciones desarrolladas por el claustro como la atención individual o los espacios fuera del horario normal para apoyarla pueden incubar un currículo diferente en relación con ella y sus compañeros de clase. Es decir, es necesario revisar hasta qué punto este tipo de medidas son puntuales o, en su caso, constituyen una práctica común en el quehacer pedagógico del profesorado y que, en últimas, puede limitar la posibilidad de que la informante aprenda los mismos contenidos y en los mismos espacios con sus compañeros de clase.

Unido al trato recibido por sus profesores, Estefanía cuenta que la relación con sus compañeros de clase “siempre fue muy buena, fue muy acogedora (...)” (Estefanía/Entrev/45) y siempre estuvieron muy pendientes, desde los más pequeñitos, hasta los más grandes”. Por cierto, ella recalca que durante esta etapa no recibió “bromas” o “chanzas pesadas” por parte de sus compañeros (Estefanía/Entrev/69). Tal comportamiento hizo que se involucrara en las actividades del centro. De hecho, cuenta que disfrutó participar de varias actividades dentro del establecimiento educativo tales como los bingos, la época de las clausuras, las olimpiadas de baloncesto, actividades intercolegiales, concursos de baile y natación, danzas, música y pintura.

En definitiva, Estefanía conmemora la secundaria como una de las etapas más positivas en su trayectoria educativa. Expresa que lo que más le gustó de este centro educativo eran, por un lado, “los compañeros, el espacio, la libertad para preguntar de diversos temas, la capacidad para yo poder desenvolverme a largo, mediano y corto plazo” (Estefanía/Entrev/149) y, por el otro, los profesores de arte, de música, de pintura y de matemáticas (Estefanía/Entrev/85).

Para finalizar, ella puntualiza el suceso “Cambiar la forma de pensar” como uno de los acontecimientos más importantes en esta etapa a la edad de diecisiete años. Según explica, haber cursado la secundaria en este centro educativo le abrió “una nueva capacidad de pensar que era

más independiente e individual (...). Yo podía aprender de forma individual a mi tiempo y en mi espacio, y no había ningún problema" (Estefanía/Biog/174).

A juicio de lo relatado, se puede decir que se encontró *a priori* con una institución de puertas abiertas que, de una u otra manera, se preocupó por garantizar las condiciones de acceso, participación, aprendizaje para que se pudiera desenvolver en la comunidad educativa.

4.1.2.3. Estar en la universidad fue como nadar contra la corriente todo el tiempo.

ETAPA UNIVERSITARIA (2010-2011)

El interés por entrar a la universidad surgía en Estefanía desde la época de la secundaria. Según recuerda, en ese entonces, el centro educativo desarrollaba "ferias universitarias"⁶³ en las cuales ella se inquietaba por asistir e indagar sobre las carreras que más le llamaban la atención. Entre la variedad de ofertas educativas, ella quiso estudiar psicología, principalmente, porque "yo siempre había visto en mi etapa de adolescencia (...) un apoyo de una trabajadora social o de una psicóloga. Entonces yo siempre me incliné por esos temas" (Estefanía/Entrev/165).

Así pues, terminada la secundaria y encaminada a estudiar psicología, se matriculó e ingresó a una institución de educación superior privada. Ella indica que la primera impresión que tuvo en la universidad fue "un ambiente de soledad, de arrancar sola" (Estefanía/Entrev/189). Tanto así que, describe que se sentía aislada, sola y "desde que entré, lloré mucho. Lloré porque me quedaba atrasada, porque no llegaba temprano a las clases, porque el trayecto hacia la fotocopiadora y el salón, siempre era retirado (...)" (Estefanía/Entrev/197). Particularmente, le llamó la atención que en la entrada de la universidad no había acceso:

Yo cuando vi la entrada de la institución y vi las escaleras yo dije "no". Yo creo que ni la universidad, ni los académicos, o sea yo, desde que vi la universidad, yo dije: "No, no tiene ni siquiera una rampa," o sea, no había acceso por ninguna parte. (Estefanía/Entrev/69)

⁶³ Las ferias universitarias son actividades donde las diferentes universidades del país y sus facultades acuden a los centros educativos, en particular, en la etapa de la secundaria (o bachiller), para ofrecer su catálogo de estudios al futuro alumnado universitario.

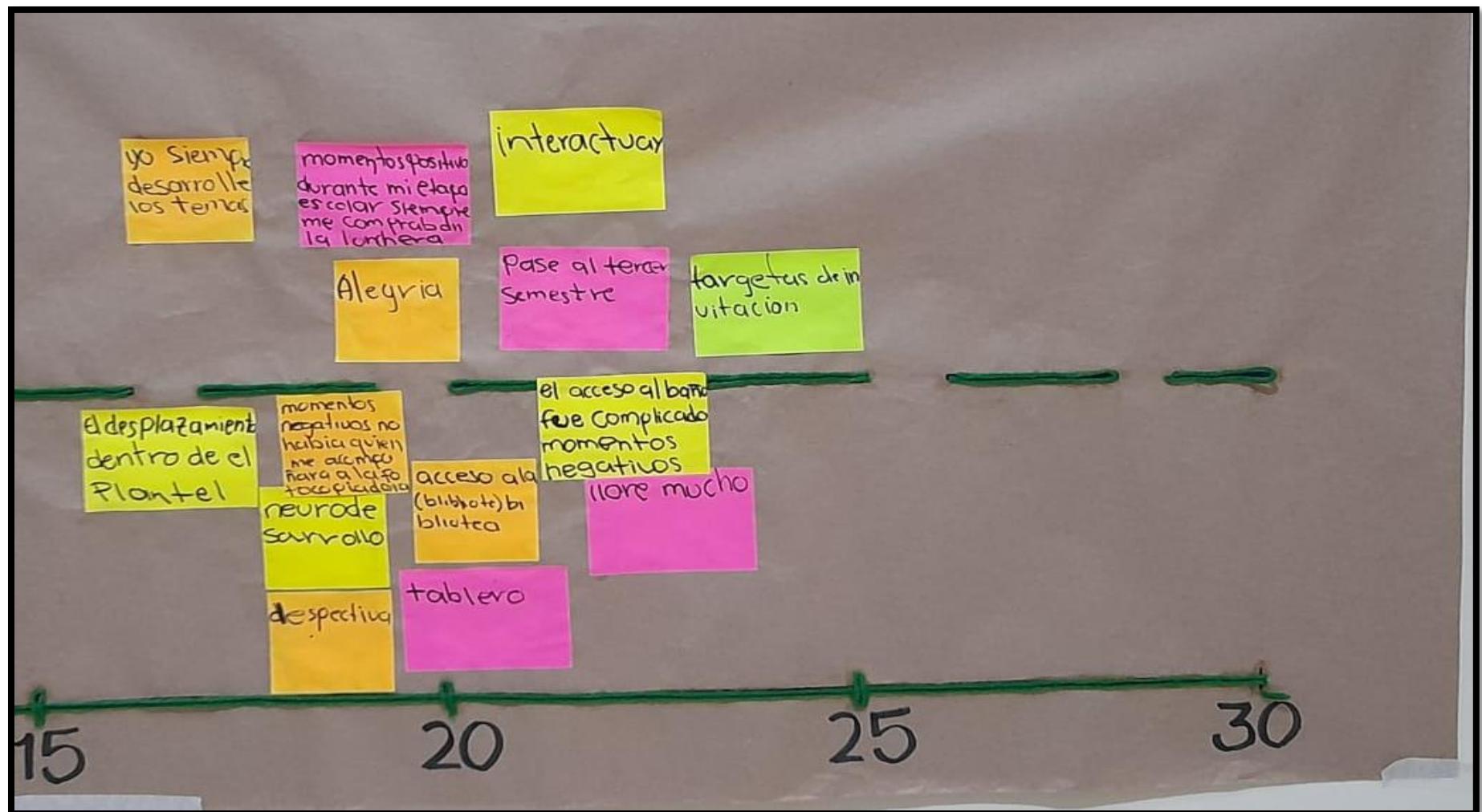
Estas primeras impresiones que tuvo la informante serían un preámbulo para las turbulentas situaciones que encontraría en esta etapa y que culminarían con su retiro anticipado de la universidad, pues, como ella destaca, “el primer y segundo semestre hubo muchas dificultades. Al tercer semestre yo desistí de la carrera porque pues por las mismas dificultades, por el acceso a la institución más que todo” (Estefanía/Biog/102)⁶⁴.

Indudablemente, el hecho de que la participante expresara que “no había ningún acceso por ninguna parte” podía representar que la institución educativa no era accesible lo que dificultaba el desenvolvimiento de esta en el establecimiento. A su vez, este tipo de barreras pueden simbolizar hasta qué punto Estefanía era (o no) bienvenida en este espacio. Pues bien, después de cursar un tercer semestre y seguir con “las mismas dificultades”, se puede entrever que la universidad no tuvo en cuenta sus necesidades. Por ejemplo, ella comenta que la universidad no realizó ningún cambio arquitectónico para soslayar la dificultad en la accesibilidad. Tal y como sostiene, “nunca hubo una rampa, empezando por ahí, nunca pude dar ingreso ni siquiera al anfiteatro. Yo siempre me quedaba en la cafetería de afuera o de adentro (...)” (Estefanía/Entrev/205). Al hilo de lo anterior y de manera anecdótica, Estefanía menciona algunos acontecimientos negativos que experimentó en esta etapa educativa (Figura 12).

⁶⁴ El primer y segundo semestre representan un curso académico completo (en este caso, el primero). Por tanto, el hecho de que Estefanía solo cursara la universidad hasta el tercer semestre nos permite situarnos en la mitad del segundo curso académico.

Figura 12

Biograma elaborado por la participante Estefanía II. Acontecimientos negativos y positivos experimentados durante su vida académica.



Nota. Biograma desarrollado con la informante durante el trabajo de campo el 24 de julio de 2021.

A la edad de diecinueve años, la asignatura “Neurodesarrollo” la marcó de manera negativa porque representaba “una materia en la que yo siempre tuve dificultades para entenderla, eran muchos términos académicos que yo no entendía y le pedía explicaciones al profesor y volvía y perdía la materia con las mismas preguntas con la misma profesora” (Estefanía/Biog/42). Después de suspender tres veces esta asignatura, Estefanía cuenta que, entre los pocos cambios y apoyos recibidos para aprobar la materia, se encontraban: una grabadora periodística para poder “grabar las clases” lo que representó para Estefanía “una ayuda impresionante” (Estefanía/Biog/250) y el tiempo adicional que la profesora destinaba después de clase para explicarle –“Ella me decía: “Mira, yo me quedo así sea dos horas y le explico para que pueda sacar la materia adelante” (Estefanía/Biog/250)–.

En esta misma edad, Estefanía recalca en el biograma la palabra “Despectiva” porque representaba la manera cómo la trataban sus pares y profesorado en la universidad (Figura 12). Más ampliamente, explica:

El trato era despectivo porque yo me sentí vulnerada porque yo pedía, por ejemplo, que en las integraciones grupales cuando había que hacer parciales o había que hacer exposiciones en grupo nunca encontraba grupo y yo siempre le decía: “¿me puedo hacer con usted?”, y el grupo siempre estaba completo. Yo nunca tuve grupo en la universidad porque nunca querían hacerse conmigo. Entonces yo trabajaba sola y eso me atrancó la vida universitaria. (Estefanía/Biog/66)

Si bien para la informante la palabra *despectiva* simbolizaba sentirse vulnerada y no ser tenida en cuenta en la comunidad educativa, en el fondo, el comportamiento de sus compañeros reflejaba la mirada que tenían frente a ella. La participante estaba inmersa en un grupo social, pero no pertenecía a este porque en la mirada de sus compañeros la informante era diferente, tenía dificultades, tenía problemas y podía representar una carga para estos. En otras palabras, existía una mirada deficitaria frente a su condición de discapacidad lo que conllevó una actitud de rechazo, indiferencia e individualismo por parte de sus iguales.

En concreto, sostiene que la relación con sus pares universitarios fue “mala, distante, maluca, aburrida, monótona, no me ponían cuidado, siempre pasaban derecho⁶⁵ (...)”

⁶⁵ Entiéndase por “pasar derecho” como una actitud o comportamiento de ignorar, evitar o eludir a una persona.

(Estefanía/Entrev/209-213). Además, afirma que era “un trato indiferente, yo llegaba y ni siquiera me saludaban. O sea, era evidente que no había grupo, no había nada” (Estefanía/Entrev/237). Lejos de esta realidad, ella relata que su relación con el profesorado fue “muy distante, muy monótona, muy de profesor a alumno, muy el médico y el alumno. El trato fue muy indiferente” (Estefanía/Entrev/245-247). Para ilustrar lo antedicho, cuenta la siguiente experiencia:

Yo tenía 19 años y en esa época era muy joven, pero eso sin una orientación y sin un profesor, pues que le explique a uno. El profesor dictaba y uno copiaba, y si se quedaba atrasado, de malas mire a ver cómo se desatrasa. Yo le decía: "Profe, me he quedado atrasada". "Busque la forma de desatrasarse, conmigo no es". Yo le decía: "Profe, pero me quedé atrasada en su materia". Me dice: "Sí, pero es que es usted la que está estudiando". Y le dije: "Profe, ¿qué se puede hacer?" "No. Busque un compañero que te desatrasse. (Estefanía/Entrev/189)

Por supuesto, este trato recibido por sus compañeros y educadores generaba en ella un sentir de que “no encajaba” en la comunidad universitaria y ello pudo limitar, por ejemplo, la participación en las actividades propuestas en el aula de clase, así como en las desarrolladas por el establecimiento de educación superior (Estefanía/Entrev/337). Además, la actitud poco colaboradora del profesorado pudo generar una desconexión en su proceso académico. En todo caso, la informante cuenta que nunca pudo participar en las actividades propuestas en la universidad y, también, señala que en las aulas de clase se sintió aislada, ignorada e incómoda.

Entre los veinte y veintiún años de edad, recalca “El acceso al baño fue complicado” y “El desplazamiento dentro del plantel educativo” como dos sucesos negativos relacionados con la dificultad para movilizarse en las áreas y espacios de la universidad (Figura 12). Por ejemplo, ella destaca cómo en los baños de la universidad “no había acceso para personas con limitaciones” (Estefanía/Biog/30). Del mismo modo, ella sostiene que el amplio espacio de la universidad y las escaleras en algunos lugares representaba una barrera para poder desenvolverse y desplazarse. Como consecuencia de lo anterior, ella sostiene que, “básicamente es el acceso a los planteles lo que no me permitió seguir” (Estefanía/Biog/142).

A los veintiún años, señala “El tablero” como una barrera durante su proceso educativo porque, narra ella, “el tablero me brillaba, yo tengo baja visión. Yo perdía la materia porque no veía hacia el tablero, al no ver no copiaba bien y dejaba espacios en blanco” (Estefanía/Biog/54-

58). En esta misma edad, Estefanía indica haber tenido dificultades con una asignatura que era netamente médica (Neurodesarrollo) y no comprendía muchos términos. Para ella, esto fue difícil porque “pasaba el parcial y perdía la exposición, o perdía la exposición y pasaba el parcial. Entonces nunca me quedaba algo completo, siempre me quedaba algo incompleto y nunca me permitieron pasar la materia (...)” (Estefanía/Biog/114); además, agrega:

Yo perdí la signatura porque primero era muy nueva en la carrera. Y las otras veces porque el tema médico era difícil de entender, era demasiada lectura y muy poco tiempo para responder. Yo creo que el tiempo en la universidad es clave. El tiempo de las asignaturas para entregar los trabajos y eso siempre me frenó. No eran ni 45 minutos, eran menos de 45 minutos, entonces, pues yo creo que eso fue también por lo que perdí la materia. (Estefanía/Entrev/177)

De ahí que, situé este acontecimiento en el biograma como “Lloré mucho” (Figura 12).

Como se ve, la vida universitaria estuvo marcada por diferentes sucesos negativos que motivaron su retiro de la formación superior. Estos contratiempos iban desde, la falta de acceso, la dificultad para registrar las materias y la “muchísima carga académica para mí” (Estefanía/Biog/270), hasta el mal trato recibido por la comunidad universitaria –“Lo que menos me gustó fue el trato hacia mí por parte de toda la universidad, porque es que es toda la universidad” (Estefanía/Entrev/333)– y la falta de voluntad de la administración universitaria para hacer los cambios solicitados por ella –“Yo siempre solicité y nunca un cambio en los dos semestres que había, y la verdad era que me matriculaba bajo las mismas condiciones” (Estefanía/Entrev/241)–.

Respecto a este último, Estefanía comparte en sus palabras cómo fue la reacción de la secretaría de la universidad cuando solicitó el apoyo para resolver una dificultad que estaba teniendo con una asignatura:

Yo expuse el caso en la secretaría de la universidad y yo les pregunté que por qué no pasaba la materia sabiendo que era con la misma profesora y en los mismos términos de la materia, o sea, nunca cambiaba. Ellos me decían que era normal y yo: “Pero ¿qué es normal, que yo pierda la materia más de tres veces con la misma profesora en el mismo parcial y en la misma materia?”. Y dices: “Eso no puede ser, ¿sabes? Debe haber una forma en que yo no pierda esa materia, una forma. No sé si ustedes me podrán dictar”. Y ellos siempre se negaron a dictarme, siempre se negaron a darme los libros, o sea, yo nunca encontré un apoyo. La verdad es que yo hice el semestre solo. (Estefanía/Biog/114)

Dentro de este contexto, Estefanía encontró diversas barreras que afectaron su derecho de poder recibir, estar, aprender y participar de la enseñanza superior y de un proceso formativo atento a su diferencia y a sus necesidades. Para ella, permanecer en el entorno universitario supuso un “subsistir”, un “rogar” y un “suplicar por educación”:

Yo siempre me vi como rogando y es muy maluco como rogar. Uno no debe rogar por educación. Yo creo que la educación es una equidad y es para todo el mundo. Yo me sentí como en el papel de rogar, cuando realmente eso no debería ser así. Yo me sentí como suplicando educación, y eso no debería existir ni en este momento ni atrás ni en ningún espacio. Yo creo que todos los seres humanos podemos tener la capacidad de aprender y, de hecho, para eso son las universidades y para eso son los colegios. (Estefanía/Entrev/282)

De una u otra manera, lo expresado por la informante refleja el sentimiento de frustración, de cansancio y el desgaste que tuvo que enfrentar en los tres semestres cursados frente a un establecimiento rígido, inflexible e inaccesible tanto en su nivel administrativo como pedagógico. Durante este tiempo, ella buscó respuestas por parte de la universidad; buscó cambios en sus políticas internas; buscó un proceso de matrícula que tuviera en cuenta sus condiciones; buscó un cambio por parte del profesorado y de sus compañeros. Una búsqueda que, según su relato, fue infructuosa. En todo caso, Estefanía concluye: “sentí que no pertenecía a la universidad, nunca pertenecí a la universidad. Yo siempre tenía como el logo del uniforme y de la facultad y ya” (Estefanía/Entrev/249).

Si bien el recorrido en la universidad estuvo caracterizado por varios recuerdos negativos, también ella visibiliza en el biograma algunos sucesos positivos en este corto periodo de tiempo. Por ejemplo, ella destaca la “Alegría”, “Me compraban la lonchera” y el “Interactuar” como situaciones que la hacían sentir bien. Principalmente, porque ella señala que, a diferencias de sus compañeros de clase, los estudiantes universitarios de otras facultades tenían un trato diferente con ella que se caracterizaba por el compartir, ayudarla en la cafetería e integrarla (Figura 12). Por último, ella recuerda de manera positiva el logro de pasar al tercer semestre porque siempre se esforzaba o buscaba la forma de salir adelante (Estefanía/Biog/134). Ella se siente orgullosa que a pesar de las dificultades encontradas en los tres semestres haya podido llegar hasta aquí.

Tabla 15

Palancas y barreras declaradas por Estefanía.

ETAPA EDUCATIVA	COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
PALANCAS		
PRIMARIA	<i>Recursos personales</i>	Aprender a convivir con todos y sortear las situaciones adversas (Entrev/56-88).
BARRERAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	No estaba tan marcado el acceso a la educación para las personas con discapacidad (Entrev/33). No la recibían en cualquier centro escolar (Biog/246). Inicio la escolaridad en extraedad (Biog/246).
	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	El rendimiento académico era exigente (Entrev/104). La corta duración de las clases (solo 45 minutos) no le permitía desarrollar las actividades (Entrev/177). No recibía la atención oportuna porque el profesorado se excusaba en la cantidad de estudiantes que tenía (Entrev/181).
	<i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i>	Los compañeros cuestionaban su presencia señalando que debía estar en una escuela de educación especial (Entrev/165).
	<i>Espacio Físico</i>	No podía movilizarse por las barreras arquitectónicas que había en la institución (Entrev/42). No había rampas y tampoco escaleras (Entrev/22).
	<i>Barreras personales</i>	Sentimientos de aislamiento y frustración (Entrev/26-47). Barreras mentales que limitaban su desenvolvimiento (Entrev/26-47). La ubicación de su silla en la parte de adelante del aula la hacía sentir que tenía un trato horrible (Entrev/105).
SECUNDARIA	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	Familiaridad, cercanía y buen trato por parte de la administración y personal del centro escolar (Entrev/29).
PALANCAS	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	La metodología del centro no era tan estricta (Entrev/25). Profesor de apoyo que la asesoraba y la ayudaba en horario fuera de clase en el centro (Entrev/33). El currículo era accesible (Biog/226). El apoyo académico dado por el profesorado era más individualizado que grupal (Entrev/57). El profesorado buscaba alternativas para enseñarle (Biog/218).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

		Se respetaban los tiempos de aprendizaje del estudiante (Biog/230). El profesorado siempre estaba disponible y dispuesto (Biog/230).
	<i>Relaciones positivas</i>	La relación con sus compañeros y profesores siempre fue acogedora (Entrev/45).
	<i>Espacio físico</i>	El centro escolar tenía accesibilidad a los diferentes lugares (Biog/226).
SECUNDARIA		No declara experimentar barreras en esta etapa educativa.
BARRERAS		
UNIVERSIDAD	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	Una profesora le proporcionó una grabadora como apoyo en las clases (Biog/250).
PALANCAS	<i>Recursos personales</i>	Sortear los obstáculos y buscar las formas de salir adelante (Biog/134).
UNIVERSIDAD	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	No se hizo efectivo el derecho a la educación (supliqué y rogué por educación) (Entrev/282).
BARRERAS		No se llevaron cambios en el proceso de matrícula (Entrev/241).
		Falta de voluntad por parte de la administración para hacer los cambios solicitados durante todos los tres cuatrimestres cursados (Entrev/241).
		No se llevaron cambios en los cuatrimestres cursados (Entrev/241).
	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	No se implementaron cambios en una asignatura que suspendió durante varios cursos (Biog/42).
		No había colaboración del profesorado durante su proceso en su proceso formativo (Entrev/337).
		El tablero del aula de clase le costaba verlo (Entrev/54-58).
		Demasiada carga académica (Entrev/241).
	<i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i>	Trato despectivo recibido por la comunidad educativa (se sentía vulnerada) (Biog/66).
		Relación con compañeros distante (Entrev/209-213). El profesorado se mostraba indiferente (Entrev/245-247).
	<i>Barreras personales</i>	Sensación de “no encajar” en la comunidad educativa (Entrev/337).
	<i>Espacio Físico</i>	El establecimiento educativo no tenía acceso por ninguna parte (ausencia de rampas, dificultades para acceder al baño) (Entrev/69). No había acceso para personas con discapacidad (Biog/30).

Fuente: elaboración propia.

4.2. Historia de vida de José.

4.2.1. Breve perfil biográfico.

José tiene la edad de veintiséis años y cuenta con una discapacidad visual. Él vive con sus padres y sus hermanas en la ciudad de Ibagué capital del Departamento del Tolima. Esta ciudad, más conocida como “La capital musical de Colombia”, se encuentra situada en el centro occidente del país y su economía se basa en la industria, la ganadería y la agricultura.

Se describe como una persona que siempre está dispuesta a conocer, aprender y a dar lo mejor de sí para poder aportar a las personas que lo rodean. Le gusta la lectura, ver películas, escuchar música, salir a pasear y a conocer las culturas de cada lugar y región. José ha estudiado la primaria, la secundaria y, actualmente, se encuentra en segundo curso del Grado en Ciencias Políticas en la universidad y define su vida como “buena, aunque con capacidad de mejorar más” (José/Aut/57).

José recalca dos de los acontecimientos que más han marcado su vida (Figura 13). En primer lugar, un grado superior en Docencia que cursó cuando tenía la edad de veintiún años. Para él, el poder iniciar y graduarse de esta formación significó abrir un nuevo campo de posibilidades en su vida laboral (José/Biog/83).

En segundo lugar, el hecho de perder la vista a raíz de una enfermedad ocular. Si bien desde el nacimiento le habían diagnosticado una baja visión, más tarde, a la edad de los dieciséis años, la perdería en su totalidad trayendo consigo cambios en su vida tales como la limitación en el grado de independencia y el no poder desarrollar todas las actividades que hacía cuando tenía baja visión (José/Biog/280). Así describe el momento denominado “la pérdida total de la vista”:

La verdad, sí se decae uno mucho y queda uno unos días que no sabe qué hacer, que no sabe ni para dónde coger. Y de ahí yo me dije no, esta es la situación, pero creo que tampoco es el fin del mundo, a más gente le ha pasado, no solo a mí, pues toca salir adelante. Hay gente que lo ha hecho, ¿por qué yo no? Y ahí fue cuando empecé con todo el proceso de rehabilitación en forma y en cuatro meses ya dominaba el braille, la orientación y la movilidad ya la estaba dominando, y empezó la adaptación y los avances en una realidad nueva. (José/Biog/280)

A modo de anécdota, él relaciona este acontecimiento con la película “300”⁶⁶.

Particularmente, la escena que más le impacta es:

Cuando en la película se tienen que enfrentar un poco a las adversidades y deben enfrentarse a uno de los ejércitos más grandes del mundo en esa época. Yo lo relaciono porque fue cuando yo tuve que enfrentar esta situación de la pérdida de la vista y superar todas las adversidades (...). Yo estaba atravesando una situación compleja y ahí se demostró que, a pesar de la adversidad situacional, uno puede salir adelante. Así sea al precio que sea, pero hay que superar las adversidades. (José/TC/43-59).

Su madre, su padre y sus hermanas han representado sus principales apoyos en su vida y en su formación académica. Una ayuda que define como “la red de apoyo o ese equipo que está ahí siempre colaborando en todo lo que uno necesita” (José/Aut/61). Especialmente, señala que su madre “ha sido la que siempre ha estado gestionando todo ese proceso conmigo, como empujando las cosas porque se necesita a alguien que esté, como dicen aquí, puyando⁶⁷ porque no le prestan la atención a uno a veces” (José/Aut/61-65).

En un futuro próximo, José le gustaría alcanzar una libertad económica. Además, indica que le gustaría estudiar una maestría en educación inclusiva porque, según él, “hay mucho que hacer aún para hablar de una educación inclusiva de calidad” (José/Aut/69). Más en concreto, explica las razones que lo motivan a profundizar en esta temática:

He tenido un cierto interés, de ver cómo se puede articular, ese tema de la educación y la inclusión con las políticas públicas, cómo la articula alguien desde el frente, alguien que vive la situación y la conoce de primera mano, cómo puede proceder desde el enfoque de la política pública, porque lo ideal de una política pública es trabajar desde enfoques múltiples (...) desde un múltiple campo para dar una solución definitiva. (José/Aut/69)

⁶⁶ Película de origen estadounidense producida en el año 2006 y dirigida por Zack Snyder.

⁶⁷ Con la expresión “puyando” José hace énfasis en que su mamá estuvo luchando, reclamando o impulsando algunas acciones para beneficio de él. Por ejemplo, en algunos casos, las familias de jóvenes con discapacidad deben estar puyando a las administraciones educativas (o escuelas) para facilitar un apoyo o un recurso en particular.

4.2.2. Trayectoria educativa.

En las siguientes líneas se esbozan algunos de los acontecimientos, sucesos y experiencias más significativas declaradas por el informante durante su vida académica.

4.2.2.1. *Todo cambia cuando el profesorado está disponible y dispuesto.*

ETAPA PRIMARIA (2002-2009)

José empezaba la primaria a sus seis años de edad. Un escenario nuevo y diferente porque siempre había estado en centros de rehabilitación como el INCI⁶⁸, pero ahora su escolarización se daba en un centro escolar ordinario. Este cambio en la vida académica de José estuvo motivado por las dificultades que encontró en el proceso de rehabilitación que se desarrollaba con el INCI (Figura 13):

En esa época (a los cuatro años de edad) estaba el INCI y ellos estaban orientando esa fase de rehabilitación. Y fue un proceso que no se logró porque tal parece que para la época no sabían cómo hacer una rehabilitación a un niño con discapacidad visual, no sabían qué es lo que se tenía que hacer ni cómo se tenía que hacer y solamente se dedicaban era como a mirar, como que sí, aquí recibimos a la persona con discapacidad visual, no hay problema, va a tener rehabilitación, pero a la larga no estaba yo viendo buenos resultados. Mi mamá me decía eso, yo no le veo a usted que se estuviera rehabilitando y estaba perdiendo tiempo. Y no estaba haciendo nada y estaba con otros chicos con otras discapacidades más complejas. Y dijo mi mamá: “No, usted está allá antes peor de lo que estaba aquí. Eso a usted no le va a servir más allá”, y me he retirado de la institución”. (José/Biog/232)

Como señala José, no solo sentía que no avanzaba en sus aprendizajes, sino que se vio limitado en las interacciones con otras personas. Según explica, estar en el centro de rehabilitación restringió sus relaciones y experiencias sociales ya que sus vínculos e interacciones solo se reducían al contacto con personas en situación de discapacidad, soslayando así, la posibilidad de conocer otros contextos, otras realidades y otras diferencias humanas. Más allá de lo anterior, el

⁶⁸ El Instituto Nacional para Ciegos (conocido como INCI) es la institución encargada en Colombia de la prestación del servicio de apoyo del alumnado con discapacidad visual. Invitamos al lector a consultar el título “Organizaciones y asociaciones” desarrollado en el Capítulo II de la presente tesis, a fin y efecto de profundizar en las actuaciones del organismo en mención.

informante pone de manifiesto haber tenido dificultades con el INCI lo que supuso una barrera frente sus procesos de rehabilitación y movilidad y, precisamente, la paradoja surge en la medida que para aquel entonces (y en el presente) el INCI es la institución encargada de asesorar, acompañar, brindar y prestar los apoyos para las personas con discapacidad visual en el país, por ejemplo, en materia de inclusión educativa y social.

Dejando a un lado esta experiencia en el centro de rehabilitación, señala que el inicio de sus estudios en la primaria representó un momento positivo porque empezaba un proceso de formación que representaba aprender a leer, a escribir y a socializar (José/Biog/248). Ahora bien, rememorar estos primeros pasos en esta etapa es traer a colación la película “Estrellas en la Tierra”⁶⁹. Una película que, según sus palabras,

Me recuerda buena parte de lo que viví en primaria cuando fueron esos episodios en los cuales los docentes no sabían cómo trabajar conmigo, no sabían qué hacer. Se sentían como frustrados o desesperados y no sabían cómo proceder o actuar (...) los docentes no sabían cómo incluirme en las clases (José/TC/19-23).

De manera particular, se identifica con la escena de la película donde el protagonista Ishaan veía que el profesorado no sabía, cómo ocurriese con él, enseñarle. Según sus declaraciones, el profesorado en la primaria no contaba con la formación en inclusión educativa para brindarle un proceso de formación en condiciones que respondiera a sus necesidades (Figura 13).

Yo iniciaba la primaria, yo tenía unos seis años, era la época de fines de los 90, inicio del 2000, donde no se hablaba mucho del tema de la inclusión para la persona con discapacidad. Entonces yo tuve esos dos años donde el docente pues hacía lo que podía, pero no sabía qué hacer conmigo y yo no avanzaba de grado ni nada. Yo esperaba en esa etapa que se hubiese implementado como tal un proceso de inclusión donde hubieran dicho bueno, tenemos un estudiante con discapacidad, es hora de darle a él la formación, de darle ajustes y garantizarle que él supere cada fase de su formación en primaria, porque él de pronto se siente que está como perdiendo el tiempo. Y yo me sentía así, que estaba perdiendo tiempo, que no estaba logrando nada, que me estaba atrasando, y yo veía que los compañeros avanzaban, avanzaban y yo como que me quedaba. (José/Biog/111-300)

Evidentemente, lo expuesto por el informante pone de manifiesto, por un lado, la falta de formación del claustro. Este vacío en la formación en inclusión pudo generar barreras actitudinales

⁶⁹ Su nombre original es “Taare Zammen Par” y es una película de origen hindú producida en el año 2007.

y curriculares que afectaron o limitaron su participación y aprendizaje. Pero, por otro lado, sus palabras también evidencian el momento en el que se encontraba el sistema educativo. Tomando la afirmación -era la época de fines de los 90, inicio del 2000, donde no se hablaba mucho del tema de la inclusión para la persona con discapacidad- podemos decir que para esas fechas el modelo de integración educativa estaba presente en la estructura educativa colombiana.

Si bien el modelo de reestructuración empezaba hacer eco en el país, la respuesta educativa recibida por José se encuadraba en los procesos de integración educativa y para ese momento la formación del profesorado en inclusión no representaba una prioridad para el sistema educativo. De hecho, no es hasta el Decreto 2082 de 1996, en su artículo dieciocho, cuando se plantea que las instituciones de educación superior deben introducir en sus planes, contenidos y programas para dotar a los futuros licenciados en educación en estrategias y prácticas pedagógicas para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad.

Al igual que en la vida escolar de Ishaan, “todo empieza a mejorar cuando llega ese docente que dice, hagamos esto, hagamos aquí, hagamos allá, empecemos a innovar” (José/TC/19). Y, precisamente, es el profesor de educación física que llega a la vida escolar del informante para promover los cambios dentro de la escuela y favorecer su inclusión. Este profesor se preocupó especialmente por el aprendizaje del informante, adelantó diálogos con el cuerpo docente para plantear las estrategias de aprendizaje que favorecieron su proceso educativo y buscó estrategias para que en el centro educativo se fomentase la inclusión educativa.

Tal fue la implicación de este maestro que más docentes se fueron interesando en la situación y ponían de sí para hacer más amena la enseñanza y el aprendizaje de él (José/Entrev/178). Es evidente que la actitud e implicación del profesor de educación física con sus pares incubó una cultura de la colaboración que benefició la relación educativa entre estos y el informante, pero, a la vez, contribuyó a prestar las condiciones curriculares necesarias que respondieran a sus necesidades y a su formación académica. Como fruto de lo anterior, José comparte que en las aulas de clase se sentía que era parte de la comunidad, los profesores fomentaban mucho el tema de la participación y el diálogo constante entre estudiantes y docentes (José/Entrev/162).

Cabe indicar que entre las actuaciones implementadas por el profesorado José enumera: facilitar el material adaptado; aplicar una metodología un poco más diferencial; flexibilizar sus métodos de evaluación (p.e. implementar evaluaciones orales y no escritas); y, por último, implementar el plan de ajustes razonables (José/Entrev/90-154).

Frente a estas actuaciones, el informante valoró de manera positiva las acciones llevadas por el cuerpo docente porque, por ejemplo, en las evaluaciones José podía desarrollarlas de forma oral y el material adaptado supuso una ayuda en el aula de clase. Ahora bien, a juicio de la normativa, la implementación de los ajustes razonables se lleva a cabo, particularmente, con el alumnado en situación de discapacidad. En este escenario, el plan de ajustes razonables se enfoca a generar, implementar y desarrollar medidas específicas con un alumno/colectivo en particular. Si bien estas medidas pueden verse como un mecanismo/elemento para apoyar los procesos educativos de manera individual, en el fondo, resta la posibilidad de que el centro se revise globalmente y tenga en cuenta a todos los estudiantes para modificar y revisar sus prácticas.

En todo caso, el plan individual de ajustes razonables se constituye en una de las propuestas que en la actualidad el Ministerio de Educación pone a disposición de las secretarías de educación y centros educativos para atender a las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad.

Siguiendo con las actuaciones hechas por los educadores, subraya que durante la primaria también contó con el apoyo de un estudiante que realizaba el servicio social obligatorio⁷⁰. Según narra, este apoyo consistía en “una persona que está en noveno grado y lo que hacen es que la envían en la jornada a acompañar el proceso de la clase, a dictar al estudiante para que transcriba, o describir algún texto que esté mostrando o alguna imagen que se esté mostrando”

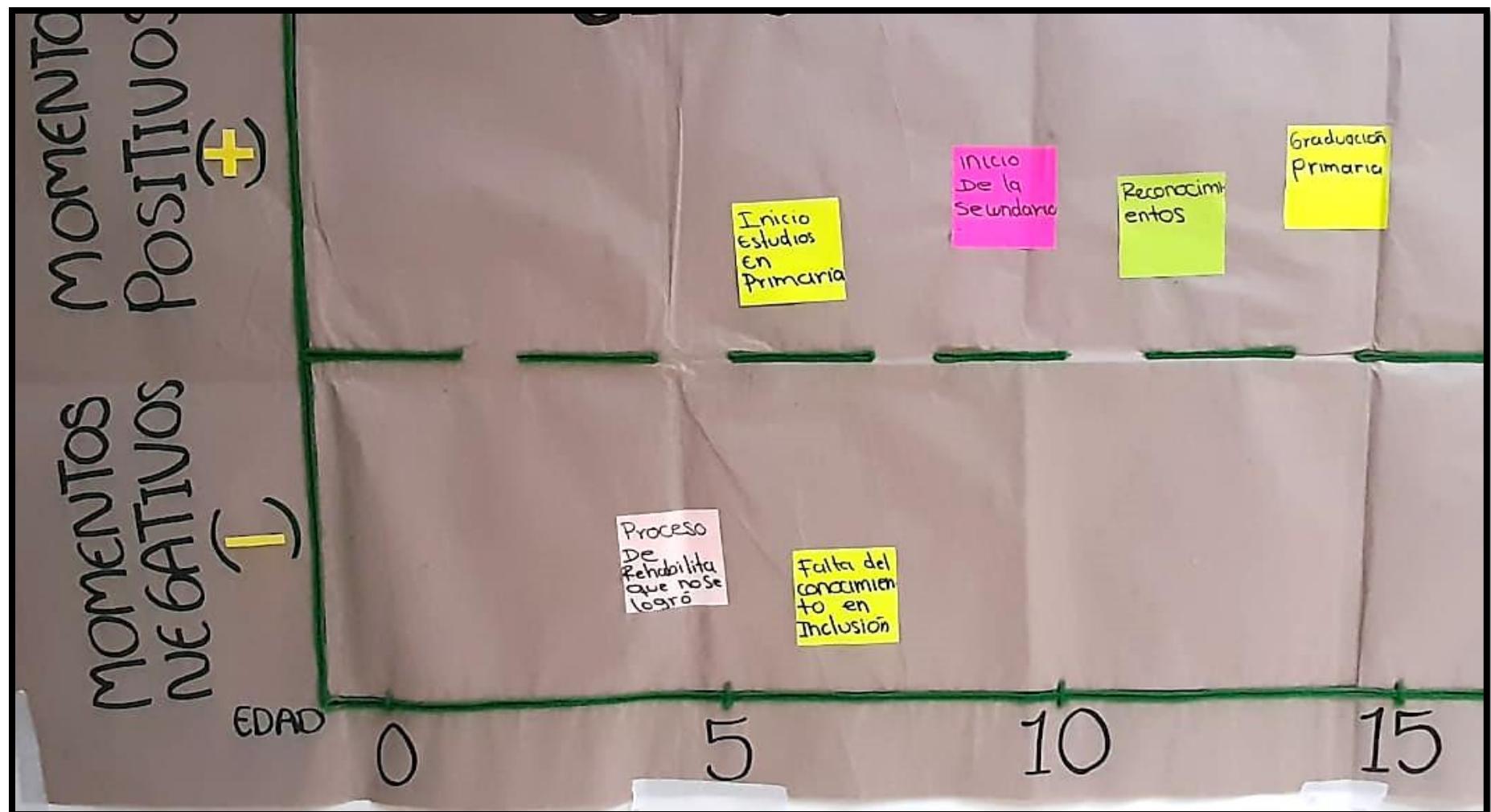
⁷⁰ El servicio social estudiantil obligatorio es una de las actividades que hace parte del currículo y del proyecto de un establecimiento educativo en Colombia. Tal y como apunta José, esta actividad es desarrollada por un estudiante durante un año cuando se encuentra en los últimos grados del sistema. Por ejemplo, el servicio social se busca: “Sensibilizar al educando frente a las necesidades, intereses, problemas y potencialidades de la comunidad (...). Contribuir al desarrollo de la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, el respeto a los demás, la responsabilidad y el compromiso con su entorno social” (Resolución 4210/1996). Para nuestro caso, el apoyo dado por la figura del servicio social estaba encaminado a desarrollar con el educando de noveno (quien prestaba el servicio social) una actitud de colaboración, de tolerancia, de cooperación y de empatía frente a las necesidades que José podía tener dada su condición de discapacidad visual.

(José/Entrev/174). De una u otra manera, la incursión de la figura del servicio social representó una ayuda en el proceso educativo del participante en la medida que le ayudó a subsanar algunas dificultades que podía experimentar en el aula de clase como, por ejemplo, favorecer la información escrita en la pizarra.

Para finalizar, José destaca que la relación con sus profesores y compañeros en la primaria siempre fue buena, al punto de afirmar, “yo con todos me la llevaba bien” (José/Entrev/74). “Los reconocimientos” y “la graduación de primaria” fueron dos de los acontecimientos positivos en esta etapa (Figura 13). En especial, este último representaba finalizar una etapa y empezar, según él, “otra etapa con nuevos cambios donde van a darse nuevos aprendizajes, va a adquirirse mayor formación intelectual” (José/Biog/220).

Figura 13

Biograma elaborado por el participante José I. Acontecimientos negativos y positivos experimentados durante su vida académica.



Nota. Biograma desarrollado con el informante durante el trabajo de campo el 15 de julio de 2021.

4.2.2.2. Un centro escolar de puertas abiertas que fomentaba la inclusión.

ETAPA SECUNDARIA
(2009-2014)

José inició como otros estudiantes la etapa de secundaria a los catorce años. Recibió con buena impresión esta nueva etapa porque “iba con compañeros que ya conocía, todos ya me conocían, sabían cómo trabajar conmigo, y los docentes ya también conocían la situación y qué ajustes debían efectuar” (José/Biog/214). Más en detalle, comparte como fue el ingreso a esta etapa:

La secundaria la iniciaba con compañeros que ya me conocían y yo ya les conocía a ellos, entonces ya sabían cómo era que se trabajaba conmigo, qué ajustes había que hacer, y también los docentes, cuando yo ingresaba a la secundaria, ya tenían como ese conocimiento porque el departamento de apoyo para la discapacidad de la normal ya les había notificado la situación y que habría que hacer algunos ajustes, es decir, los compañeros pues me conocían y ya estaban empezando a adaptar sus planes de trabajo y metodologías a esta nueva circunstancia que se les presentaba. (José/Biog/228)

Sumado a este ambiente en el que lo conocían y se sentía acogido, la relación con sus pares fue buena porque existía una camaradería, es decir, “uno estaba pendiente del otro, nos sentíamos todos unidos unos a los otros (...). Yo me la llevaba bien con todos y con todos siempre trabajaba de manera juiciosa” (José/Entrev/246-266). Por supuesto, esta “camaradería” trajo consigo que el informante se sintiera aceptado, recibido, acogido y bienvenido en el colegio. Asimismo, subraya que desde el centro escolar y el profesorado se promovía una cultura escolar donde todas las personas eran importantes:

Ellos siempre fomentaban la idea de la inclusión de la persona con discapacidad, de que la otra persona pues tenía sus límites, pero podía aportar desde otros campos en los cuales ellos no, y que esa persona no tenía una discapacidad como tal, sino que tenía algo que la hacía diferente a los demás, pero era igual a ellos en todos los aspectos. (José/Entrev/290)

Por otro lado, destaca que su interacción con el profesorado siempre fue afable y, de hecho, recuerda al profesorado de manera positiva (José/Entrev/310). En concreto, se encontró con un profesorado receptivo, comprometido y dispuesto a implementar los cambios necesarios en su

docencia y en la práctica educativa para promover las condiciones óptimas de enseñanza y aprendizaje que respondieran a sus inquietudes, necesidades e intereses. Según sus declaraciones,

Siempre hacían los ajustes pertinentes en la clase o acudían al trabajo con compañeros con el propósito de que si ellos no podían describir algo o explicar algo de forma que yo tuviera una idea clara entonces los compañeros lo explicaran. (José/Entrev/346)

Un caso concreto que llama la atención es el caso de la profesora de Química, pues bien, ella utilizó algunas técnicas y estrategias para dar a entender sus explicaciones:

En la clase de Química yo tuve una profesora que no hacía la clase solamente para los estudiantes de la clase, sino que también la hacía para la persona con discapacidad. Ella diseñaba el material general para todos. Era el mismo material para todo el mundo, con la diferencia de que traía braille en los casos que necesitaba, traía figuras hechas con baloncitos y con bombas donde explicaba algunos componentes sobre la química, y todo era una clase donde era para todos, nadie estaba por fuera, sino que era el mismo material para que todo el mundo trabajara y era un material en 3D. Y ella lo diseñaba y un amigo era el que le ayudaba a colocar el braille, donde había que colocarle en braille algún texto él se lo colocaba. Y ella diseñó también mucho material para aprender todo el tema de los átomos. Y conmigo se sentaba a explicarme, y no solo conmigo, con todos. Tomaba el material y decía: “Miren, muchachos, todos vamos a pasar a trabajar con este material”, y todos trabajaban lo mismo y nadie se sentía que estaba fuera de lugar. (José/Biog/256)

Al hilo de lo anterior, cuando se le pregunta por las estrategias implementadas por el profesorado, destaca: “adaptar todo el material”, “generar clases más descriptivas”, “aplicar técnicas como el trabajo con compañeros”, “había más flexibilidad” (José/Entrev/218-278). También, destaca que, al igual que en la primaria, contó con el servicio social estudiantil provisto por el colegio.

Desde luego, el profesorado siempre estuvo atento a llevar a cabo los cambios en su práctica educativa. Es importantes destacar que tales cambios siempre se desarrollaron de manera articulada con la persona informante. En otras palabras, los cambios implementados por el profesorado en las asignaturas, el desarrollo de los ajustes razonables y el desenvolvimiento de estrategias metodológicas se hacía de manera conjunta entre el profesorado y el informante a través de diálogo y encuentros. Según afirma, “siempre estábamos buscando cómo trabajar, qué metodologías aplicar, y siempre hacíamos cambios cuando era necesario de manera conjunta” (José/Entrev/278).

En términos generales, la etapa de secundaria trascurrió con experiencias positivas que marcaron la vida escolar de José. La etapa de secundaria significó, utilizando sus palabras, “nuevas posibilidades, nuevas perspectivas, nuevos horizontes” (José/Biog/228). Además, comparte que el trabajo en grupo y el poder desarrollar sus habilidades comunicativas fue lo que más le gustó de esta etapa educativa.

4.2.2.3. Nunca me sentí parte de la comunidad universitaria.

ETAPA UNIVERSITARIA (2017-2021)

José iniciaba su paso por la universidad a los veintiún años de edad. Él recalca que sus inicios en la universidad fueron acompañados de una sensación “extraña” marcado por 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/TC/83).

Ingresar y formalizar su matrícula en la universidad significó una “peripecia tras peripecia”⁷¹ que consistía en la compra del PIN⁷², esperar que lo llamaran, no quedar en ningún listado de admitidos y pasar un derecho de petición para saber que había pasado con su proceso de ingreso (José/Entrev/414-418). Por si fuera poco, destaca que no pudo ingresar al Programa de Ciencias Políticas de la universidad porque en ese momento el promedio de ingreso era alto⁷³ y el que José había obtenido en las pruebas de acceso a la universidad era menor. Además, testifica que la institución universitaria no aplicó los ajustes establecidos en la Ley 1618 de 2013 que hace alusión a los ajustes, medidas y acciones a considerar en el ingreso de personas con discapacidad a la educación superior. Lo anterior implicó que José tuviera que matricularse en el programa de

⁷¹ Frase que hace alusión a una serie de eventos, acontecimientos o situaciones imprevistas.

⁷² El PIN es una tarifa que los estudiantes aspirantes a entrar a la universidad deben pagar para poder acceder al proceso de admisión con la institución universitaria a la cual se desea ingresar. En la actualidad, la Ley 2367 de julio de 2024, exime del pago del PIN a ciertos colectivos en particular como, por ejemplo, personas en situación de pobreza o en condición de vulnerabilidad (Ley 2367/2024).

⁷³ El informante menciona los promedios relacionados con las pruebas de acceso a la universidad (Saber 11/Saber Pro) que, regularmente, se realizan antes de finalizar el bachillerato. Se podrían tomar las EBAU como símil de estas.

Historia y cursar un cuatrimestre en este para, posteriormente, transferirse al programa que anhelaba estudiar, en este caso, el Grado en Ciencias Políticas (José/Entrev/398-402).

En este contexto, José se encontró con diferentes barreras que están relacionadas en cómo están organizadas las instituciones y cómo se estructuran sus políticas internas en torno al acceso de personas con discapacidad. Por ejemplo, afirma que la universidad no realizó los ajustes establecidos en la Ley 1618, lo cual pudo conllevar (ya sea por desconocimiento de la ley por parte de la universidad o falta de voluntad al aplicarla) una desventaja en relación con el acceso a la educación superior en igualdad de oportunidades con sus pares sin discapacidad.

Por cierto, los ajustes que menciona el participante son los relacionados con el artículo once de la citada Ley que establece las orientaciones a seguir por parte de las universidades en el país para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Entre estas orientaciones están: instaurar una política de educación inclusiva y equitativa dentro de los centros de educación universitaria, garantizar que los programas, las evaluaciones y los exámenes sean accesibles y consolidar una formación del profesorado en áreas sobre la flexibilización curricular y atención educativa a los estudiantes en situación de discapacidad. Respecto al puntaje bajo obtenido por el informante para acceder a la educación superior, la universidad pudo implementar adaptaciones en los criterios de selección teniendo en cuenta las necesidades particulares del educando.

A su vez, la frase “peripecia tras peripecia” pone de manifiesto la carga administrativa (o burocrática) por la cual pasan los aspirantes para ingresar a la institución superior. Lo anterior puede suponer una barrera porque este proceso puede resultar agotador, desalentador y frustrante para una persona con discapacidad, trayendo consigo, el desistimiento de la persona para matricularse.

Desde el Ministerio de Educación se viene trabajando en estas barreras administrativas que experimentan las personas con discapacidad en el ingreso a las universidades. Por ejemplo, se recalca la importancia de priorizar y determinar cupos específicos para este alumnado y diseñar políticas inclusivas dentro de las universidades donde se establezcan las directrices a seguir en el acceso con el alumnado con discapacidad en el marco de la equidad y la equiparación de

oportunidades. También, la política de educación superior inclusiva en el país propone construir una cultura administrativa dentro de las universidades a través de la articulación y flexibilización de los procesos internos que se llevan a cabo en cada entidad.

Continuando con el proceso de ingreso a la entidad superior, José comenta que durante su proceso de matrícula no comunicó su condición de discapacidad a la administración universitaria porque, según él, “a veces lo consideran causal para quedar afuera, entonces, cuando se compra el PIN no se colocó que tenía discapacidad” (José/Entrev/420). Más en detalle, explica las razones por las cuales no mencionó su situación en particular:

Aún existe esa creencia en la cual una persona con una discapacidad puede llegar a causar ciertos inconvenientes para la institución, entonces un amigo me dijo: ingrese, compre el PIN, pero no diga que tiene discapacidad. Después, cuando ya se matricule, en la fase administrativa, ahí sí notifica la discapacidad para que le asignen los apoyos correspondientes. (José/Entrev/430)

Si bien esta creencia estaba arraigada en José y su amigo, por el contrario, la Ley de Educación 115 de 1994 y Ley 1618 de 2013 establece y demanda que los centros universitarios deben contar con los recursos humanos, pedagógicos y económicos que posibiliten al alumnado con discapacidad el acceso, la permanencia y la atención educativa en condiciones de igualdad respecto a sus pares. Ahora bien, los establecimientos de educación superior cuentan con autonomía institucional en el desarrollo, implementación y ejecución de las políticas públicas. Esto abre la puerta a que algunas universidades lleven a cabo “filtros de entrada” para identificar el tipo de alumnado que es o no bienvenido. Tales filtros pueden incubarse en situaciones personales (p.e. nivel de discapacidad, estratificación social...) o relacionados con el expediente académico (p.e. el bajo puntaje académico, asignaturas suspensas, rendimiento académico).

En todo caso y, después de haber ingresado a la universidad, notificó su situación de discapacidad y en respuesta a ello, la institución superior puso a su disposición un “monitor de apoyo” y un “monitor de desplazamiento” los cuales valoró de manera positiva. Más ampliamente, José describe este apoyo y sus funciones así:

Un monitor de desplazamiento es una persona que le acompaña a uno por toda la universidad, su clase es en tal parte entonces le acompaña hasta el lugar de su clase, en elaborar el almuerzo le ayuda con la bandeja en el restaurante (...). El monitor académico bueno me presentó a los demás compañeros de la facultad de

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Historia para que me fueran conociendo y establecer esa relación social. Y en ciencia política pues él fue mi enlace entre los compañeros de 2º y yo que llegaba, entonces él fue el que me ayudó a establecer ese enlace para formar ese lazo social con la comunidad y poder aplicar eso de sentirse parte de la comunidad. (José/Entrev/558)

Sumado a estos recursos provistos por la universidad, recalca que de parte del profesorado también encontró estrategias que favorecieron su proceso de participación, aprendizaje y enseñanza como fue el caso de la flexibilización en el proceso formativo y el desarrollo de evaluaciones orales (José/Entrev/498-538). Concretamente, resalta los “acuerdos pedagógicos” como la estrategia utilizada en la universidad. En términos de él:

El acuerdo pedagógico es un documento que se hace al inicio de semestre, donde el docente y los estudiantes dicen: vamos a trabajar estas temáticas, vamos a aplicar evaluaciones con estos porcentajes, ¿les parece, no les parece? Se hacen modificaciones y en los aspectos que se necesiten. Y en mi caso, desde el acuerdo pedagógico se colocaba que se haría evaluación de manera diferencial, en mi caso, que se aplicaría un ajuste razonable porque yo lo solicitaba. (José/Entrev/542)

Cabe decir que el documento de los acuerdos pedagógicos se constituía en una herramienta pedagógica propia de la universidad para gestionar las adaptaciones y flexibilizaciones curriculares requeridas por la persona informante. Este documento puede entenderse como el plan de ajustes razonables recogido en la política de educación superior inclusiva.

Tomando este suceso, se puede afirmar que el profesorado y el informante afianzaron una relación positiva durante su proceso de aprendizaje que trajo consigo cambios significativos en la práctica educativa. En todo caso, José indica:

Todos se han preocupado por ese componente de formación y han intentado hacer lo que pueden hacer para facilitar la inclusión, porque como tal hay docentes que no tienen ni idea de cómo hacer para inclusión, pero tratan de hacer lo que pueden o dialogan con uno, bueno, qué hacemos, qué necesita, cómo hacemos aquí, quiere hacer algún cambio, qué metodología vamos a aplicar, y siempre se han prestado a la negociación de los acuerdos pedagógicos. (José/Entrev/502)

Agregado a esto, recalca de manera positiva el momento “apoyo docente investigador” donde explica que el educador “más allá de verse como un docente de investigación que solo se limitaba a ir a dar una formación y exigir una entrega de documentos, se sentía como si fuera un amigo, alguien que estuviera ahí pendiente” (José/Biog/296) (Figura 14).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Figura 14

Biograma elaborado por el participante José II. Acontecimientos negativos y positivos experimentados durante su vida académica.



Nota. Biograma desarrollado con el informante durante el trabajo de campo el 15 de julio de 2021.

En términos generales, la relación con los docentes siempre se encaminaba en el trabajo conjunto, colaborativo y articulado. La paradoja surge en el momento en que el informante menciona en su relato la “afectación de ajustes razonables” por parte del INCI (Figura 14). Para él, esto supuso un retroceso y una barrera no solo en la relación que tenía con sus profesores en la universidad, sino también, en su proceso formativo ya que el acuerdo pedagógico que había establecido con el cuerpo docente desde sus inicios en la universidad se vería alterado por la participación del INCI. Así describe este lamentable suceso:

Lo que ocurrió es que el INCI fue a la universidad y dijo la persona con discapacidad visual lo puede hacer todo sola, no necesita de ayuda de otros, no necesita de ajustes, no necesita que se le haga nada (...) Y ahí se afectó todo el proceso de negociación que teníamos con los docentes donde habíamos negociado cómo íbamos a hacer las evaluaciones, que iban a ser evaluaciones orales, no iban a ser escritas, que iba a aplicarse cierta flexibilidad. Y todo ese acuerdo tras esa visita se nos fue al piso, se perdió el proceso de negociación, empezamos a tener dificultades académicas, porque no solo me afecté yo, sino que también se afectaron algunos compañeros con discapacidad visual. Y ahí nos tocó, con el monitor académico, acudir nuevamente a los docentes: “Mire, profe, tenemos que negociar esto, está pasando esto. Yo sé que la entidad, que es el INCI, vino y les dijo una cantidad de cosas sobre la población con discapacidad visual, pero es que están viéndose afectados en unos aspectos y necesitamos negociar porque se están viendo afectados académicamente”. Y el monitor decía: “Yo, como monitor, también le estoy viendo afectaciones muy serias al estudiante y lo ideal es que negociemos, profe”. Y, de hecho, así fue como hicimos de nuevo negociaciones ahí a la carrera, intentar hacer ajustes, y se logró salvar el semestre a pesar de la circunstancia. (José/Biog/216)

Evidentemente, esta actuación por parte del organismo se convirtió en un obstaculizador en la trayectoria universitaria de José para aquel momento. De una u otra manera, tanto José como el profesorado habían establecido acuerdos pedagógicos que producían un efecto positivo en la práctica educativa y en el aprendizaje de él. Tales acuerdos eran consentidos mutuamente, eran construidos en el día a día y respondían al contexto y las necesidades propias de José. Un contexto y unas necesidades solo posibles de establecer y evidentes a través del diálogo continuo, una proximidad y un “cara cara” entre estudiante y docente. Por tanto, el proceder del INCI pudo soslayar un proceso que se venía haciendo de *abajo-arriba*.

A propósito, respecto a la relación con sus compañeros, José sostiene que fue positiva. Según sus palabras,

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Ellos fomentaban ese lazo de comunidad de que yo me sintiera parte de algo, que yo era junto a ellos parte de algo más grande (...) Siempre hemos hablado con el respeto y siempre ellos han hecho de todo para que yo me sienta parte de la comunidad y no me han dejado solo, han fomentado conmigo siempre ese sentimiento de hermandad y de comunidad. (José/Entrev/442-458)

Aun así, él recuerda una experiencia turbulenta vivida con sus compañeros. Él señala un “episodio de exclusión en la universidad” donde cuando iniciaba el grado hubo un cambio de clase y tocaba ir de un salón a otro, pero sus compañeros se olvidaron de él (José/Biog/200). Esta situación hizo que José se sintiera “incomprendido” (Figura 14). Por cierto, una palabra que describe como esa sensación de estar en una comunidad, pero a la vez no, es decir, “sentía que como que no estábamos en ese lugar, como que no encontrábamos algo que no sé si era pertenecer, como si estuviésemos fuera de lugar” (José/Biog/127). Más ampliamente, él aporta su definición de “incomprendido”:

El “incomprendido” es como a veces se puede sentir la persona con discapacidad o cualquier persona 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/Biog/288)

Esta experiencia poco halagüeña vividas por José en relación con sus compañeros pudo surgir o generarse debido a las barreras culturales presentes en una comunidad. Para José, esta situación puntual tenía una estrecha relación con los “imaginarios populares” que se tienen frente a las personas con discapacidad. De hecho, recalca que lo que menos le gustó de su experiencia universitaria eran “esos imaginarios populares con respecto a la persona con discapacidad” (José/Entrev/582). Según sus declaraciones:

Falta mucho por hacer al momento de eliminar esas barreras. Hay que eliminar algunas barreras que persisten, algunos imaginarios populares que aún hay, algunos episodios de exclusión que aún permanecen. Aún hay que luchar por, primero, el ingreso a un lugar; segundo, por ser reconocido como persona en el lugar y, tercero, por obtener un lugar en la comunidad, porque si usted no obtiene ninguno de esos tres es muy complejo que lo reconozcan. Y sobre todo que sepan de usted como persona con discapacidad. Y por experiencia lo he comprobado y me ha tocado en algunos campos ganar el reconocimiento y, sobre todo, el lugar en la comunidad. (José/Aut/73)

A modo de cierre, la trayectoria universitaria de José estuvo marcada por diversos sucesos algunos positivos y otros negativos como hemos descrito. Entre sus recuerdos, se encuentra la época de la pandemia ocasionada por el COVID-19 cuando se encontraba en primer curso de carrera. Un suceso que, en términos académicos, calificó como positivo porque le posibilitó una “formación virtual” (Figura 14), favoreciendo así, “minimizar algunos costos operativos, tener mayor flexibilidad, hacer otras actividades mientras la clase está en desarrollo (...) aumentar más ese tema de formación autónoma” (José/Biog/99-107).

También, recuerda de manera positiva la “felicitación docente” por parte de un profesor de la universidad que resaltó un texto realizado por él que tenía “muy buenas ideas”. Por último, José conmemora de manera especial el “primer viaje solo” y “el viajar con compañeros de prácticas” en la universidad porque ambos eventos afianzaron en la confianza en sí mismo y lazos de socialización con sus compañeros que lo hacían sentir integrado en la comunidad universitaria (Figura 14).

Haber llegado a la universidad ha representado uno de los acontecimientos más importantes y significativos en su vida, principalmente, porque siente haber superado “esa limitación de que la persona con discapacidad muchas veces no llega muy lejos, ya sea por falta de recursos o porque la misma persona no quiere, o siente que como vive, vive bien” (José/Entrev/586).

Tabla 16

Palancas y barreras declaradas por José.

ETAPA EDUCATIVA	COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
PRIMARIA PALANCAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	Servicio social obligatorio (Entrev/74).
	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	Facilitar el material adaptado (Entrev/90-154). Aplicar una metodología un poco más diferencial (Entrev/90-154). Flexibilizar métodos de evaluación (Entrev/90-154). Implementar plan de ajustes razonables (Entrev/90-154).
	<i>Relaciones positivas</i>	Buena relación con los compañeros de clase (Entrev/74).
PRIMARIA BARRERAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	Dificultades con la entidad el INCI en el proceso de rehabilitación (Biog/232).
	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	El profesorado no sabía cómo trabajar o incluir en las clases a una persona con discapacidad visual (TC/19-23).
	<i>Formación del profesorado</i>	Los docentes desconocían los procesos de inclusión educativa (Biog/111-300).
SECUNDARIA PALANCAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	Departamento de apoyo para la discapacidad en la institución (Biog/228). El centro escolar y el profesorado promovían la inclusión de las personas con discapacidad (Entrev/290). Servicio social obligatorio.
	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	El profesorado se apoyaba en los compañeros de clase (Entrev/310). Implementación de ajustes (Entrev/310). Flexibilidad curricular (Entrev/218-278). Diálogos entre informante y profesorado para revisar la práctica educativa (Entrev/278). Utilización de estrategias para enseñarle al alumnado con discapacidad y sin discapacidad en el aula de clase (Biog/256). Clases descriptivas (Entrev/218-278). Materiales de enseñanza para utilizarlos con todo el estudiantado (Biog/256). Material adaptado (Entrev/218-278).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

<i>Relaciones positivas</i>	Buena relación con sus compañeros de clase (246-266). El profesorado estaba disponible y dispuesto (Entrev/310).
SECUNDARIA	No declara experimentar barreras en esta etapa educativa.
BARRERAS	
UNIVERSIDAD	
PALANCAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i> Designación del monitor de apoyo. <i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i> Designación del monitor de desplazamiento. Flexibilización en el proceso formativo (Entrev/498-538). Métodos de evaluación orales (Entrev/498-538). Implementación del acuerdo pedagógico como estrategia en el proceso formativo (Entrev/542).
	<i>Relaciones positivas</i> Buena relación con el profesorado y compañeros de clase (Entrev/442-502).
BARRERAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i> Dificultades en el proceso de matrícula por la carga burocrática (Entrev/414-418). El INCI obstaculiza los procesos y acuerdos pedagógicos llevados a cabo entre el informante y el profesorado (Biog/216). Puntajes altos de acceso a la carrera universitaria (Entrev/398-402). No se llevan a cabo los ajustes establecidos en la Ley 1618 de 2013 (Entrev/398-402). Notificar la discapacidad puede constituirse en un obstáculo en el momento de matricularse (Entrev/430). <i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i> Imaginarios populares respecto a las personas con discapacidad (Entrev/582).
	<i>Barreras personales</i> Sentimiento de incomprensión “El incomprendido” (Biog/288)

Fuente: elaboración propia

4.3. Historia de vida de Ángela.

4.3.1. Breve perfil biográfico.

Ángela es una joven de veintinueve años de edad con discapacidad intelectual y visual que reside en una de las regiones cafeteras de Colombia. En particular, es originaria de un municipio llamado Córdoba situado en el Departamento del Quindío. En este municipio cursó su primaria y, posteriormente, se trasladó con sus padres a la ciudad de Armenia para vivir y cursar su etapa de secundaria. Su familia ha sido su principal apoyo a lo largo de su vida, tanto a nivel personal como en los estudios cursados (Ángela/Biog/63-79).

Le gusta bailar, dormir, interactuar con las personas, escuchar música y practicar natación (Ángela/Aut/19-27). Ella destaca que lo más importante en su vida “fue cuando me gradué del bachillerato” porque representó afrontar y superar las dificultades encontradas con sus compañeros, profesores y durante su aprendizaje (Ángela/Aut/35).

Tener ambas discapacidades le ha significado sentirse acomplejada porque asegura que, aunque tenga su título de bachillerato, no tiene posibilidades en el acceso al empleo a raíz de su discapacidad. Esta situación ha generado que ella no quiera hacer más formaciones académicas en su vida. Según afirma: “yo no quiero estudiar más. Ya me han preparado tanto y por el hecho de mi discapacidad no me dan trabajo. No apoyan a las personas discapacitadas” (Ángela/Biog/70-94). A raíz de lo anterior, ella desea que hubiese más leyes para promover la inclusión laboral de las personas en su misma condición.

También, recalca que por el hecho de tener la discapacidad las personas no le prestaban atención o la ignoraban. Un maltrato y una desatención que ha percibido en algunas administraciones como es en el caso del ayuntamiento de su ciudad:

A veces uno pregunta una dirección o pregunta algo, la gente no le da razón. Muy rara la vez que le ayuden a uno. Va uno sacar una cita y no lo atienden como en la Alcaldía o en la Gobernación que no lo atienden bien a uno porque es una persona discapacitada. (Ángela/Aut/87)

Entre sus recuerdos, destaca la experiencia negativa vivida en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) cuando tuvo que retirarse del grado medio que cursaba en operaciones

logísticas. Se sentía frustrada y con enfado porque la trababan horrible, la hacían llorar y veía como la poca ayuda que le prestaban sus compañeros y profesorado era con molestia. Según sus declaraciones, “ellos querían más que me retirara que siguiera” (Ángela/Biog/215).

En la actualidad, se ha visto rodeada por tres situaciones difíciles que la hacen expresar que “ahorita mi vida es ya como un desastre” (Ángela/Aut/59). En primer lugar, la pérdida de su hijo le ha generado mucha tristeza y dolor que trata de llevar día a día con el apoyo de su psicóloga y trabajadora social. En segundo lugar, el deterioro de la salud de su padre porque la enfermedad que tiene avanza con las semanas. En tercer lugar, el distanciamiento social a raíz de la pandemia del COVID-19, limitó la posibilidad de compartir e interactuar físicamente con las personas que más aprecia (Ángela/Aut/67-79).

En un futuro cercano, le gustaría estudiar música y encontrar un trabajo relacionado con el servicio y la atención al público que le dé una mayor independencia. Según expone:

Yo soñaría con un trabajo. Es lo que más yo quiero en mi vida para ya no depender pues de mi mamá porque ella está enferma entonces ya no es igual. Ella tiene una edad ya avanzada, ¿si me entiende? Y para poderle ayudar con mi papá. (Ángela/Aut/111).

4.3.2. Trayectoria educativa.

En las siguientes líneas se esbozan los momentos positivos y negativos experimentados por Ángela en su trayectoria de vida escolar.

4.3.2.1. Me dejaban por ahí sentada en el pupitre o en un rincón.

ETAPA DE PRIMARIA (1997-2005)

La primaria empezaba para Ángela con el deseo de poder aprender y adquirir las habilidades para culminar, en un futuro, su bachillerato. El cambio del preescolar a la etapa de primaria significó comenzar un proceso de adaptación que no fue fácil, pero que, con el trascurso de los días se fue acostumbrando a las nuevas dinámicas que le establecía este nuevo nivel educativo (Ángela/Entrev/11).

Si bien el proceso de adaptación fue complejo en la escuela, la presencia de “Lourdes”, la docente de apoyo, representó una palanca durante su etapa de primaria durante los cinco y los nueve años de edad (Figura 15). Principalmente, esta docente implementó diferentes acciones para favorecer su participación, aprendizajes y relaciones con el profesorado y compañeros de clase.

Estas actuaciones se caracterizaban por explicar a los educadores cómo trabajar con la informante; ofrecer charlas de capacitación a la comunidad educativa sobre la discapacidad y/o necesidades que afectan a una persona con discapacidad; y, brindar al profesorado un currículo específico para atender a las necesidades de la participante. Más ampliamente, Ángela describe el trabajo desarrollado por la maestra de apoyo:

La profesora Lourdes fue un apoyo en el colegio en primaria. Ella fue a explicarle a los profesores cómo me podían enseñar mí. O sea, darles como el currículo y la charla porque ella estaba preparada como docente discapacitada. También, me enseñaba de todo, escribir, leer, matemáticas, todo, todo.... (Ángela/Biog/187-247)

Cabe aclarar que las estrategias desarrolladas por la educadora de apoyo con la participante eran conducentes con las responsabilidades que dictaminaba la Resolución 2565 de 2003 para aquel entonces. Concretamente, el Ministerio de Educación a través de la presente Resolución

establecía las actividades, actuaciones y responsabilidades que los profesionales de apoyo debían desarrollar en las instituciones educativas del país que atendieran al alumnado con discapacidad para favorecer su integración educativa. Al igual que lo descrito por la participante, el texto hace alusión a que el profesorado de apoyo podía determinar los ajustes curriculares pertinentes, asesorar al profesorado, ayudar en la construcción del proyecto educativo institucional y coordinar los apoyos requeridos para la atención educativa el alumnado con discapacidad.

Ahora bien, se evidencia que el proceder de la profesional se encuadraba en un tipo de apoyo terapéutico pues las medidas implementadas caminaban a responder de manera directa a las necesidades de la alumna como era el caso de un currículo específico. Además, el hecho de que la maestra de apoyo le enseñara las matemáticas, a escribir y a leer nos permite percibir, por un lado, la falta de organización institucional y curricular por parte de la escuela para apoyar el proceso formativo de la participante en estas áreas desde el aula regular y, por el otro, la poca voluntad y compromiso por parte del profesorado para modificar o implementar cambios metodológicos en la enseñanza de la escritura, la lectura y las matemáticas pues, como se ve en el relato, la responsabilidad de estos aprendizajes recayó directamente en la docente de apoyo.

Precisamente, en el relato de la participante se puede observar que parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje estaban a cargo de la figura de apoyo porque en el aula de clase regular la participante se sentía “como un cero a la izquierda, como si no fuera conmigo” (Ángela/Entrev/131). Esta sensación de sentirse ignorada y desatendida se exemplificaba cuando los maestros “les explicaban a los otros y a mí me dejaban por ahí, en un rincón, sentada en el pupitre” (Ángela/Entrev/131).

Para la informante, los educadores “tampoco me entendían, no me sabían explicar y no entendían que yo era una persona discapacitada” (Ángela/Entrev/127). Un caso concreto que recuerda es el de la profesora Ana que cuestionaba su presencia en la escuela porque para esta educadora la informante no debía estar en el centro educativo por su condición de discapacidad y por la dificultad que le generaba aprender las temáticas de clase. De hecho, Ángela cuenta que la maestra se enfadaba porque no aprendía y muchas veces le decía: “yo les iba a pegar un reglazo un puño, que porque no aprendíamos” (Ángela/Biog/263).

El actuar del profesorado le generó frustración y el deseo de no volver a la escuela; según sus palabras: “yo ahí no quiero volver, qué pereza levantarme. Me daba rabia para ir a calentar la silla”⁷⁴. (Ángela/Entrev/147). Evidentemente, el trato recibido por parte del cuerpo docente trajo consigo múltiples obstáculos que afectaron su permanencia en la escuela y, por consiguiente, su proceso de aprendizaje y enseñanza. En primer lugar, se enfrentó a un escenario de discriminación por su condición de discapacidad que se exemplificaba en el trato desigual dado por el cuerpo docente.

Por ejemplo, el explicarles solo los temas a sus compañeros de clase, el decirle que no podía aprender, el pegarle con una regla o el hacerle saber que no debía estar en el centro educativo supuso un ambiente académico excluyente, hostil, discriminador, violento y segregador que, en últimas, la hacían sentir que no era bienvenida, acogida y tenida en cuenta en la institución educativa.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación indica que durante la enseñanza y el aprendizaje el alumnado con discapacidad experimenta diversas barreras que están asociadas a la falta de flexibilización curricular o la ausencia de estrategias metodológicas por parte del profesorado. Sin duda, Ángela se encontró con una institución donde existía un currículo cerrado, una falta de formación del profesorado en estrategias metodológicas inclusivas y, sobre todo, con una escuela que se desmarcaba de llevar a cabo procesos de cambio y de revisión internos para garantizar el derecho de la informante a estar, permanecer, aprender, participar y de ser reconocida en esta comunidad.

Al hilo de lo experimentado con sus maestros, la relación con sus pares sin discapacidad siempre estuvo marcada por etiquetas restrictivas o apelativos despectivos relacionados con su discapacidad intelectual “ay la que no aprende”, “la que no es capaz”, su discapacidad visual “ay la que no ve”, su aspecto físico “la gorda”, “la ballena”, el “bulto de sal” (Ángela/Entrev/47-51) y por malos tratos pues le pegaban en la espalda, la cabeza, los hombros, las rodillas (Ángela/Biog/455-462) (Figura 15).

⁷⁴ Entiéndase la expresión “calentar la silla” en el contexto de la participante como ir a la escuela a perder el tiempo o a no aprender nada.

Ante este escenario, comenta que el profesorado simplemente llamaba la atención a los compañeros que la maltrataban y los apuntaban en un libro diciéndoles “no, no le diga así a la niña, respeten” (Ángela/Entrev/59), pero, en el fondo, no se lograba algún cambio positivo en las actitudes de sus compañeros lo que le generaba enojo y frustración. En todo caso, Ángela testifica que, aunque trataba de aguantar y lidiar con este trato, en algunas ocasiones tuvo la necesidad de defenderse antes sus compañeros jalándoles el pelo porque el profesorado tampoco prestaba atención a sus quejas y abusos recibidos.

A juicio de lo relatado, la informante tuvo que enfrentarse no solo a un centro escolar rígido en su estructura académica que pudo traer consigo la desvinculación en torno a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también, a las actitudes negativas, imaginarios sociales y valores excluyentes arraigados en la cultura educativa. Por todo lo anterior, no es de extrañar que Ángela resaltara que la escolarización de las personas con discapacidad en centros ordinarios y no en instituciones de educación especial fuese un error. Más en detalle, explica:

Cómo va a comparar a las personas normales con una persona con discapacidad o a un colegio para personas discapacitadas y el otro para personas normales. Faltó un colegio solamente para nosotros, los profesores capacitados para nosotros. “Mandarnos a un colegio normal...para incluirlos”, ese fue el peor error que sacaron. (Ángela/Entrev/263-267)

Lo expuesto por la participante no es foráneo de la realidad educativa que se vivía en el país en torno al proceso de transición de la educación especial a la integración educativa. Se puede decir que el modelo de integración estaba en su auge para la década de los noventa la Ley General de Educación unificaba la educación especial a un sistema único de enseñanza y aprendizaje donde las personas con discapacidad comenzaban a escolarizarse en centros regulares.

Evidentemente, muchos de los obstáculos que pudo experimentar Ángela en esta etapa estaban relacionados con que los centros ordinarios que comenzaban a recibir a los estudiantes con discapacidad no modificaron sus prácticas, sus culturas y sus políticas para responder al alumnado recién llegado, sino que, por el contrario, mantuvieron una cultura dominante donde no se llevaron a cabo cambios estructurales y organizativos en la escuela para atender a estos estudiantes. Por ejemplo, la afirmación “Faltó un colegio solamente para nosotros, los profesores capacitados para nosotros” nos permite evidenciar que el cuerpo docente de los centros ordinarios carecía de la

formación (por ejemplo, en estrategias metodológicas, en inclusión...) para apoyar los procesos académicos del alumnado proveniente de la educación especial.

El recorrido en la primaria finalizaba para Ángela con el deseo de que en la escuela le hubiesen apoyado más, le hubiesen dedicado más tiempo y le hubiesen prestado mayor atención (Ángela/Entrev/271). De esta etapa, recuerda de manera positiva la profesora de matemáticas Esmeralda porque se preocupaba especialmente por ella y la motivaba a desarrollar las actividades de clase (Ángela/Entrev/167). Asimismo, conmemora las manualidades, la pintura y el dibujo como las actividades que más le gustó hacer en esta etapa educativa.

4.3.2.2. Me hicieron sentir que no podía aprender en la escuela.

ETAPA DE SECUNDARIA (2006-2014)

La secundaria comenzaba con una sensación de preocupación para Ángela porque durante los primeros días se preguntaba cómo iba a copiar en las clases, cómo se iba a defender y cómo iba a hacer la relación con sus compañeros y profesores (Ángela/Entrev/307). Lejos de encontrar una escuela donde tuviera los apoyos y recursos a sus necesidades, de tener relaciones positivas con sus pares, de recibir una enseñanza y aprendizaje en condiciones para que ella pudiese aprender o de sentirse parte de la comunidad educativa, por el contrario, en esta nueva etapa educativa le deparaba un sin número de obstáculos que afectaron su participación, su permanencia, su aprendizaje y su formación académica en el centro escolar. De hecho, cuando se le pregunta sobre las dificultades encontradas en la secundaria ella afirma haber encontrado “todas las que quieras” (Ángela/Entrev/539).

Un ejemplo significativo de estas dificultades fue el hecho de encontrarse en múltiples escenarios de exclusión, discriminación, violencia y malos tratos por parte de sus compañeros de clase. Específicamente, testifica que estuvo rodeada de comentarios, groserías y frases que la hacían sentir frustrada, humillada y enojada. Estos comentarios iban desde, “qué pereza hacer tareas con usted en grupo”, “usted no es capaz, usted no escribe ligero”, hasta “no ve que usted es muy lenta, usted no aprende, usted que hace aquí con nosotros” (Ángela/Entrev/341-395).

Inclusive, recalca que por su discapacidad le decían “cuatro lámparas”⁷⁵, “bizca”, “gorda” y groserías como “esta ciega hijuetantas” (Ángela/Biog/163).

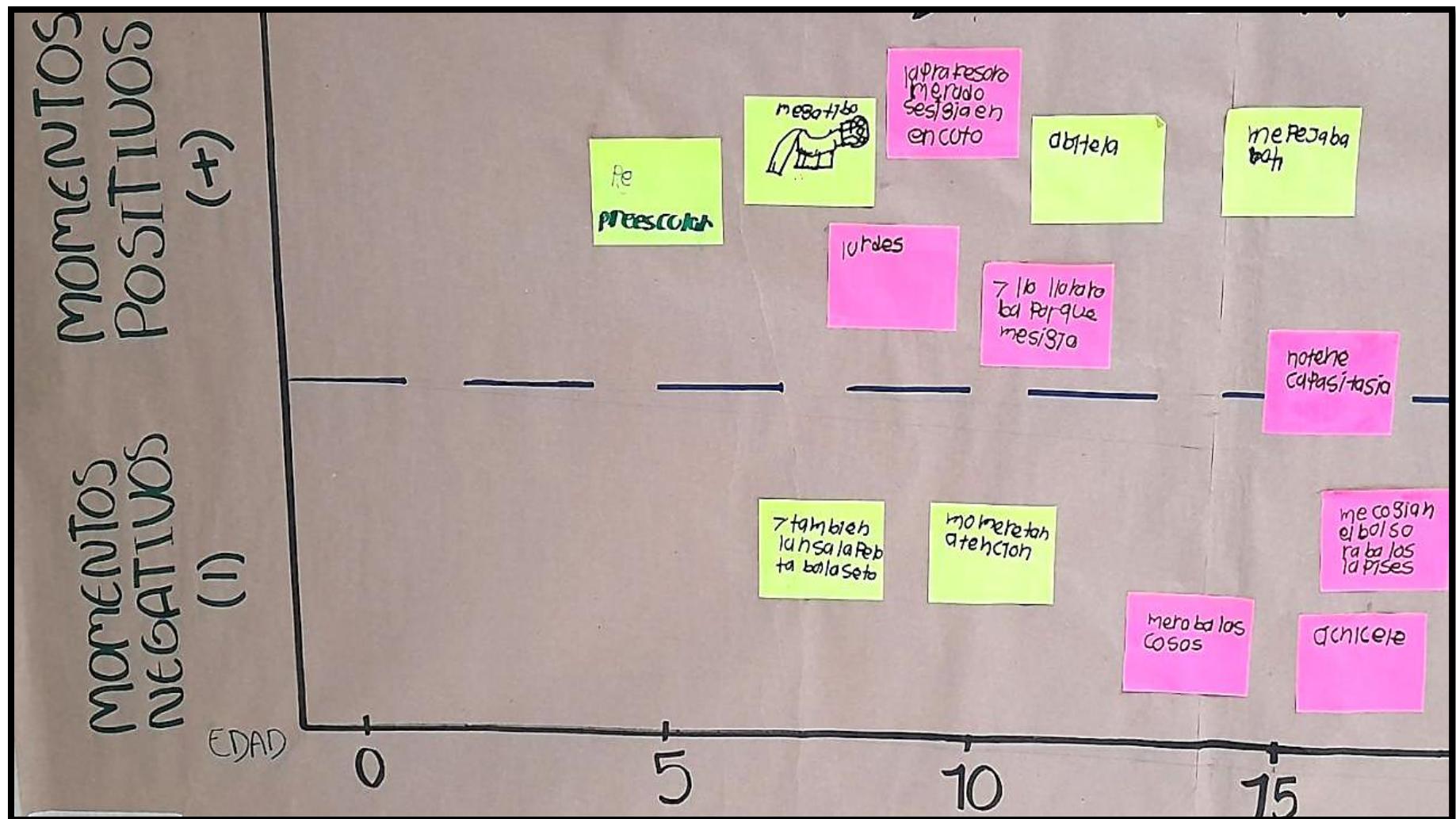
Unido a lo anterior y a modo de anécdota, visibiliza algunos momentos que marcaron negativamente su estadía en la escuela y que estaban relacionadas con el trato dado por sus semejantes sin discapacidad (Figura 15).

⁷⁵ La expresión “cuatro lámparas” se utiliza de manera despectiva para referirse a una persona que utiliza gafas.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Figura 15

Biograma elaborado por la participante Ángela I. Acontecimientos negativos y positivos durante su recorrido escolar.



Nota. Biograma desarrollado con la informante durante el trabajo de campo el 31 de agosto de 2021.

Por un lado, declara que sus compañeros “me robaban las cosas en el colegio” tales como el sacapunta, el borrador, el lapicero, la plata y el celular (Ángela/Biog/115-123). Por otro lado, comparte que un día sus compañeros “me cogieron el bolso” durante la jornada escolar. Según comparte, “me cogieron el bolso y me lo escondieron. Y yo búsquele y búsquele y fui y puse la queja porque me lo habían cogido y hasta que la profesora no encontrara el bolso no dejaban salir a los niños” (Ángela/Biog/143).

Por si fuera poco, recuerda el día en que el alumnado le pegó un chicle (goma de mascar) en su silla cuando tenía la edad de dieciséis años. Así describe este suceso:

Yo me paré al baño, cuando yo vine, yo me senté, cuando ya llegué a la casa, mi mamá fue que me dijo, el chicle en la falda. Yo cuando lo vi, fue una vergüenza subiéndome en el bus, porque mi mamá no podía ir por mí y la gente no me decía nada y con ese chicle, hasta que yo llegué a la casa, fue mi mamá la que lo notó. No me gustó que me haya pasado esa situación. (Ángela/Biog/14-30).

Ante este escenario, algunos educadores realizaban diálogos con sus compañeros para fomentar el respeto, pero estos no dieron resultados positivos porque la informante afirmaba que “siempre me seguían molestando” (Ángela/Entrev/343). Sin duda, los apelativos utilizados por sus compañeros de clase daban cuenta de los estereotipos y estigmas que sus pares tenían respecto a la discapacidad. Tales estereotipos como el no poder aprender por su discapacidad intelectual o las etiquetas restrictivas (estigmas) tales como la gorda, la bizca y las cuatro lámparas fueron perjudiciales para la estadía escolar de la informante en la escuela.

A juicio de lo relatado, podemos afirmar que su relación con sus pares sin discapacidad estuvo marcada, repetitivamente, por diferentes mecanismos de opresión que la llevaron a sufrir bullying, exclusión, discriminación y sentirse vulnerada, humillada y violentada física y verbalmente hasta el punto de no querer ir a estudiar al colegio (Ángela/Biog/363).

La paradoja surge, además, de la inacción y nula actuación por parte del profesorado y centro educativo para frenar este actuar y concienciar a la comunidad educativa sobre la necesidad de trabajar por una cultura escolar que rechazara el acoso escolar o cualquier otra forma de mal trato que pueda afectar a los miembros de su comunidad. No es por demás subrayar que, desde el Ministerio de Educación, secretarías de educación y centros educativos, se capacita al profesorado

en la detección temprana del bullying para que este actúe de manera oportuna ante estas situaciones desde el marco de la convivencia escolar.

Ahora bien, la institución educativa contaba con diferentes mecanismos para fomentar una cultura por el respeto y el reconocimiento hacia las diferencias humanas, pero, como se observa en el relato, nunca se consolidaron en la vida escolar de la informante. Por citar un ejemplo, el establecimiento educativo pudo haber trabajado, revisado o actualizado con la comunidad educativa el manual de convivencia para hacer frente, en ese momento, a los prejuicios, estigmas o actitudes negativas presentes en el contexto escolar y que afectaban a la participante.

Continuando con las dificultades experimentadas en la secundaria, Ángela recalca que su relación con el cuerpo docente y su proceso formativo fue desigual porque, por un lado, encontraba un grupo de profesores donde “algunos tenían el don y la paciencia de explicar” como fuese el caso de la profesora Erika quien recuerda de manera positiva ya que “era pendiente que yo sí copiara todas las clases y que me aprendiera todo. Me gustaba sentarme adelante con ella” (Ángela/Entrev/443-451).

Pero, por otro lado, estaba el grupo de profesoras que no le explicaban los temas, no le prestaban atención, “les preguntaban a los otros del tema y a mí no me preguntaban nada, no me hablaban” y “cuando querían me explicaban y cuando no, no” (Ángela/Entrev/399-435). Respecto a este último grupo, ejemplifica que la profesora de matemáticas le decía que era una alumna bruta y que le iba a pegar un reglazo y un puño porque no aprendía.

Ante este contexto, Ángela se enojaba con el profesorado porque si bien les manifestaba que necesitaba más tiempo para aprender las temáticas de clase, ellos nunca tuvieron en cuenta su ritmo de aprendizaje durante su proceso formativo. Lo anterior llevó a que la informante buscara ayuda en su mamá y otras personas ajenas a la institución educativa para recibir el apoyo académico respectivo.

Como resultado de la falta de implicación de una parte del claustro, la informante afirmaba que en el aula de apoyo “me sentía súper feliz y en el aula de clase me sentía súper maluca” (Ángela/Biog/427). Se sentía súper feliz y chévere en esta aula porque, a diferencia del aula regular donde eran cuarenta alumnos y el profesorado no tenía tiempo para explicarle, la maestra de apoyo

podía dedicarle todo el tiempo, prestarle la atención requerida y explicarle algunas cuestiones sobre su proceso de aprendizaje.

Recordemos que la Ley General de Educación de 1994 introducía las aulas de apoyo especializadas como parte del apoyo pedagógico para la atención educativa del alumnado con discapacidad en los centros escolares ordinarios, esto con el fin de beneficiar su formación integral y académica. De acuerdo con su relato, se puede decir que las actividades desarrolladas por la figura de apoyo en el aula especializada estaban enfocadas, principalmente, en enseñarle a la informante el manejo del ábaco para favorecer el aprendizaje de las matemáticas y el manejo del código Braille para potenciar sus habilidades de escritura y lectura. La actuación de la figura de apoyo era conducente con lo dictaminado en la normativa en la medida que en este espacio se brindaban los soportes académicos que la informante necesitaba e iba a requerir durante su proceso educativo.

Ahora bien, el hecho de que se sintiera cómoda en esta aula más que en el aula regular supuso una válvula de escape frente a la nula preocupación de una parte del profesorado a sus necesidades particulares en el proceso de aprendizaje y a la ausencia de estrategias metodológicas y organizativas en el aula regular para enseñarle junto con sus cuarenta compañeros de clase sin discapacidad.

Mas allá de la enseñanza del ábaco y el Braille con la informante por parte de la figura de apoyo, Ángela destaca que la presencia de la maestra de apoyo “Albita” durante su trayectoria en la secundaria tuvo un impacto positivo. En particular, recuerda que la educadora desarrolló diferentes capacitaciones con el profesorado donde, por un lado, les explicaba la importancia de la inclusión social y educativa, el trabajo con personas con discapacidad y algunas estrategias relacionadas con la discapacidad visual de la informante a considerar como era el cuidado en las actividades de Educación Física para que no se fuera golpear.

Por otro lado, les enseñaba cómo podían trabajar en el aula ordinaria con la participante, qué estrategias podían utilizar y cómo debían darle el apoyo. Según sus palabras, “los profesores no sabían cómo enseñarme a mí como persona discapacitada. Entonces ella llegó a dar la charla,

decirles cómo era, cómo debían de cogerme, cómo debían darmel apoyo, todo eso” (Ángela/Biog/23).

A juicio de lo relatado, la figura de apoyo supuso una palanca durante la estadía de la informante en el centro escolar porque el apoyo no se centralizó directamente en el aula especializada (por ejemplo, cuando le enseñaba el ábaco y el Braille) y con la informante, sino que, más ampliamente, buscó llevar a cabo procesos de transformación dentro del establecimiento educativo a través del trabajo conjunto con el profesorado. De hecho, en el relato de la informante se evidencia que después de “las capacitaciones”, charlas y encuentros dados por Albita el profesorado implementaba cambios en su trabajo docente con la informante:

Ya cuando ya le dieron la capacitación, la metodología pues explicando que como iba a ser las tareas, las fotocopias, lo mandaban y ya me cogía y me escribían en el cuaderno o hacía que yo me sentara en el pupitre para dictarme lo que iban a explicar. (Ángela/Entrev/299)

Para finalizar, Ángela echó en falta en la secundaria un profesorado comprometido con su aprendizaje, que le hubiese preguntado cómo aprendía y qué podían hacer para ayudarla. Siente que les “faltó preparación para trabajar con personas discapacitadas” (Ángela/Entrev/499). Al igual que en la etapa de primaria, le hubiese gustado estar en un colegio para personas con discapacidad donde tuviese una profesora que estuviera pendiente de ella. También, quiso haber participado de las izadas de bandera en la etapa de secundaria, pero nunca pudo hacerlo porque este reconocimiento solo era para los mejores y sobresalientes estudiantes (Ángela/Entrev/351). Con todo, se siente orgullosa de haber culminado su bachillerato.

Tabla 17

Palancas y barreras declaradas por Ángela.

ETAPA EDUCATIVA	COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<i>PRIMARIA</i>	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	Figura del docente de apoyo.
<i>PALANCAS</i>		La maestra de apoyo la ayudaba en áreas relacionadas con la escritura, las matemáticas y la lectura (Biog/187-247).
		La docente de apoyo implementó diferentes acciones como, por ejemplo, capacitar al profesorado, darles un currículo específico para la informante y le explicaba al profesorado cómo podían enseñarle (Biog/187-247).
<i>PRIMARIA</i>	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	La escuela ordinaria supuso una dificultad y prefiere estar un colegio de educación especial (Entrev/263-267).
<i>BARRERAS</i>	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	El profesor solo les explicaba a sus compañeros de clase sin prestarle la atención oportuna (Entrev/113).
	<i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i>	El profesorado no contaba con los conocimientos para explicarle en clase (Entrev/127).
		Se sentía como “un cero a la izquierda” (Entrev/131).
		Estuvo expuesta a comentarios burlescos, discriminatorios y ofensivos por parte de sus compañeros (“ay la que no aprende”, “la que no es capaz”, “ay la que no ve”, “la gorda”, “la ballena”, el “bulto de sal” (Entrev/47-51).
		Violencia física (Biog/455-462).
<i>SECUNDARIA</i>	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	Una profesora implementaba las acciones para enseñarle y estaba atenta a su proceso formativo (Entrev/443-451).
<i>PALANCAS</i>		El aula de apoyo especializada (Biog/427).
		Figura del docente de apoyo.
		La docente de apoyo movilizó cambios internos dentro de la escuela (Entrev/299).

		La maestra de apoyo capacitaba al cuerpo docente sobre cómo dar el apoyo en clase a la alumna y daba charlas de sensibilización a la comunidad educativa relacionadas con la discapacidad y la inclusión (Biog/23).
SECUNDARIA	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	El cuerpo docente no le explicaba y no le prestaba atención en clase (Entrev/339-435). En el aula ordinaria se sentía mal (Biog/427). Los educadores no sabían cómo trabajar en clase con una persona con discapacidad (Biog/23).
BARRERAS	<i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i>	Comentarios burlescos, discriminatorios y ofensivos por parte de sus compañeros (“qué pereza hacer tareas con usted en grupo”, “usted no es capaz, usted no escribe ligero”, “no ve que usted es muy lenta, usted no aprende, usted que hace aquí con nosotros”) (Entrev/341-395). Expresiones ofensivas asociadas a su discapacidad (“cuatro lámparas” ⁷⁶ , “bizca”, “gorda” y groserías como “esta ciega hijuetantas”) (Biog/163). Acciones humillantes como pegarle chicles en su ropa (Biog/14-30). Los compañeros de clase le cogían, le robaban y le quitaba sus implementos escolares (Biog/143). Los compañeros de clase le cogían, le robaban y le quitaba sus implementos escolares (Biog/143).
	<i>Formación del profesorado</i>	Falta preparación por parte del profesorado para trabajar con el alumnado con discapacidad (Entrev/499).

Fuente: elaboración propia

⁷⁶ La expresión “cuatro lámparas” se utiliza de manera despectiva para referirse a una persona que utiliza gafas.

4.4. Historia de vida de Alejandro.

4.4.1. Breve perfil biográfico.

Alejandro es un joven con discapacidad auditiva de treinta años de edad oriundo del municipio de Armenia capital del Departamento del Quindío. Armenia, más conocida como “La Ciudad Milagro de Colombia”, pertenece a la región Andina y está ubicada entre el occidente y el centro del país. Los cuyabros o armenios, como se les conoce por su gentilicio, viven en una ciudad que se caracteriza por su clima templado, sus paisajes, su gastronomía y su desarrollo urbano continuo. El municipio es un referente de la cultura nacional cafetera lo que la convierte en una de las principales ciudades que conforman el Eje Cafetero. Su economía depende principalmente de la agricultura, el comercio, el turismo y de la comercialización a grande escala de productos como el café y el plátano macho.

En esta ciudad, ha cursado su primaria, su bachillerato, su Grado y Máster en Economía. Lo más importante en su vida es haber podido acceder a la educación y haber estudiado su escolaridad y formación superior (Alejandro/Aut/26).

Su madre, su excuñado, sus compañeros de clase y sus intérpretes, se han constituido en sus principales apoyos que lo han ayudado y motivado en los momentos personales y académicos más trascendentales de su vida. Por ejemplo, destaca que en algunas ocasiones cuando ha tenido algunos episodios de desanimo y depresión debido a las barreras experimentadas estos han estado presentes para fortalecerlo (Alejandro/Aut/46). Específicamente, destaca el valor que ha tenido su madre a lo largo de su trayectoria de vida. Según explica:

Mi mamá indiscutiblemente, ella ha estado siempre, siempre, siempre ha estado a mi lado (...). 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 me forme académicamente. Me siento orgulloso de que mi madre me haya insistido tanto en avanzar y en formarme y siento que ella también se siente orgullosa de esto. (Alejandro/Aut/30-50)

Alejandro se describe como una persona seria, profesional, dulce, amable, apasionada y se considera un “maestro para la vida” porque le gusta enseñar la lengua de signos a las personas que

están a su alrededor. En su tiempo libre le gusta practicar deporte, limpiar la casa, salir al gimnasio, ver películas, salir a pasear y hablar con los amigos.

Entre sus muchos momentos positivos y negativos, recuerda cinco en particular que han marcado su vida (Figura 16). En primer lugar, comenta que a la edad de los cinco años se subió a un autobús y se fue a “andar en la calle” por el centro de la ciudad de Armenia sin saberlo sus padres. Estuvo caminando por un tiempo, se robó un muñeco de peluche de un almacén y sentía una cierta sensación de libertad, pero pasadas algunas horas sintió angustia y desespero por estar perdido y tuvo que acudir a la policía para ayudarle a volver a casa (Alejandro/Biog/18).

En segundo lugar, la pérdida de su perro Rex le sigue generando tristeza porque era su compañía, su amigo, con quien jugaba, con quien salía, “amaba a ese perrito” (Alejandro/Aut/19). En tercer lugar, entre los siete y los doce años de edad, conserva de manera grata las experiencias vividas cuando participaba de las “vacaciones recreativas” desarrolladas por una de las universidades en su ciudad. Durante este periodo de tiempo, se involucró en diferentes actividades en la universidad tales como salir a pasear, visitar pueblos de la región, hacer amistades y conocer diferentes culturas (Alejandro/Biog/22).

En cuarto lugar, destaca la visita al “zoológico” cuando tenía la edad de cinco años. Especialmente, recuerda que ya había asistido a este sitio con su familia, pero unos días después fue con un grupo de compañeros y se sentía líder o guía del grupo porque era quien los dirigía por el parque y daba las instrucciones hacia donde seguir (Alejandro/Biog/24-25).

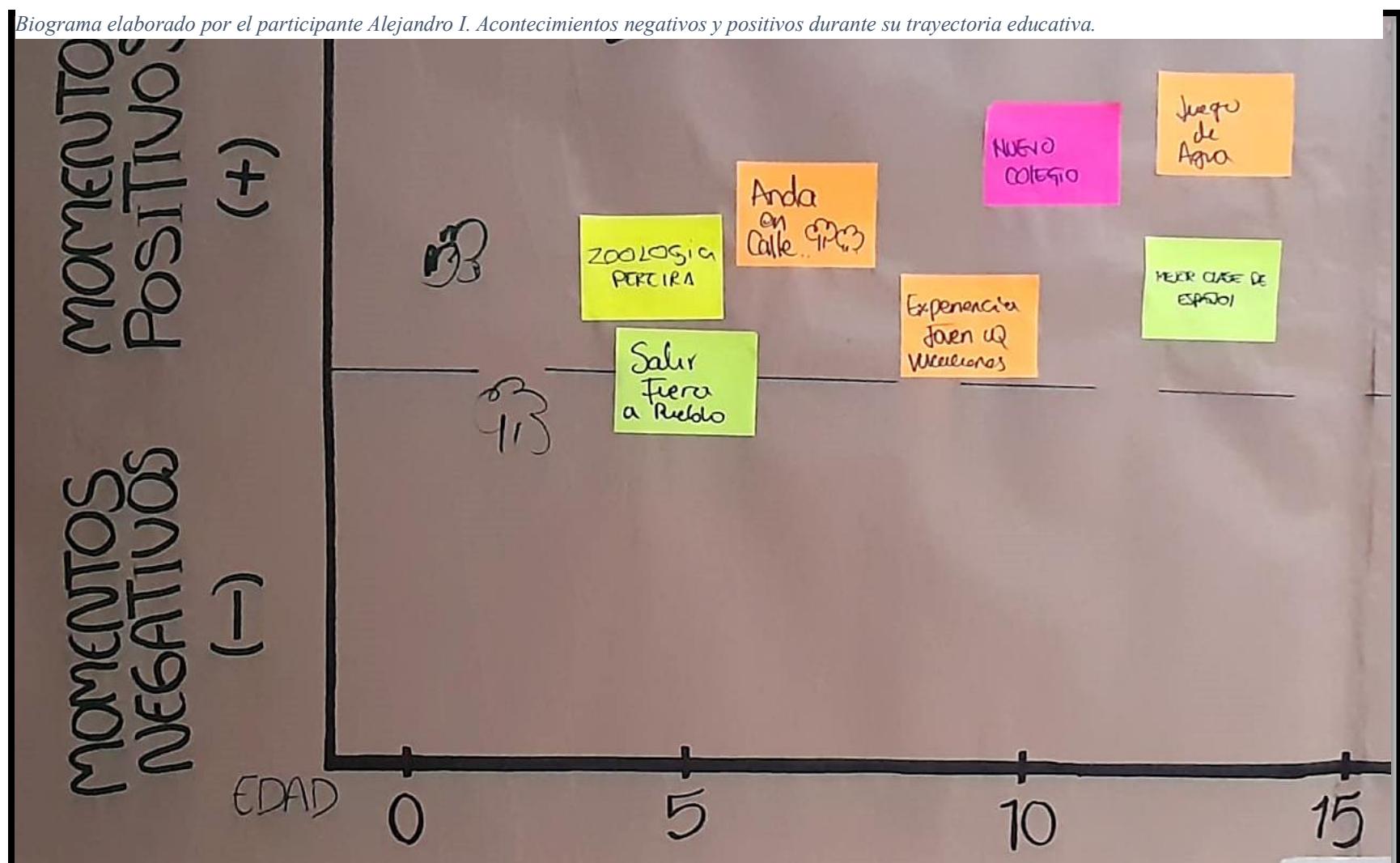
Por último, el Trabajo fin de Máster lo recuerda de manera negativa y positiva porque, por un lado, tuvo muchas dificultades con la persona que dirigía su máster lo cual hizo que se sintiera durante la investigación desanimado, afectado y frustrado; pero, por otro lado, lo recuerda de manera positiva porque la investigación que desarrolló en el trabajo de máster obtuvo un reconocimiento y la calificación más alta dada por el tribunal que evaluó su investigación (Figura 17). En sus palabras, describe cómo fue este momento:

Me pegué una desanimada impresionante finalizando el máster. Me sentí muy afectado, sentía que la profesora que me asesoraba no entendía lo que yo quería decirle. Ella le encontraba los peros a todo y yo no estaba muy de acuerdo. Entonces me fui desanimando muchísimo con el trabajo fin de máster. Cuando llegó el día de la defensa y para sorpresa de todos, fue una tesis con reconocimiento y una calificación de diez (...)

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

me alegro muchísimo y no es solamente recibir el título, de tener un máster, sino también, ese reconocimiento de decir, yo merecía recibir algo más, algo adicional, que es un reconocimiento muy bonito para mí. No era solamente el diez si no el esfuerzo que había hecho para llegar a ese diez. (Alejandro/Aut/28-29)

Figura 16



Nota. Biograma desarrollado con el informante durante el trabajo de campo el 12 de agosto de 2021.

A su edad, se siente orgulloso de haber superado y aprendido a minimizar las diferentes barreras que ha encontrado por su condición de discapacidad (Alejandro/Auto/30). De hecho, subraya que las personas con discapacidad se encuentran expuestas a diferentes barreras en los contextos sociales como es el caso de la comunidad sorda que, en múltiples ocasiones, se encuentra aislada, sin accesibilidad o con barreras comunicativas en la sociedad (Alejandro/Aut/63).

A modo de anécdota, sostiene que la película Narnia le hace recordar las batallas y luchas que las persona en situación de discapacidad deben enfrentar en el día a día. Tal y como ocurriese con los protagonistas, señala que el colectivo con discapacidad es como una tribu que está aislada y excluida del grupo social y tiene que defenderse para lograr hacer parte de una sociedad independientemente de sus discapacidades. Según afirma, “la sociedad debe comprender que todo estamos en el mismo espacio. Demasiada igualdad o total igualdad, con algunas diferencias pero que deben ser vistas de otra manera” (Alejandro/TC/59).

Otra película que le recuerda las dificultades que ha tenido como persona con discapacidad es la de Pinocho. Alejandro comparte que, al igual que la gente se burlaba de Pinocho por ser un muñeco de manera, algunas personas oyentes se han burlado de él por ser una persona sorda. Esta situación ha hecho que se sienta humillado, ignorado y excluido en algunos espacios (Alejandro/TC/23). Frente a estas situaciones, Alejandro expresa:

Se habla de los contextos de inclusión, pero esa inclusión no es real, no es totalmente real. Para quien dice practicar inclusión, dice, lo estoy haciendo muy bien, pero nosotros que la vivimos en tantos espacios, nos damos cuenta de que falta tanto por hacer en realidad para hablar de verdad de la inclusión. Existen herramientas, sí. Pero nosotros somos quienes en realidad eliminamos los obstáculos que hay en el camino. Nosotros encontramos los obstáculos y somos nosotros quienes lo eliminamos en el momento. (Alejandro/Aut/67)

En un futuro próximo, le gustaría poder hacer un diplomado en docencia universitaria e inscribirse en un programa de doctorado. Asimismo, le gustaría trabajar en pro de los derechos de la comunidad sorda a la cual siente representar (Alejandro/Aut/63). Alejandro describe su vida como buena, tranquila, chévere y sin afanes.

4.4.2. Trayectoria educativa.

Las siguientes líneas recogen los sucesos y acontecimientos más importantes narrados por el informante durante su trayectoria en la escuela y en la universidad.

4.4.2.1. *El profesorado no contaba con diversidad de estrategias metodológicas.*

ETAPA DE PRIMARIA (1997-2005)

Alejandro empezaba su escolaridad a los cinco años de edad. Un inicio en la primaria turbulento porque pasó por tres centros escolares distintos donde vivió experiencias tanto positivas como negativas a raíz de las características y dinámicas escolares que se daban en cada institución y que marcaron esta etapa educativa.

Para empezar, anhelaba estudiar en un colegio que conocía y que se caracterizaba porque era católico, privado y asistían niños oyentes; no obstante, comenta que cuando asistió con su madre a esta institución para formalizar su acceso y matrícula no lo recibieron porque, según lo señalado por el personal del centro, “es que aquí no tenemos las metodologías para que ingreses” (Alejandro/Entrev/64). Inclusive, el centro le manifestó a su madre que lo mejor era matricularlo en un colegio para sordos donde pudiera ingresar. Según explica, esta respuesta dada por la institución les generó sentimientos de dolor, frustración y tristeza porque a ambos les gustaba el hecho de que el centro fuese católico y lo veían como la mejor opción para que el informante empezara su recorrido escolar. Así describe lo sucedido:

Estuve en una escuelita privada y cuando quería acceder a esta, me dijeron no puedes ingresar. Entonces, ¿cómo es que no puedo? Ahí fue donde sentí un obstáculo (...). Mi mamá se estresaba mucho, le dolía mucho que la recibieran así en una institución. Ahí fue donde tuve que buscar una institución educativa diferente para que yo pudiera acceder. Nos gustaba porque era católico, pero no nos recibieron. (Alejandro/Entrev/56-60)

Como se puede observar, este primer centro educativo supuso un obstáculo para el inicio de la escolaridad del informante. Podemos afirmar que era un colegio de puertas cerradas porque la primera respuesta dada fue el rechazo a que accediera al establecimiento, aludiendo a que no contaban con las estrategias metodológicas precisas para enseñarle. Es decir, bajo el argumento de

la falta de formación del profesorado en materia pedagógica para atender a sus necesidades limitaron, por un lado, la posibilidad de que pudiera acceder a un proceso formativo en el marco de la integración educativa.

Por el otro, soslayaron la responsabilidad del centro educativo para cumplir, por ejemplo, el plan gradual que se propuso en el Decreto 2082 de 1996 donde los centros públicos y “privados” debían iniciar los procesos de cambio curricular, administrativo, técnico, pedagógico y organizativo propuestos por el Ministerio de Educación y en el proyecto educativo institucional respectivo de cada centro, en vistas de atender a los educandos en situación de discapacidad. Entonces, aunque el colegio fuese de naturaleza privada no lo eximía de recibir al informante y de desarrollar un plan gradual para prestar las condiciones de acceso y atención educativa que beneficiara a este.

Después de no haber sido aceptado en esta primera escuela, su madre se dio a la tarea de buscar otro centro escolar como una segunda opción para escolarizarlo. Como resultado de lo anterior, su madre encontró un centro público donde lo pudo matricular con niños oyentes. Si bien el informante pudo acceder e ingresar al colegio, comparte que la institución no contaba con los apoyos pedagógicos lo que ocasionó múltiples barreras en su estadía en la escuela como fuese en su proceso formativo (Alejandro/Biog/68).

Principalmente, destaca la dificultad para comunicarse con el profesorado porque estos no manejaban la lengua de signos y tampoco la institución le proporcionó un intérprete o un modelo lingüístico para ayudarle durante el proceso de comunicación. Explica que la interacción con el claustro era limitada:

Cualquier duda a mí me tocaba como que el profesor viniera, mirara y me rayara el cuaderno y yo iba mirando lo que él iba rayando y así como que me intentaba entender en el tema (...). Yo creo que era difícil el reto para ellos de tener un estudiante con discapacidad. Yo no tuve una atención oportuna en realidad apropiada. Había momentos en los que si intentaban interactuar con uno y encontraron algunas habilidades en uno. (Alejandro/Entrev/128-163)

Por si fuera poco, testifica que “como no había buena comunicación, no era asertivo y pues también me castigaban mucho incluso porque yo no entendía muchas cosas que pasaban alrededor” (Alejandro/Biog/69). Inclusive, comparte que cuando los profesores le dejaban alguna tarea/deber

para hacer en casa no comprendía, no entendía y no tenía claro que debía hacer; además, añade que cuando se llevaba los deberes para hacerlos en casa “le tocaba a mi mamá ayudarme y me encontraba yo con otra barrera porque mi mamá no sabía señas, no sabía comunicarse conmigo” (Alejandro/Entrev/213).

Por supuesto, la ausencia del apoyo comunicativo y la nula formación del profesorado sobre el lenguaje de señas se constituyó en una barrera comunicativa que afectó su proceso de enseñanza y aprendizaje al no poderle trasmisir los aprendizajes, los conocimientos y las actividades desarrolladas en clase de manera accesible, entendible y compresible. Esta situación hizo que el informante suspendiera algunas asignaturas (Alejandro/Biog/73). En todo caso, afirma que los educadores “no tenían ni idea de inclusión. El docente repetía y repetía, pero nada de señas ni para mí ni para ellos” (Alejandro/Biog/73).

De una u otra manera, la institución educativa permitió el acceso del informante para que pudiera cursar su etapa de primaria. Sin embargo y según las declaraciones expuestas, podemos decir que no tuvo los apoyos y los recursos necesarios como, por ejemplo, el modelo lingüístico para poder aprender, socializar, interactuar y participar en igualdad de condiciones junto con sus pares. Todo lo anterior obstaculizó la permanencia dentro del establecimiento educativo, trayendo consigo que, se retirase y su madre tuviese que buscar, una vez más, otra institución escolar para que pudiera desarrollar sus estudios de primaria con los apoyos educativos necesarios.

Según sus palabras, “mi mamá buscó una nueva institución educativa y esa institución educativa era la que sí manejaba lengua de señas y tenía personas sordas. Cuando ingresé allí fue cuando vi todo muy diferente y sentí que como que podía empezar a socializar de una forma diferente” (Alejandro/Biog/73).

La primera impresión en este tercer centro educativo fue positiva para Alejandro porque se manejaba la lengua de señas, había estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva y no había barreras comunicativas que afectaran su proceso de interacción y socialización con la comunidad educativa; también, señala que la institución educativa contaba con un equipo de profesionales tales como el “modelo lingüístico”, el “intérprete”, el “apoyo comunitario” y el “psicólogo” (Alejandro/Entrev/96-144).

A diferencia de los dos primeros centros escolares, Alejandro identificó diferentes ayudas y recursos que lo hicieron sentir bien tanto a nivel personal como académico en el establecimiento educativo. A modo de ejemplo, destaca la relación afable con el profesorado porque “eran muy formales, muy amables, se expresaban conmigo y conversaban conmigo. Todo era muy bueno. Había cierta familiaridad por poder conversar, por poder hablar” (Alejandro/Entrev/140).

Esta relación positiva y receptiva con el profesorado trajo consigo que el informante se sintiera bien en clase y, en especial, encontrara diferentes iniciativas llevadas a cabo por el claustro y el centro para favorecer su proceso de enseñanza y aprendizaje:

En primer lugar, señala que cuando llegó al centro escolar los educadores desarrollaron un proceso de adaptación al espacio que consistió en establecer los apoyos y las necesidades requeridas por él para poder estar, aprender y participar en el aula de clase (Alejandro/Entrev/128). En segundo lugar, subraya que el centro escolar le proporcionó un modelo lingüístico cuya función consistía en enseñarle la lengua de signos y un profesor de castellano para apoyarlo con el aprendizaje del español (Alejandro/Entrev/148). En tercer lugar, destaca la flexibilidad curricular y la implementación de estrategias pedagógicas por parte del profesorado para enseñarle al grupo de clase en conjunto. Según explica:

El profesor no se quedaba con que tenga les escribo en el tablero y chao. sino que buscaba las estrategias para que nosotros entendiéramos la información, explicábamos todo en el cuaderno, en el tablero, daba ejemplos. Los mismos profesores ya creaban estrategias para exigirnos y para enseñarnos, entonces que lo visual, medir las competencias de todos. Cuando yo tenía dudas, levantaba la mano o preguntaba y me lo explicaban otra vez. (Alejandro/Entrev/132)

Si iba a perder una materia, me explicaban: “Estás fallando en esto y esto y lo otro. Tienes que poner juicioso” Y yo lo hacía. Podía responder de una mejor manera, y así hasta que me gradué. (Alejandro/Biog/73)

A la vista de lo expuesto, podemos afirmar que Alejandro tuvo en este centro educativo las condiciones, los apoyos curriculares y recursos humanos que hicieron posible su estadía y culminación de la etapa de primaria con éxito. Es decir, las actuaciones desgranadas por los maestros tales como la flexibilización curricular, la diversidad de estrategias metodológicas, el acompañamiento continuo por parte del profesorado o la implementación del modelo lingüístico significaron una palanca durante su proceso formativo.

A su vez, en el relato de Alejandro se destaca de manera recurrente que el colegio se caracterizaba por recibir y atender a los estudiantes tanto oyentes como estudiantes con discapacidad auditiva hasta al punto de contar con un equipo de apoyo interdisciplinario para la prestación del servicio educativo del alumnado con esta discapacidad.

Estas particularidades permiten entrever que el centro escolar era un establecimiento de puertas abiertas que se preocupaba por prestar las condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje para que todos los estudiantes pudieran hacer parte de un proceso formativo en igualdad de condiciones. De hecho, el informante testifica haberse sentido “muchísimo mejor” en el centro educativo porque pudo socializar con el profesorado, interactuar con sus compañeros de clase, aprender al igual que sus pares y participar en las actividades de clase (Alejandro/Entrev/104).

Alejandro recuerda que durante esta etapa tuvo momentos divertidos y dinámicos con sus pares con y sin discapacidad como fuese el jugar, pintar, hacer castillos de arena y estar en el parque jugando al brinda-brinca, en la deslizadora y en los columpios (Alejandro/Entrev/36). Le gustó la asignatura de sociales e historia porque aprendió sobre las culturas y las comunidades indígenas.

4.4.2.2. Me sentí es un espacio donde todas las personas fueron acogidas.

ETAPA DE SECUNDARIA (2006-2010)

Alejandro recuerda la secundaria como un suceso positivo en su trayectoria educativa porque, según sus palabras, “después de haber estado en otras instituciones que no me daban garantías ante mi discapacidad, logré ingresar a una institución educativa donde se práctica la inclusión” (Alejandro/Auto/26). Precisamente, destaca que su estadía en el centro estuvo marcada por los recursos y apoyos encontrados, así como por el ambiente acogedor y las condiciones internas de la institución que lo hicieron sentirse muy bien en esta y le permitieron desenvolverse en las clases, con los educadores, con sus compañeros de clase, en la comunidad educativa y en el establecimiento escolar.

En primer lugar, señala que el centro educativo “era un buen espacio”, “muy agradable”, “ameno” y “con buen ambiente” (Alejandro/Entrev/269). Particularmente, comenta que el centro escolar “era un espacio bien, digámoslo, de mucha diversidad. Allí ya había sordos y oyentes en la misma aula. Profesor oyente, intérprete y compañeros sordos y oyentes” (Alejandro/Entrev/261). Este ambiente fue positivo porque le permitió socializar, interactuar, aprender y estar junto con sus compañeros oyentes y sordos en el mismo espacio durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. Según afirma:

La mayoría del tiempo nosotros estábamos juntos siempre en las clases, y solamente la única clase que nos separaban era la de inglés o la de español, que aprovechábamos para aprender más español, entonces cuando se separaba para eso, era porque era una petición de nosotros mismos, que queríamos de pronto que nos explicaran algo allí más personal por así decirlo, un tema que íbamos mal. (Alejandro/Entrev/365).

Para él, estar en el aula regular con sus compañeros sordos y sin discapacidad resultaba un espacio de aprendizaje, de compartir, de socializar y de aprender entre todos porque “se compartía de forma interesante” (Alejandro/Entrev/261). De hecho, subraya que la relación con sus compañeros “fue en realidad fácil”. A modo de anécdota, comparte cómo fuese su proceso de interacción entre sus compañeros oyentes y el grupo de educandos sordos que estaba en el aula de clase:

Para ellos (personas oyentes) también era nuevo, hablaban normalmente lo oral y ahora había un espacio donde había interprete y chicos sordos también. Fue en realidad fácil tener relaciones con los compañeros. Con el abecedario nos defendíamos, ellos aprendieron el abecedario y pues hacíamos señas con el abecedario o gesticulábamos más, dramatizábamos las cosas. Entonces si ya hizo la tarea y sabía la seña de tarea, por ejemplo, comparábamos tareas, hacíamos la copia, todo normal. (Alejandro/Entrev/261-281)

De lo anterior, podemos decir que la relación entre el alumnado sordo y oyente dentro del aula de clase se encuadraba en el respeto, el reconocimiento y el valor por todas las personas allí presentes. Evidentemente, este clima de clase favoreció sus encuentros, relaciones y vínculos cara a cara, así como la posibilidad de poder estar, aprender, participar y compartir en el mismo espacio, con el mismo currículo y con el mismo profesorado. De hecho, afirma que, “siempre compartíamos todos los espacios. Si hay algo que uno no hiciera era porque uno no quería en realidad hacerlo” (Alejandro/Entrev/289).

En segundo lugar, subraya que la relación con sus profesores era positiva porque “los docentes eran muy formales” (Alejandro/Entrev/269). Como fruto de la relación positiva, sostiene que durante su proceso de formación académica encontró un profesorado que estuvo dispuesto a implementar las estrategias metodológicas y cambios necesarios en su quehacer pedagógico para apoyarlo en su aprendizaje. Según sus declaraciones, el profesorado siempre estaba dispuesto a “resolver las dudas”, “implementar materiales más visuales” para explicarle, utilizar “herramientas tecnológicas como el computador para enseñarle” y darle un “paso a paso” durante el desarrollo de la clase para que la comprendiera (Alejandro/Entrev/325-369). Respecto a este último, comparte:

El profesor escribía en el tablero un paso a paso, un tutorial. Hay veces en las que no entendíamos algo y el profesor decía: “tienes que seguir este paso a paso”. Y con el paso a paso de pronto era más fácil para nosotros. Por ejemplo, recuerdo cuando nos enseñaron a manejar Word, a conocerlo. (Alejandro/Entrev/369)

Aunado a estas actuaciones, resalta que la profesora que impartía la clase de español “rediseñaba muy buenas actividades para nosotros, ella nos daba información y siempre me explicaba” lo cual le permitió aprender sin dificultad los verbos, el predicado, los pronombres... y todo lo relacionada con el idioma español (Alejandro/Biog /24). Un caso concreto que llama la atención y el informante destaca de manera positiva es el relacionado con la maestra de matemáticas. Según sus declaraciones, se preocupaba por implementar diversas estrategias pedagógicas y diseñar las clases para que todos los estudiantes pudieran comprender su asignatura. Así describe su experiencia en el aula con la profesora en mención:

La profesora de matemáticas, llegó así por primera vez y se encontró con niños sordos y oyentes, y dijo: “Ay, ¿cómo así? ¿Yo qué voy a hacer aquí?” Entonces se fue y diseñó sus clases para que nosotros pudiéramos entenderlas, muy buena profesora, porque nosotros la entendíamos muy bien y estaba muy pendiente de nosotros como grupo. Buscaba como estrategias para enseñarnos matemáticas, el conteo, cada una de las diferentes operaciones de la matemática. Decía: “no, no señores, así no es. Miren, es así”. Salía al tablero, vamos a hacerlo nosotros mismos. Y uno se azaraba mucho, pero salir al tablero y participar como cualquier otro de los estudiantes era muy bueno. Sí. Y con el gesto ya le decía a uno mucho, que si estaba bien o estaba mal. Era exigente, era exigente, pero al mismo tiempo muy interesante las clases con ella. (Alejandro/Entrev/321)

En tercer lugar, y siguiendo con los apoyos encontrados en este nivel educativo, indica que la institución escolar le proporcionó un intérprete en lenguas de señas que se encargaba de apoyar el proceso de interacción, comunicación y socialización entre el informante y sus profesores. Tal y como lo explica, “tuvimos diferentes intérpretes, los que asignaron en la institución. Y el intérprete, pues de una forma neutral, solamente pasando información, la lengua de señas colombiana a español o viceversa y listo. Todo lo trasladaba para el docente y para nosotros” (Alejandro/Entrev/75-81).

Esbozado lo anterior, podemos afirmar que el centro educativo prestaba las condiciones de acceso, de permanencia, de aprendizaje y de participación para que el informante pudiera desarrollar sus estudios de bachillerato. Pero, más ampliamente, algunas características y condiciones del centro educativo tales como el aula regular compuesta por estudiantes oyentes y no oyentes, la revisión de las prácticas educativas y la implementación de estrategias pedagógicas para trabajar con todo el alumnado por parte el profesorado, así como la incursión y el rol de la figura del intérprete, nos permiten inferir que la institución educativa caminaba bajo una respuesta educativa con mirada inclusiva. Recordemos que en el relato del informante se recalca que su secundaria la desarrolló “en una institución educativa donde se práctica la inclusión”.

Esta afirmación no es foránea de la realidad que se percibía en el sistema educativo colombiano para aquel entonces porque todas las instituciones del país se encuadraban en una respuesta marcada por la integración educativa pero que, a la vez, comenzaba a transitar en el modelo de educación inclusiva.

Por tanto, las condiciones encontradas por el informante en el centro educativo eran las conducentes con lo establecido en la Resolución 2565 de 2003 y el Decreto 366 de 2009 donde se dictamen las actuaciones a seguir por parte de las secretarías de educación y centros educativos para la atención educativa del alumnado en situación de discapacidad. Una muestra de lo anterior es la figura del intérprete de lengua de señas colombiana donde ambas normativas determinaban la contratación de este personal de apoyo dentro del establecimiento educativo para favorecer la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva.

Más allá de lo anterior, se puede decir que el centro educativo estaba en constante movimiento porque, por ejemplo, en materia curricular el profesorado revisaba, “rediseñaba” y planteaba nuevas estrategias pedagógicos para responder al proceso formativo tanto del alumnado oyente como sordo en el aula de clase regular.

En términos generales, el informante señala que las ayudas recibidas en el centro educativo tuvieron un impacto positivo en los diferentes grados de la secundaria. Inclusive, asevera que la secundaria representó una de las etapas académicas más importantes a lo largo de sus estudios que conmemora con “mucho orgullo” y como una “oportunidad” en su vida personal y académica porque, según sus palabras, “me llevo a estar en la universidad y a desenvolverme muy bien académicamente hasta el día de hoy. Me brindó oportunidades para no quedarme en casa como otras personas con discapacidad a las cuales les ha tocado quedarse” (Alejandro/Auto/26).

Ahora bien, Alejandro puntuiza algunas dificultades percibidas en el bachillerato. Por un lado, recuerda haber tenido una experiencia negativa con un compañero de clase que lo molestaba tirándole un lápiz. A este respecto, comparte: “recuerdo a un compañero que le sacaba punta al lápiz y lo tiraba como si fuera un dardo y me molestaba mucho con ese berraco lápiz. Sí peleábamos mucho por eso” (Alejandro/Entrev/301). Por otro lado, testifica haber tenido obstáculos en la asignatura de Geometría porque la docente implementaba metodologías poco innovadoras o “antiguas”:

La profesora de geometría era muy adulta. Era muy, muy adulta y sabía mucho, pero a la hora de enseñarnos, no le entendíamos, no la entendíamos. Nos entregaban las fórmulas y nosotros como que ¿cómo así profe? Y eso nos causaba muchísimo estrés, pues no sé si era porque era tan adulta que traía como una metodología muy antigua y no se actualizaba y uno le iba dando hasta rabia a la materia porque: “Uy no, qué pereza”, algo así y ella pensaba que uno era un grosero Y no era solamente yo, éramos todos los estudiantes. No le entendíamos. (Alejandro/Entrev/337)

Asimismo, el informante señala que, si bien el intérprete se constituía en un mediador que ayudaba a eliminar las barreras comunicativas entre las personas sordas y el profesorado, también indica que en diferentes ocasiones supuso una barrera. Por ejemplo, comenta que la posibilidad de establecer una relación más cercana o próxima con el profesorado se veía limitada porque, en últimas, la relación y el diálogo se daba solo entre el intérprete y el profesor (y viceversa) y echaba

en falta que el claustro fuera más proclive a interactuar o a interesarse por aprender la lengua de signos para poder comunicarse con el alumnado sordo directamente. Según afirma:

Ellos le faltaban todavía tener una relación como más personal con uno. Todos los profesores tenían al lado un intérprete, entonces uno terminaba más apegado al intérprete que al docente. Uno era como de recibir la información, entregar las tareas, entregar los trabajos, calificación y ya (...) Uno podía comunicarse con el profesor, incluso uno quería avanzar un poco más con el profesor, pero el profesor no sabía lengua de señas. Entonces uno que iba a hablar de forma personal con él, siempre tenía que irse con el intérprete, era como que le voy a explicar algo al profesor yo mismo. Venga profe, le explico eso. Y el profesor a veces decía: “Ah, sí, sí, sí, sí, sí”, pero no sabía que era como por avanzar y listo. No se tomaba como el tiempo, sino que más bien llamaba al intérprete para que fuera mucho más fácil. Se iba por lo fácil. (Alejandro/Entrev/305-309)

Aunado a lo anterior, el informante afirma que “si el profesor supiera lengua de señas, hubiese sido diferente” (Alejandro/Entrev/317). Evidentemente, la falta de formación en lengua de señas parte del profesorado supuso una dificultad que afectó no solo el establecimiento de las relaciones con los educandos sordos, sino que también, cuando el intérprete de lengas estaba ausente de la institución educativa los estudiantes con discapacidad auditiva no podían seguir las clases y, por consiguiente, el claustro se veía restringida para desarrollar y trabajar su clase con este estudiantado.

Un ejemplo palmario de lo anterior es cuando el informante comparte que en alguna ocasión no tuvieron la figura del intérprete en la escuela lo que limitaba su relación y su proceso de aprendizaje con el cuerpo docente:

Había momentos en los que el intérprete estaba ahí, pues bien. Pero recuerdo muy bien que una vez a los intérpretes no los habían contratado, una vez no, pasaron muchas veces que no habían contratado al intérprete y llegábamos a todos el colegio y el profesor trataba como de gesticular y escribir en el tablero, y decía muchachos es así, pero se complicaba muchísimo. (Alejandro/Entrev/317)

Cerrando con la etapa de secundaria, Alejandro destaca la “clase de español” como un suceso positivo en el bachillerato porque siempre le interesó el español y se esforzó para aprenderlo (Alejandro/Biog/21-24). Igualmente, recuerda haber perdido matemáticas en esta etapa porque, según sus palabras, “odiaba las matemáticas. Creo que me faltaba repasar un poco más de esa materia en el colegio” (Alejandro/Biog/21). Por último, el acontecimiento la “despedida del

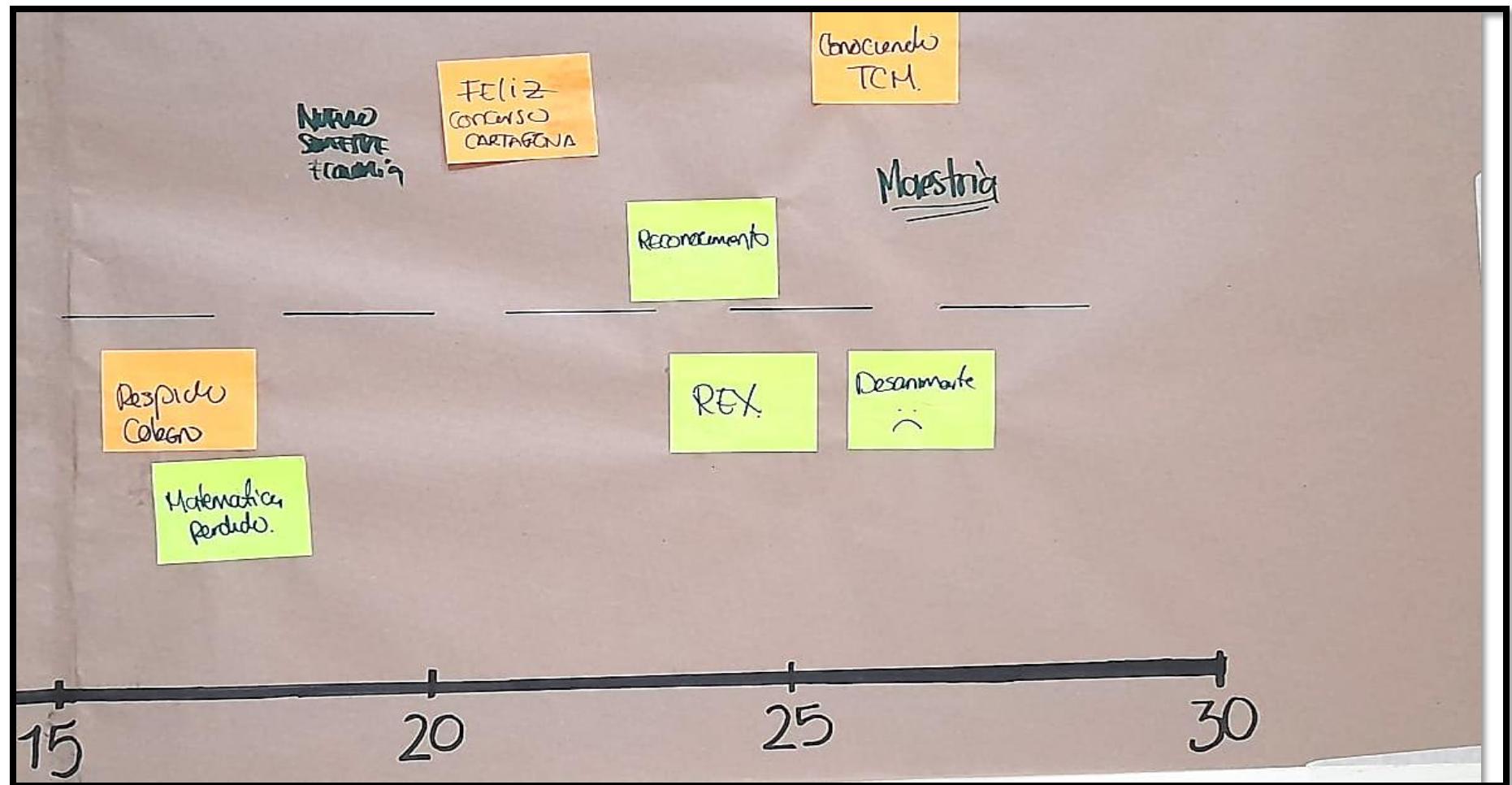
colegio” lo recuerda como uno de los sucesos más significativos porque representaba cerrar este nivel educativo para embarcarse a la educación superior (Figura 17).

La despedida del Colegio. Ya se acercaba la despedida, estábamos en 11 y muchos nervios porque yo ya sabía que quería ir a la Universidad, pero me preocupaba por cómo iba a ser, profesores, familia, amigos, conocidos de tantos años, sentí como que todo se desbordaba y como que me estaba despidiendo de algo muy bonito de mi vida y que iba a cambiar de vida en ese momento. Entonces como que empecé a sentir que me iba a hacer mucha falta, aunque eso ya pasó, pero pues un recuerdo, la despedida. (Alejandro/Biog/19).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Figura 17

Biograma elaborado por el participante Alejandro II. Acontecimientos negativos y positivos durante su trayectoria educativa.



Nota. Biograma desarrollado con el informante durante el trabajo de campo el 12 de agosto de 2021

4.4.2.3. A la universidad todavía le faltan herramientas, señalización, recursos y apoyos.

ETAPA UNIVERSITARIA
(2011-2015)

Alejandro iniciaba su Grado en Economía en una universidad pública de su ciudad “con muchas expectativas y nervios porque todo era muy diferente” (Alejandro/Biog/53), pero, a su vez, sentía una sensación de calma, libertad y familiaridad porque su madre trabajaba desde hace algunos años en la biblioteca de la universidad y recuerda que desde pequeño su mamá lo llevaba a participar en las actividades que se hacían para los niños en la institución académica. Por tanto, el establecimiento educativo le generaba confianza, despreocupación, tranquilidad y seguridad porque conocía el espacio, la infraestructura, el personal de la biblioteca, algunos profesores, podía desenvolverse con seguridad en este; en otras palabras, “me sentía como en casa” (Alejandro/Entrev/195).

Respecto al ingreso al Programa de Economía, comenta que su madre fue un apoyo en el proceso de acceso y matrícula en la universidad pues, según afirma, “mi mamá conocía cómo hacer todo el proceso y ella me ayudó muchísimo con eso. Incluso pude entrar pagando muy bajos costos por ella ser empleada de la Universidad” (Alejandro/Entrev/23). Inclusive, su madre fue la persona que gestionó la figura del intérprete de lenguas de señas dentro de la universidad para facilitar la comunicación entre Alejandro y sus profesores en el aula. A continuación, explica cómo se llevó a cabo la solicitud del servicio de intérprete:

Mi mamá hizo una solicitud de intérprete para la carrera, necesitamos una intérprete y ella lo propuso. Se entrega la documentación para ingresar, hay que anexar los certificados de discapacidad que haya, los de audiometrías. Uno enviaba una carta en la que solicitaba al intérprete de la facultad y la facultad analizaba y aprobaban la contratación del intérprete y la universidad ya generaba los pagos y él acompañaba en todas las clases. (Alejandro/Entrev/27-163)

Como respuesta a la solicitud, la institución superior le facilitó un intérprete desde el primer cuatrimestre hasta finalizar su etapa universitaria (Alejandro/Entrev/39). Cabe anotar que la gestión del apoyo requerido fue de manera inmediata porque, por un lado, “ya había estudiantes sordos en la Universidad y pues como que había un precedente ya” (Alejandro/Entrev/31) y, por

el otro, argumenta el informante, “la universidad sabe que debe brindar un servicio de interpretación a los estudiantes sordos” (Alejandro/Entrev/27).

Lo relatado por Alejandro nos permite evidenciar que el establecimiento de educación superior implementaba una de las acciones situadas en los lineamientos de la política de educación superior inclusiva dictaminada por el MEN en el año 2013. En particular, el servicio de interpretación (o la figura de intérprete) dado por la institución se encuadraba en una de las estrategias inclusivas esbozadas en los lineamientos para garantizar la permanencia del alumnado con discapacidad auditiva en la educación universitaria.

Entonces, el hecho de que la universidad tuviese una previa experiencia en la matrícula, acceso y dotación de recursos para estudiantes sordos, nos permite aludir que el establecimiento educativo caminaba a implementar las acciones recogidas en la política de inclusión, en vistas de que el informante pudiese estar en un proceso de aprendizaje en condiciones como fuese, por ejemplo, la posibilidad de comunicarse con el profesorado gracias al apoyo del intérprete al igual que sus pares sin discapacidad. Según sus declaraciones, el intérprete estaba “en todas las clases, en mis exposiciones, sustentaciones, congresos, siempre me acompañaba el intérprete” (Alejandro/Entrev/175). A modo de anécdota, comparte cómo fue el apoyo del intérprete en un congreso académico al cual asistió:

Yo me inscribí en el evento, cuando nos inscribimos todos en el evento, ya estaba todo listo, incluso la persona encargada de inscribirnos. Ya estaba incluso allá, pero el intérprete no estaba por ningún lado, se acordaron como a última hora, se habló el tema, dijimos de lo importante que era el intérprete para el acompañamiento. La intérprete no tuvo ningún problema en ir con nosotros, con todos los gastos pagos obviamente se llevó al intérprete. Yo no tuve que pagar nada, la universidad se encargó de ese apoyo humano, por así decirlo, y pues solamente estaba en los momentos del Congreso y yo pude recibir información a tiempo. Y estuvimos tres días de ponencias y listo, allí. Cuando estábamos en otras actividades yo ya no tenía intérprete. (Alejandro/Entrev/98)

En todo caso, el informante valoraba de manera positiva el acompañamiento del intérprete porque “en la parte académica como tal en las clases, el intérprete es lo que uno necesita para estar allí” (Alejandro/Entrev/167).

Ahora bien, lo anterior no quiere decir que el informante no haya tenido dificultades para comunicarse dentro de la comunidad universitaria. De hecho, manifiesta que solo contaba con el apoyo del intérprete en el aula de clase, pero en los demás espacios de la universidad no había servicio de interpretación tales como la biblioteca, la cafetería, el rectorado, entre otros. Así describe esta situación:

Yo intentaba que en todos los horarios a los que yo quisiera estar, pudiera el intérprete acompañarme. En lo que no era horario de clase, pues yo trataba de que el intérprete fuera a descansar y yo tenía que estar con los compañeros y hasta ahí no más. Si uno va a una biblioteca, allí no hay servicio de interpretación ni nada de eso por el estilo. (Alejandro/Entrev/171)

En el fondo, la ausencia del intérprete significó para Alejandro una barrera de accesibilidad, pero, sobre todo, limitó su derecho a la comunicación y la información en tales escenarios. No es de extrañar que en múltiples ocasiones tuviese que exigirle a la entidad universitaria el apoyo del intérprete en otros espacios para poder desenvolverse. Tal y como lo expresa:

Yo necesitaba que estuviera (el intérprete) conmigo en el espacio y hay que insistir y también exigir los derechos que tenemos. En mi caso me tocó exigir el intérprete en algunas ocasiones para esos espacios académicos que no lo tenía, entonces que hay que insistir para las cosas que tenemos derecho. (Alejandro/Entrev/207-211)

Aunado a esta dificultad encontrada, también destaca “la falta de preparación del personal docente” y el “poco conocimiento de la lengua de señas colombiana” como dos barreras adicionales percibidas durante su experiencia en la universidad. Respecto a la formación del claustro, subraya que el profesorado siempre tenía la disposición para ayudarle en su proceso de aprendizaje, pero desconocía los conocimientos y los recursos necesarios para trabajar con el estudiantado en situación de discapacidad auditiva. Más en detalle, puntualiza:

Yo creo que, al personal docente, por ejemplo, se le debe capacitar más para atender a personas con discapacidades, con sus necesidades educativas especiales de qué hacer al respecto. Porque uno ve que el docente a veces tiene la disposición, pero si no se le ha capacitado para esto, pues es difícil. Uno entra como estudiante a decirle “profe, es que yo soy una persona sorda, yo requiero de tales apoyos, necesito eso...”. (Alejandro/Entrev/187)

Por otro lado, el informante echaba en falta que la lengua de señas colombiana no fuera más evidente en la universidad o, al menos, la comunidad educativa tuviese un “nivel de lengua

de señas básico que permita saludar o interactuar de cierta manera” (Alejandro/Entrev/187). Este desconocimiento sobre el sistema de comunicación que utiliza la población sorda por parte del personal administrativo, profesoral y estudiantado trajo consigo que el colectivo con discapacidad auditiva estuviera limitado en el establecimiento de relaciones sociales, en la información que se daba en los canales de la universidad, en la interacción con el profesorado y en el poder estar en los espacios culturales y de ocio ofertados por la institución. A manera de ejemplo, señala que la oficina de comunicación y virtualización de la universidad debería considerar que,

Todos los comunicados que hay en la universidad, se hagan en lengua de señas porque el rector, por ejemplo, va un espacio, da una entrevista y lo publican en el estado, en la página web, pero no hay intérprete, entonces no sabemos qué pasó, qué hay. Hay un diálogo, hay una información, un comunicado y nosotros no tenemos intérpretes para acceder a esto. Los estudiantes sordos se quedan en las mismas, como que no es importante que el sordo acceda a esa información en lengua de señas colombiana. (Alejandro/Entrev/187)

Sin lugar a duda, las barreras comunicativas y de acceso a la información se constituían en la principal dificultad experimentada por el informante durante su carrera universitaria. Paradójicamente y como se ha antedicho, la universidad le proporcionó un intérprete dentro del aula de clase, pero las múltiples dificultades percibidas a la hora de comunicarse en su entorno, ilustran que a nivel global e institucional el establecimiento no llevó a cabo procesos de cambio y transformación que promovieran la inclusión de la comunidad sorda en todos los escenarios.

Una muestra de lo anterior es la oficina de comunicación de la universidad que no se preocupó por incrustar el lenguaje de señas o subtítulos en los videos publicados para trasmitir la información a la población sorda, a sabiendas de que, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 (que ampara los derechos de los colombianos con discapacidad) recoge en su artículo dieciséis las condiciones y acciones para garantizar y proteger el derecho a la información y a la comunicación de esta población por parte de las entidades públicas y privadas del país. De ahí que, Alejandro enunciara:

A la universidad todavía le faltan. Uno analiza la situación de la inclusión y la inclusión no se lleva a cabo de la manera correcta, faltan herramientas, faltan señalización para personas sordas y ciegas que deberían ser parte de los objetivos de calidad que tiene la universidad para construir eso que dice la universidad de ser integradora. (Alejandro/Entrev/183)

Siguiendo con la trayectoria universitaria, describe que la relación con sus compañeros era buena, normal y recuerda haber participado con sus pares en todas las actividades de clase (Alejandro/Entrev/63-79). Según sus declaraciones, “entre compañeros nos ayudábamos. Si uno cuando se veía como a gatas⁷⁷, le decía al compañero: “venga, explíqueme esto” o “explíqueme lo otro”. Y ya” (Alejandro/Entrev/139). Respecto al cuerpo docente, sostiene que durante los diferentes cursos encontró educadores cercanos, formales y estrictos (Alejandro/Entrev/91-95). Particularmente, recuerda el profesor de estadística porque, por un lado, este siempre buscaba las herramientas y estrategias para poder trabajar con el informante en clase. Según afirma:

Él iba brindando como herramientas, entonces rayaba, hacía un poquito de dramatización, me explicaba. Era de una exigencia ante lo que enseñaba, pero a la vez lo hacía muy fácil para mí en ese sentido, me brindaba asesoría de una manera suave, muy flexible, y yo entendía. Para mí era una ayuda que lo hiciera muy personalizado, que se acomodara a mi necesidad. (Alejandro/Entrev/143)

Por otro lado, recuerda una anécdota con el profesor porque “hubo algún momento en el que profesor me dijo que íbamos a trabajar sin el intérprete y que yo tenía que desarrollar una actividad de forma libre y sin dependencia del intérprete” (Alejandro/Entrev/71).

En el fondo, destaca que el educador buscaba que fuese más autónomo y no dependiera siempre de una tercera persona para lograr comunicarse. Al principio, esta situación le generó interrogantes sobre cómo podría desarrollar el trabajo o cómo podría explicar un tema sin el apoyo de su mediador lingüístico, pero comenta que buscó las herramientas para poder presentar la actividad propuesta por el maestro. De acuerdo con sus declaraciones, “yo busqué la manera a través de gestos, a través de movimientos corporales, dramatización, de grabar unos videos y una secuencia de videoclips y estos me sirvieron para para exponer sin intérprete” (Alejandro/Entrev/71)”.

En términos generales, recuerda que durante su proceso de aprendizaje los profesores estuvieron dispuestos y atentos a resolver sus dudas con la ayuda de su intérprete lo que facilitaba la comprensión de los temas, las actividades, los trabajos y las explicaciones de clase. Cabe decir

⁷⁷ La expresión “verse a gatas” hace alusión a una dificultad, problema o situación difícil por la cual se está pasando en el momento.

que solo recuerda haber tenido una experiencia negativa con un profesor porque “la materia no era difícil, sino la forma en que nos la enseñaba el docente no era fácil de acceder” (Alejandro/Entrev/119). Más en detalle, expone:

El profesor ni explicaba, sino que iba rayando de una vez y decía cualquier cosa, no había una explicación clara, era demasiado estricto, nos dejaba el trabajo, pero era como un trabajo muy autónomo en el que sin explique, sin muchas explicaciones, nos deja por ejemplo una gráfica para analizarla y nosotros en el análisis como que ni siquiera podíamos comentarle mucho porque no nos explicaba, yo le decía: “Profe, es que no he entendido esto” y me decía: “Ah, yo no sé, ahí tienes la gráfica, mira a ver qué significa”. A todos nos iba mal, no era solamente yo, no recibíamos como la ayuda ni el apoyo de él para nada, entonces como que todos empezamos a odiar a ese profe. Entonces fue complicado, yo no perdí esa materia, pero sí recuerdo que fue muchísimo esfuerzo. (Alejandro/Entrev/107-123)

Para finalizar, Alejandro recuerda la microeconomía y la macroeconomía como las asignaturas que más le gustaron de su Grado en Economía porque, para él, “allí estaba como la esencia de la carrera y se veía aplicada en los contextos laborales...”. (Alejandro/Entrev/111). Entre sus muchos recuerdos en esta etapa, conmemora de manera especial la participación en un congreso académico que le generó mucha felicidad (Figura 17):

Resulta que en la Universidad nos dijeron que iba a haber un Congreso en el mes de octubre en la ciudad de Cartagena para quienes pudieran asistir. Nosotros empezamos a realizar planes para asistir y pues lo soñamos y lo hicimos. íbamos los de Economía. Lo veíamos como un paseo porque uno también va de paseo a estas cosas. Uno no puede decir que solamente va a lo académico. Entonces, hicimos rifas y comida para tener dinero y poder asistir a ese Congreso. Paseábamos y también aprendíamos en el Congreso. Estando en Cartagena, yo me iba a compartir con los muchachos, que salíamos a tomarnos algo. (Alejandro/Biog/27-25).

Tabla 18

Palancas y barreras declaradas por Alejandro.

ETAPA EDUCATIVA	COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
PRIMARIA	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	El profesorado manejaba la lengua de señas.
PALANCAS		Presencia de diferentes profesionales en la escuela tales como el modelo lingüístico, intérprete y psicólogo (Entrev/96-144). Acampamiento del modelo lingüístico en las clases (Entrev/148). Proceso de adaptación al espacio que consistía en conocer/identificar las necesidades del estudiante durante su aprendizaje (Entrev/128). Flexibilidad curricular e implementación de estrategias pedagógicas por parte del cuerpo docente (Entrev/132).
	<i>Relaciones positivas</i>	Buena relación con el profesorado (Entrev/140).
PRIMARIA	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	No lo recibieron en el centro porque no había metodologías para recibirlo (Entrev/64).
BARRERAS	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	No había apoyos pedagógicos (Biog/68). El profesorado no manejaba lengua de signos lo que generaba una dificultad en el proceso de aprendizaje (Entrev/128-163). No se contaban con las metodologías para atender al informante (Entrev/64).
	<i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i>	Castigaban al informante porque no entendía las explicaciones de clase (Biog/69).
	<i>Formación del profesorado</i>	Desconocimiento de la lengua de señas por parte del claustro docente (Entrev/128-163). Los docentes no sabían nada de inclusión (Biog/73).

SECUNDARIA PALANCAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	Política de inclusión dentro del centro educativo (Aut/26). El centro era accesible y contaba con las condiciones para que las personas sordas y oyentes pudiera estar en el centro (Entrev/261).
	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	Todos los estudiantes se encontraban en el aula regular (Entrev/261). Acampamiento del intérprete en el salón de clase (Entrev/75-81). Materiales más visuales para las clases (Entrev/325-369). Incorporación de tecnologías como el computador (Entre/325-369). Se utilizaba una metodología paso a paso (Entrev/369).
	<i>Relaciones positivas</i>	Diversidad de estrategias para trabajar con todo el alumnado por parte del profesorado (Entrev/321). Buena relación con sus pares con y sin discapacidad (Entrev/261-281). El trato con el profesorado era bueno y formal (Entrev/269).
	<i>Formación del profesorado</i>	En algunas ocasiones no contrataban los intérpretes (Entrev/317).
SECUNDARIA BARRERAS	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	Una profesora implementaba una metodología antigua y poco innovadora (Entrev/337).
	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	La presencia del intérprete dificultaba/limitaba la cercanía con el cuerpo docente (Entrev/305-309).
	<i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i>	Desconocimiento de la lengua de señas por parte del profesorado (Entrev/317).

UNIVERSIDAD	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	Contratación de los intérpretes de apoyo por parte de la universidad (Entrev/27-163).
PALANCAS	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	Figura del intérprete de lenguas (Entrev/27-163).
UNIVERSIDAD	<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	No había servicio de interpretación en todos los espacios de la universidad (Entrev/171).
BARRERAS	<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	Dificultades en la metodología utilizada por un profesor (Entrev/119).
	<i>Formación del profesorado</i>	Falta de preparación en el personal docente en lengua de señas colombiana (Entrev/187).
	<i>Espacio físico</i>	Falta de señalización para las personas con discapacidad auditiva y visual (Entrev/183).

Fuente: elaboración propia.

4.5. Sintonizando las ayudas y barreras percibidas por las personas informantes en el sistema educativo.

En las siguientes líneas, se recoge una síntesis conjunta de los facilitadores y obstaculizadores presentes en las historias de vida académica de las personas participantes. Cabe decir que los elementos, recursos o apoyos que se sitúan o se identifican como “ayudas” o “barreras” responde a la valoración dada por las personas informantes, pero que, a la vez, contara con revisión por parte del investigador para profundizar sobre el impacto que estos tuvieron en las trayectorias educativas de las personas.

Para apoyar el proceso de síntesis, se tendrá en cuenta la tabla de categorías y códigos⁷⁸, los elementos esbozados en la fundamentación teórica y los aspectos emergentes en las historias de vida que merecen una revisión.

4.5.1. Ayudas declaradas por las personas informantes en las trayectorias educativas.

Las personas informantes declaran haber recibido algunos apoyos o recursos durante su trayectoria educativa que favorecieron su acceso, permanencia, aprendizaje y participación en los centros escolares y universitarios (Tabla 19).

4.5.1.1. *Legislativas, políticas y/o administrativas.*

Las personas informantes encontraron centros escolares y universitarios que contaban con una organización institucional frente a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Esta organización en su estructura interna, política y administrativa hizo posible la incursión de diferentes apoyos en la trayectoria educativa de Estefanía, José, Ángela y Alejandro. Así, en el *ámbito escolar*, se evidencian apoyos relacionados con el Departamento de Apoyo para la Discapacidad en la institución escolar, el servicio social obligatorio, la promoción de la inclusión educativa con el personal docente (José), el personal administrativo accesible (Estefanía) y la política de inclusión dentro del establecimiento educativo (Alejandro). Igualmente, en el *ámbito*

⁷⁸ Véase el “Anexo V”.

universitario, la figura del monitor de apoyo, la figura del monitor de desplazamiento (José) y la contratación del intérprete de lengua de señas (Alejandro) constituyen los recursos humanos recibidos por parte de la institución superior durante la etapa universitaria.

De una u otra manera, tales apoyos incubados en la parte administrativa y política posibilitaron el desenvolvimiento de las personas informantes en las etapas educativas. De hecho, la política de inclusión presente en algunos centros favoreció la distribución de recursos y apoyos pedagógicos como fuese en el caso de la educación superior donde se evidencia la incursión de diferentes figuras de apoyo como el intérprete y monitor de desplazamiento.

A la vista de los apoyos declarados, podemos decir que tanto las instituciones escolares como superiores llevaban a cabo las acciones que desde el MEN se dictaminaban para que los centros académicos implementaran los cambios administrativos y políticos para promover las condiciones de acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la estructura educativa. Sirva de ejemplo *la política de educación superior inclusiva* que insta a las universidades del país a disponer de los intérpretes de lengua de señas o guías intérpretes para apoyar los procesos de comunicación y aprendizaje de las personas con discapacidad (como ocurriese en el caso de José y Alejandro con el apoyo del intérprete y el monitor de desplazamiento).

Un caso concreto que llama la atención de los apoyos recibidos es el servicio social obligatorio en la etapa de secundaria. Este recurso puede representar un apoyo para el centro educativo y profesorado en acciones puntuales con el alumnado. Por ejemplo, la persona que preste el servicio social puede apoyar a un estudiante con discapacidad en el desplazamiento en el centro escolar.

4.5.1.2. Currículo, estrategias metodológicas y organizativas.

Las personas informantes encontraron múltiples apoyos pedagógicos, curriculares y organizativos durante su recorrido escolar y universitario. Estos puntos de apoyo se visibilizaban en los cambios y ajustes curriculares implementados por el profesorado, así como en el trabajo desarrollado por el/la docente de apoyo pedagógico con el estudiante con discapacidad.

Respecto al *currículo y estrategias pedagógicas*, las personas informantes destacan que los planes de estudio (o currículo) eran accesibles, las metodologías de enseñanza no eran estrictas (Estefanía), la metodología de clase era diferencial, los métodos de evaluación eran flexibles (orales y escritos), había flexibilidad curricular y del proceso formativo (José) y la metodología seguía un paso a paso, ayudando así, la adquisición del aprendizaje (Alejandro).

Aunado a estas acciones, el quehacer pedagógico desarrollado por algunos profesores estuvo caracterizado por la búsqueda de diferentes alternativas de enseñanza y aprendizaje para trabajar con la persona con discapacidad (Estefanía), facilitar el material adaptado en clase, implementar el plan de ajustes razonables, utilizar estrategias pedagógicas y materiales para enseñar en el aula de clase al alumnado con y sin discapacidad, revisar continuamente la práctica pedagógica, desarrollar clases más descriptivas, apoyarse en el grupo de clase, implementar el acuerdo pedagógico (José), desarrollar las clases en lengua de señas, implementar procesos de adaptación e identificación de las necesidades de cada alumno, incorporar tecnologías (computador, grabadoras...) y materiales más visuales y, por último, implementar una diversidad de estrategias para trabajar con el alumnado en su globalidad (Alejandro). En suma, el profesorado respetaba los ritmos de aprendizaje y estaba dispuesto a responder a las necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Estefanía).

Tales actuaciones favorecieron los procesos formativos en las distintas etapas académicas. De hecho, a la luz de los diferentes textos ministeriales, normativos y académicos respecto a la atención educativa del alumnado con discapacidad, la flexibilidad curricular se constituye en uno de los elementos que desde los establecimientos educativos e instituciones de educación superior se deben llevar a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Indudablemente, la búsqueda de diversidad de estrategias pedagógicas por parte del profesorado para pensar un aula en su conjunto, diversificar el material para uso de todas las personas, apoyarse en los compañeros de clase y revisar la práctica educativa son, precisamente, algunas actuaciones que caminan a reconocer las diferencias en el aula, mejorar e innovar la praxis pedagógica y promover una cultura de la colaboración.

Ahora bien, la implementación del plan de ajustes razonables en el proceso educativo, así como el uso de metodologías sobre cómo aprende el estudiante con discapacidad, más allá de

suponer un apoyo, puede suponer una barrera para el estudiantado porque, en primer lugar, el plan individual de ajustes razonables se orienta y se desarrolla específicamente con el alumnado identificado con una discapacidad lo cual puede conllevar una etiqueta, estigma o mirada reduccionista por parte del cuerpo docente durante su recorrido escolar. Además, los ajustes individuales ponen su atención en el estudiante y, por ende, los cambios pedagógicos, didácticos o curriculares se desarrollan en función de las características de este, obviando así, otras posibilidades como la revisión y restructuración de la actividad docente en su globalidad para beneficio del estudiantado.

En segundo lugar, las metodologías o estrategias pedagógicas que determinan cómo aprenden las personas con discapacidad incuban procesos de enseñanza y aprendizaje lineales, ortodoxos y acomodadizos que, en últimas, reducen la posibilidad de generar procesos educativos basados en el diálogo, la escucha y la proximidad entre estudiante y profesorado. Evidentemente, pensar que existe una “receta”, una metodología única o un método centrado solo para el trabajo con las personas en situación de discapacidad supone un revés y un obstáculo en la construcción de espacios académicos que buscan mejorar sus prácticas educativas porque alteran los elementos estructurales del currículo y un aula o centro escolar en clave de inclusión o en movimiento se aleja de respuestas taxativas enfocadas a un tipo de educando.

Con relación a los elementos *organizativos*, Alejandro y José contaron con el apoyo de los intérpretes y guías-lectores durante la educación superior los cuales se encargaron de acompañarlos en clase y brindarles la ayuda necesaria en sus estudios universitarios como fuese, por ejemplo, facilitar los procesos de comunicación del estudiante con discapacidad auditiva a través de la lengua de signos.

Particularmente, en el caso de Ángela, las actuaciones desarrolladas por la docente de apoyo pedagógico durante su escolaridad se enmarcaron en enseñarle la lectura, las matemáticas y la lectura, capacitar al profesorado, diseñar un currículo específico para ella, dar charlas de sensibilización a la comunidad educativa relacionadas con la discapacidad y la inclusión y movilizar cambios internos dentro de la escuela (Ángela). De lo anterior, podemos afirmar que el apoyo dado por la profesional estaba orientado en un apoyo individual colaborativo porque las

acciones estaban encaminadas a articular un trabajo con el profesorado que permitiera implementar cambios curriculares y respuestas específicas en el aprendizaje de la informante principalmente.

Cabe decir que para Ángela el aula de apoyo especializada se constituyó en una palanca en la etapa escolar porque allí encontró los apoyos brindados por la docente de apoyo que le permitieron avanzar en su trayectoria educativa. Ahora bien, si bien la informante valoraba de manera positiva este espacio dentro del establecimiento educativo, esto no significa que haya sido la respuesta más oportuna porque en, últimas, el aula de apoyo representaba/simbolizaba para ella una salida a las dificultades y carencias encontradas en el aula regular donde no contó con los recursos y las estrategias para estar en aula de clase en mancomunidad con sus pares.

4.5.1.3. Relaciones dentro de los contextos educativos.

Si bien las personas informantes encontraron barreras de tipo actitudinal y cultural en los entornos educativos, también la relación con algunos profesores y compañeros de clase estuvo marcada por el buen trato recibido, disponibilidad, trabajo en equipo, buena acogida en el centro, apoyo en clase por parte de sus compañeros en actividades puntuales, amabilidad y disposición para cambiar y transformar las prácticas educativas (Estefanía, José, Alejandro).

Cabe destacar que la relación positiva establecida con sus pares y cuerpo docente fue intermitente durante las distintas etapas educativas, es decir, hubo etapas o momentos puntuales donde las personas informantes encontraron una actitud receptiva, respetuosa, amable y colaborativa tanto del cuerpo docente como de sus pares sin discapacidad. Aun así, la relación positiva que se logró establecer supuso una palanca en el proceso formativo porque trajo consigo diálogos fluidos entre informante y profesorado respecto al trabajo en el aula, revisiones en la práctica educativa por parte del claustro y respuestas a las necesidades que inquietaban a las personas participantes.

4.5.1.4. Recursos personales.

Las personas participantes se vieron expuestas a diferentes barreras en su recorrido escolar y universitario. Tales dificultades y obstáculos, en múltiples casos, fueron superados, enfrentados o gestionados por sí mismas a través de una actitud de perseverancia y de constancia. De hecho,

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

aprender a sortear las dificultades se constituyó en un recurso personal para hacer frente a las barreras vividas como fuese, por ejemplo, la poca accesibilidad y disponibilidad en las administraciones educativas lo que representaba para las personas con discapacidad una actitud de resistencia frente a la carga burocrática y “trabas” halladas en el proceso (Estefanía, José).

Tabla 19

Visión general de las ayudas recibidas durante el proceso formativo.

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<i>Recursos personales</i>	<p>El alumnado con discapacidad aprende a vivir y a sortear las dificultades.</p> <p>Buscar las formas, alternativas o recursos para salir adelante por cuenta propia.</p>
<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	<p>El personal administrativo tiene una actitud receptiva y gestiona los cambios solicitados.</p> <p>Implementación del servicio social obligatorio por parte del centro educativo en el apoyo con el alumnado con discapacidad.</p> <p>Departamento de apoyo para la discapacidad dentro del establecimiento educativo.</p> <p>Desarrollo de la política de inclusión en la institución de educación superior.</p> <p>La institución universitaria proporciona el monitor de apoyo y monitor de desplazamiento.</p> <p>Contratación de los intérpretes de apoyo por parte de la universidad.</p>
<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	<p>Presencia de diferentes profesionales de apoyo en la escuela y universidad (p.e. profesorado de apoyo pedagógico, modelo lingüístico, intérprete de lengua de signos).</p> <p>Flexibilidad curricular.</p> <p>Implicación de los maestros de apoyo en el trabajo con el alumnado (p.e. trabajo en las aulas de apoyo especializadas, apoyo en asignaturas como escritura, matemáticas y lenguaje, capacitación al profesorado por parte del docente de apoyo).</p> <p>El currículo es accesible y los métodos de evaluación flexibles (p.e. orales y escritos).</p> <p>Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (en el entorno escolar) y el Acuerdo Pedagógico (en el ámbito universitario).</p> <p>Diversidad de alternativas y estrategias metodológicas para enseñar al alumnado.</p> <p>Se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje durante el proceso formativo.</p>

	<p>Se facilita al alumnado material de apoyo en la clase como grabadoras, material pedagógico utilizado por el claustro adaptado y proporcionado previamente, herramientas tecnológicas como el computador.</p> <p>El profesorado se apoya en los compañeros de clase.</p> <p>Diálogos entre informante y profesorado para revisar la práctica educativa.</p> <p>Clases descriptivas, más visuales y diseñadas para enseñarle al alumnado en su conjunto.</p> <p>Conocimientos y manejo del lenguaje de señas colombiana por parte de los educadores.</p>
<i>Relaciones positivas</i>	<p>La relación con los compañeros y profesorado es acogedora.</p> <p>Actitudes positivas.</p> <p>El trato con el profesorado es formal y bueno.</p>
<i>Espacio físico</i>	Los espacios del centro escolar son accesibles.

Fuente: elaboración propia.

4.5.2. Barreras señaladas por las personas informantes en las trayectorias educativas.

A continuación, se detallan los elementos obstaculizadores evidenciados por las personas participantes durante su trayectoria educativa en el ámbito de las políticas/administraciones, el currículo, la cultura, la formación del profesorado, las barreras personales y el espacio físico (Tabla 20).

4.5.2.1. *Legislativas, políticas y/o administrativas.*

Las personas informantes se encontraron con centros escolares y universitarios inaccesibles y con una estructura académica cerrada, esto es, carente de oportunidades para el acceso, permanencia y participación de las personas en situación de discapacidad. Estos establecimientos educativos se caracterizaban por no recibir a todos los estudiantes (existía un filtro de entrada), no llevar a cabo los procesos de flexibilización en el proceso de matrícula, falta de voluntad de las secretarías y administraciones universitarias a la hora de gestionar los cambios o apoyos solicitados por las personas participantes (Estefanía), dificultades con el trabajo desarrollado por el INCI, exceso de carga burocrática, altos puntajes académicos para el acceso a la educación superior, requerimiento del certificado de discapacidad para desenvolver los apoyos educativos, falta de aplicación de la Ley Estatutaria 1618 (José) y en ocasiones no se contrataban los intérpretes de lengua señas para apoyar los procesos de comunicación del alumnado con discapacidad auditiva (Alejandro).

Por supuesto, tales características trajeron consigo procesos de exclusión, discriminación y, sobre todo, limitaron el derecho de las personas informantes a recibir una educación de calidad, equitativa y pertinente durante su vida escolar y universitaria. Más ampliamente, las difíciles condiciones experimentadas en los centros incubaron barreras políticas y administrativas dentro de las instituciones académicas que representaron, en el caso de Estefanía, la motivación para ingresar de manera tardía al sistema educativo en etapa escolar y, seguidamente, en etapa universitaria, desertar del sistema de educación superior. Igualmente, las múltiples dificultades encontradas en la escuela regular, en el caso de Ángela, hicieron que desease estar matriculada en un centro de educación especial.

Llama la atención que para la época en que se desarrollan las historias de vida, la *política educativa para las poblaciones vulnerables* y la *política de educación superior* establecían las directrices para que los centros escolares y universitarios desarrollaran los criterios de igualdad de oportunidades para la población con discapacidad, así como el desengrane de los recursos humanos, técnicos, administrativos y pedagógicos para garantizar las condiciones de accesibilidad, permanencia, calidad, enseñanza, aprendizaje y participación de la población colombiana con discapacidad en la estructura educativa. De hecho, la contratación de los intérpretes de lenguas de señas colombiana es una responsabilidad de las secretarías de educación. A su vez, la flexibilidad del currículo o la flexibilidad en los procesos de admisión se establecían en los textos ministeriales como un recurso a desarrollar dentro de los establecimientos educativos para hacer frente, por ejemplo, a las barreras situadas en los planes de estudio o en la dificultad para ingresar a la universidad debido a los puntajes altos de acceso.

Evidentemente, las barreras experimentadas por las personas informantes surgen de la inacción política y falta de voluntad de los agentes implicados en el desarrollo de las acciones propuestas en los lineamientos para la atención educativa del alumnado con discapacidad. De una u otra manera, la aplicación, ejercicio e interpretación de las directrices dictaminadas por el MEN para eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje quedaban a cargo de las administraciones educativas y centros de educación escolar y superior.

Para cerrar, no debemos olvidar las barreras experimentadas desde el INCI. A este respecto, uno de sus objetivos es brindar los lineamientos educativos al MEN para apoyar los procesos formativos del alumnado con discapacidad visual. Además, se constituye en un organismo consultor y asesor para que las administraciones educativas e instituciones académicas busquen herramientas, recursos o apoyos para la atención y trabajo con el alumnado con ceguera o baja visión. Sin embargo, en el caso de José, tales actuaciones determinadas por la entidad concluyeron en una barrera porque afectaron los procesos académicos construidos entre el profesorado e informante. En este sentido, podemos decir que los elementos aportados por el INCI no representan en sí una palanca porque tales directrices incuban procesos de *arriba-abajo*, eludiendo así, otras realidades contextuales, situacionales y personales que son posibles en procesos académicos construidos de *abajo-arriba*.

4.5.2.2. Currículo, estrategias metodológicas y organizativas.

Las barreras didácticas percibidas por las personas informantes se situaban, por un lado, en la estructura y organización curricular del proceso formativo que se caracterizaba por la mayúscula exigencia en el rendimiento académico, la demasiada carga académica, la corta duración de las clases, la falta de flexibilización curricular en las asignaturas (Estefanía), la ausencia de apoyos pedagógicos, la ausencia de estrategias metodológicas y la implementación de estrategias poco innovadoras o antiguas (Alejandro). Por otro lado, en el comportamiento, actitud y actuar por parte del profesorado durante su quehacer pedagógico donde, por ejemplo, no les explicaban a los estudiantes con discapacidad los temas de clase excusándose en la cantidad de educandos presentes en el aula regular, no había una cultura de la colaboración entre profesorado (Estefanía) y el cuerpo docente evadía su responsabilidad de desarrollar la práctica educativa aludiendo su falta de formación y conocimientos frente a la discapacidad (Ángela, José).

Indudablemente, tales obstaculizadores visibilizan el tipo de prácticas que sobresalen en el centro educativo, la estructura curricular dominante y las creencias arraigadas en el cuerpo docente. Por supuesto, la falta de flexibilización curricular, la ausencia de diversidad de estrategias pedagógicas o la rigidez en los planes de estudios (metodologías antiguas, carga académica, rendimiento académico, temporalización de las clases, número elevado de asignaturas...) suponen una estructura curricular cerrada que, como es sabido, desconoce la heterogeneidad que se puede dar en un aula de clase (y, por consiguiente, invisibiliza las diferencias humanas en el currículo), limita la posibilidad de acceder al currículo desde diferentes puntos de acceso y sustenta una jerarquía del aprendizaje que, básicamente, encuadrada el conocimiento y el aprendizaje en tipos de niveles, grados y edades.

Tales condiciones no son lejanas de la realidad experimentada por las personas informantes. De hecho, recordemos que, en el caso de Ángela, la informante prefería estar en el aula de apoyo especializada porque en el aula regular no encontraba los apoyos, recursos o cambios pedagógicos que favorecieran su aprendizaje y participación en el aula ordinaria. Frente a esta situación, desde el MEN se busca trabajar en *ambientes de aprendizaje* que cuenten con los sistemas de apoyo,

variedad de estrategias didácticas y diversidad de materiales, entre otros, que beneficien al conjunto del alumnado.

Respecto al comportamiento y actitud por parte del profesorado, las personas informantes convergen en afirmar que este se excusaba en explicarles, enseñarles o estar atentos a sus inquietudes porque estos no sabían cómo trabajar con una persona en situación de discapacidad, tampoco sabían cómo podían incluirlos en el aula o cómo trabajar con el grupo de clase en su globalidad.

Ahora bien, podemos afirmar que el actuar del cuerpo docente estaba fundado en las creencias o imaginarios sociales que se tienen respecto a las personas con discapacidad. Por ejemplo, en el sistema educativo colombiano conviven creencias e imaginarios sociales frente al colectivo en diálogo tales como “las personas con discapacidad no pueden estar en el aula regular porque retrasan el aprendizaje de los demás o alumnos”, “existe un profesorado especial para las personas con discapacidad” o “para enseñar a un estudiante con discapacidad se debe tener una formación en específico”.

Por supuesto, tales imaginarios generan una barrera cultural y actitudinal que, en últimas, afecta y limita la relación educativa y la posibilidad de construir un proceso de enseñanza y aprendizaje dialógico y horizontal desde el reconocimiento y valor que tiene cada persona en el aula de clase independientemente de su capacidad, origen, credo, ciudadanía u otro. Además, el tipo de creencias apócrifas que tenga el profesorado frente a los estudiantes que comparten una discapacidad puede conllevar prácticas educativas desiguales, de exclusión, de segregación y una actitud de indiferencia frente a este colectivo.

4.5.2.3. Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido.

La trayectoria educativa de las personas participantes estuvo rodeada de múltiples apelativos negativos y despectivos relacionados con su aspecto físico y situación de discapacidad. También, declaran haber sufrido violencia física y verbal en la escuela tanto de sus compañeros de clase y educadores. Específicamente, los imaginarios populares (José), el castigo físico (Alejandro), el trato distante e indiferente por parte de sus pares y profesorado (Estefanía), los

comentarios burlescos y ofensivos (p.e. la gorda, la ballena, el bulto de sal...), las frases discriminatorias asociadas a la discapacidad (p.e. “no ve que usted es muy lenta, usted no aprende”, “cuatro lámparas”, “bizca”), las groserías (p.e. “esta ciega hijuetantas”) y las acciones humillantes tales como pegarle un chicle en la ropa o robarle los implementos escolares son una muestra de las expresiones y tratos experimentados en el recorrido escolar y universitario (Ángela).

Este abanico de expresiones, dichos y comentarios representan aquellas etiquetas restrictivas, actitudes negativas, estereotipos, rotulaciones, estigmas e imaginarios sociales que las cuatro personas informantes experimentaron y que significaron una barrera para su desenvolvimiento en los contextos educativos. Por supuesto, este tipo de barreras permiten entrever los valores excluyentes incardinados en la cultura del establecimiento educativo, así como la mirada que la comunidad educativa tenía frente algunas diferencias humanas donde, por ejemplo, se cuestionaba su presencia y entrada en dicho entorno (José). Al hilo de lo anterior, las etiquetas restrictivas o imaginarios populares percibidos acarrearon en si para las trayectorias educativas una mirada reduccionista, patologizada, estigmatizante y estereotipada de la persona.

Frente a esta realidad, cabe subrayar que desde el MEN se insta a los establecimientos educativos públicos y privados a desarrollar con regularidad actividades con el alumnado y profesorado relacionadas sobre la toma de conciencia en torno a las relaciones interpersonales, la escucha activa, los mecanismos de participación, el autocuidado y el respeto por la diversidad en el aula, a fin y efecto de promover una cultura inclusiva y, por consiguiente, una convivencia pacífica. Además, la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 formulan las condiciones a seguir para fomentar la convivencia educativa y la mitigación de la violencia escolar en los centros educacionales del país.

4.5.2.4. Formación del profesorado.

Las personas participantes señalan como una de las barreras más significativa en la escuela y en la universidad la falta de formación del profesorado en distintas áreas afines a la atención y respuesta educativa de las personas con discapacidad, así como al modelo de educación inclusiva. A saber, el desconocimiento sobre los procesos de inclusión educativa dentro de los establecimientos escolares (José, Alejandro), el desconocimiento sobre los apoyos pedagógicos

para el estudiantado con discapacidad (Ángela, Estefanía), la falta de preparación en diversidad de estrategias metodológicas y la falta de formación en el educadores sobre la lengua de señas colombiana en el ámbito escolar y universitario representan las barreras que las personas entrevistadas asocian a la falta de capacitación docente.

Por supuesto, esta carencia de formación o actualización docente (p.e. en áreas como la educación inclusiva y procesos de inclusión educativa) conllevó obstáculos en el aprendizaje, la participación y el aprendizaje de las discentes con discapacidad porque, por ejemplo, los maestros desconocían las condiciones de exclusión, segregación y discriminación que experimentaba este colectivo en el sistema educativo; asimismo, la falta de implicación de diferentes estrategias pedagógicas trajo consigo prácticas educativas excluyentes que no reconocían las distintas capacidades en el aula de clase y, por consiguiente, limitaba la participación de los estudiantes y afectaba la calidad de los aprendizajes; y, además, la relación pedagógica pudo estar limitada y condicionada debido a las erróneas ideas, prejuicios, creencias, imaginarios o estigmas presentes en el cuerpo docente frente a la situación de discapacidad de los informantes.

Como respuesta a estas barreras, desde las secretarías de educación e instituciones académicas se busca una formación integral en el profesorado para responder a las demandas y retos actuales del acto educativo. Una muestra de lo anterior es el interés por parte del MEN para capacitar a los educadores en educación inclusiva, a fin y efecto de favorecer el desenvolvimiento del modelo inclusivo en el país. En el fondo, la formación, actualización y capacitación del profesorado busca brindar los conocimientos acerca del modelo inclusivo (p.e. principios y condiciones) para transformar y mejorar los ambientes de aprendizaje en su globalidad.

4.5.2.5. Barreras personales.

En el relato recurrente de Estefanía y José se puede observar que estas se encontraron con barreras personales que limitaron y obstaculizaron sus procesos de socialización, interacción, aprendizaje y participación en la escuela y en la universidad. Para las personas informantes existía un sentimiento de aislamiento, de frustración, de no ser comprendido en la escuela y universidad y de no encajar en la institución académica, lo cual les impedía desenvolverse en el entorno escolar. Si bien estos sentimientos o atribuciones personales pudieron surgir de las barreras culturales o el

mal trato recibido en la escolaridad, en el fondo, trajeron consigo una barrera mental que se tradujo en la infravaloración de sus capacidades y potencialidades, de sentirse no reconocido, de no pertenecer a un espacio y de pensar que por razón de su discapacidad no eran aceptados en la comunidad educativa.

4.5.2.6. Espacio físico.

Para Alejandro y Ángela los establecimientos educativos donde cursaron su escolaridad y estudios universitarios no eran del todo accesibles en su estructura física. Es decir, encontraron barreras arquitectónicas que iban desde, la falta de rampas y escaleras que dificultaron su desplazamiento y movilidad dentro del plantel como fuese, por ejemplo, en el acceso al aula, a la biblioteca o al servicio de baño, hasta la falta de señalización para las personas con discapacidad visual o la ausencia de mediadores comunicativos para apoyar a las personas sordas en los distintos escenarios que comparte la comunidad educativa. Indudablemente, este tipo de barreras limitan la posibilidad de que las personas puedan estar y participar, al igual que sus pares sin discapacidad, en los mismos espacios (ya sean académicos, culturales o sociales). Cabe subrayar que, desde una mirada simbólica, las barreras físicas dentro de un centro educativo también permiten vislumbrar hasta qué punto una persona es bienvenida en dicho entorno.

Para hacer frente a este tipo de barreras, la Ley 361 de 1997 establece en su Capítulo II las condiciones para eliminar las barreras en el espacio físico. A juicio de la presente Ley, la construcción, diseño, ampliación y reforma de los edificios, tanto públicos como privados, deberán garantizar su accesibilidad para la movilidad de todas las personas en estos. Para ello, la ley señala que los edificios (p. e. las instituciones de educación) deben contar con pasamanos, puertas accesibles, manillares, rampas, elevadores, ascensores, entre otros, que viabilicen el desplazamiento, la movilidad y el control del espacio, en nuestro caso, para el colectivo con discapacidad.

Tabla 20

Visión general de las barreras encontradas en el proceso formativo.

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
<i>Barreras personales</i>	<p>Sentimiento de aislamiento, frustración e incomprendición.</p> <p>Sensación de “no encajar” en la comunidad educativa.</p>
<i>Legislativas, políticas y/o administrativas</i>	<p>No se hace efectivo el derecho a la educación.</p> <p>Los centros educativos niegan o limitan el acceso de los estudiantes con discapacidad afirmando que no tienen los conocimientos administrativos y pedagógicos para atender a este colectivo.</p> <p>La escolaridad empieza en extraedad.</p> <p>Dificultades en el proceso de matrícula e ingreso a la educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesos de admisión estandarizados. - Demasiada carga burocrática. - Puntajes altos para el acceso. - Ignorar/desconocer por parte del personal administrativo los ajustes razonables recogidos en las políticas de inclusión y leyes educativas. - Notificar la discapacidad puede constituirse en un obstáculo en el momento de matricularse. <p>Falta de voluntad por parte del personal administrativo universitario para hacer los cambios solicitados durante el proceso académico.</p> <p>El Instituto Nacional de Ciegos (INCI) obstaculiza los procesos de rehabilitación y dificultad acuerdos pedagógicos implementados en los centros educativos.</p> <p>Ausencia de apoyos y recursos pedagógicos dentro de los establecimientos educativos (p.e. no se contratan los guías intérpretes o modelos lingüísticos).</p>
<i>Curriculum, estrategias metodológicas y organizativas</i>	<p>El rendimiento y la carga académica es demasiada, exigente y estricta.</p> <p>Rigidez en la duración de los tiempos de cada clase (p.e. cuarenta y cinco minutos para desarrollar múltiples actividades).</p> <p>El número elevado de estudiantes dentro del aula de clase limita el trabajo del profesorado con el alumnado con discapacidad.</p>

	<p>Falta de voluntad por parte del claustro escolar y universitario para llevar a cabo los cambios pedagógicos y curriculares solicitados por el estudiante con discapacidad (p.e. no se hacen cambios en asignaturas puntuales).</p> <p>Desconocimiento del profesorado en diversidad de estrategias pedagógicas.</p> <p>Metodologías antiguas y poco innovadoras.</p>
<i>Creencias, actitudes, imaginarios sociales y trato recibido</i>	<p>Se cuestiona la presencia de los estudiantes con discapacidad (p.e. preferiblemente deben estar en centros de educación especial).</p> <p>El trato que se recibe por parte de la comunidad educativo es despectivo (p.e. comentarios burlescos, discriminatorios, ofensivos y etiquetas restrictivas).</p> <p>Relación con compañeros distante.</p> <p>El profesorado se muestra indiferente.</p> <p>Actitudes negativas.</p> <p>Imaginarios populares respecto a las personas con discapacidad presentes en la vida escolar y universitaria.</p> <p>Violencia física, castigo y acciones humillantes.</p>
<i>Formación del profesorado</i>	<p>Falta de formación y capacitación en temas relacionados con la educación inclusiva.</p> <p>Los docentes desconocen los procesos de inclusión educativa que se llevan con el alumnado en situación de discapacidad.</p> <p>El profesorado no contaba con los conocimientos pedagógicos para trabajar con los estudiantes con discapacidad.</p> <p>Desconocimiento de la lengua de señas colombiana por parte del profesorado.</p>
<i>Espacio físico</i>	<p>Barreras arquitectónicas en los establecimientos educativos (p.e. ausencia de rampas y escaleras, dificultades para acceder para al baño, falta de señalética).</p> <p>El mobiliario dentro de las aulas y en los establecimientos educativos no está adaptado (p.e. pizarras inaccesibles).</p> <p>No había servicio de interpretación en todos los espacios de los establecimientos educativos.</p>

Fuente: elaboración propia.

4.5.3. Otros elementos que participan en la vida personal y social de las personas informantes.

En este apartado se hacen algunas apreciaciones relacionadas con la percepción que los informantes tienen acerca de su discapacidad, el rol que han tenido las familias en las trayectorias educativas y el proyecto de futuro que desean alcanzar.

En las historias de vida de las personas participantes se pueden observar diferentes frases que aluden de manera directa a la percepción que tienen frente a su condición de discapacidad. Estas frases y apreciaciones van desde, las personas con discapacidad pueden “pensar”, “reciben un trato especial” (Estefanía), “tienen límites” (José), hasta “a las personas con discapacidad no les dan trabajo por su condición” (Ángela) y “nosotros somos los que encontramos los obstáculos y somos nosotros quienes los eliminamos” (Alejandro). En una lectura de lo anterior, podemos decir que la construcción que tienen las personas acerca de su condición corresponde a una visión psicomédica, es decir, situada en el modelo médico-rehabilitador de la discapacidad.

En este sentido, para las personas participantes muchas de las barreras encontradas en su vivencia educativa, más allá de explicarse a las situaciones contextuales, organizacionales y de orden institucional, se explicaban desde un déficit individual y en sus características personales. Cabe resaltar que esta visión no solo estaba arraigada en la construcción de identidad de cada persona participante, sino que también, desde su grupo social (compañeros de clase y profesorado) había mensajes que mantenían y alimentaban dicha construcción social de la discapacidad. De hecho, en las historias escolares se puede observar cómo la comunidad educativa cuestionaba la presencia de las personas con discapacidad en la escuela, aludiendo que, no eran capaces de aprender o debían estar escolarizados en una respuesta educativa especial.

Respecto al rol de las familias, las cuatro personas participantes valoran de manera positiva el apoyo personal y académico dado por sus familiares. Específicamente, *en el ámbito educativo*, las familias se convierten en una palanca o red de apoyo durante su proceso formativo. Tanto así que, son estas quienes les han ayudado a superar algunas dificultades o barreras encontradas en el sistema educativo. De hecho, se han encargado de establecer los primeros diálogos con los centros educativos y secretarías de educación para impulsar los procesos de inclusión educativa dentro de los centros escolares. Igualmente, han ayudado a las personas informantes a sortear las barreras

incubadas en las administraciones educativas como fuese, por ejemplo, la carga burocrática, la falta de colaboración del personal administrativo, entre otros.

Para cerrar, si bien en un futuro próximo las personas informantes desean lograr algunas metas en su vida tales como alcanzar un trabajo (Estefanía), cursar una maestría en educación inclusiva (José), estudiar música (Ángela) e ingresar a un programa de doctorado (Alejandro), en el fondo, su proyecto de futuro se orienta a tener una vida que los informantes califican como independiente. Es decir, desean tener las posibilidades laborales y económicas que les permita desenvolverse por sus propios medios.

Tabla 21

Elementos presentes en la vida de las personas participantes.

INFORMANTE	OTROS ELEMENTOS DE ANÁLISIS		
	<i>Percepción de la discapacidad</i>	<i>Apoyo familiar</i>	<i>Proyecto de futuro</i>
ESTEFANÍA	<p>“Me di cuenta de que, como persona con discapacidad, también era una persona pensante” (Aut/41).</p> <p>“No está como bien visto que uno hablé frente a las vulneraciones que uno tiene como persona con discapacidad” (Aut/41).</p> <p>“¿Será que yo soy especial, será que ellos me tratan de manera especial es porque yo tengo una discapacidad” (Entrev/105).</p>	<p>“Me han mostrado otras cosas que yo no tenía ni idea que yo podía hacer, otras posibilidades que yo antes no veía” (Aut/81).</p>	<p>Alcanzar un trabajo que le dé la independencia económica (Aut/97).</p>
JOSÉ	<p>“Por experiencia lo he comprobado y me ha tocado en algunos campos ganar el reconocimiento y, sobre todo, el lugar en la comunidad”. (Aut/73).</p> <p>“Hay que reconocer que la persona con discapacidad tiene ciertas capacidades, pero tiene un límite; hay unos límites que no va a poder pasar por más que quiera y eso es algo que se debe tener en cuenta también. La persona con discapacidad hace, sí, pero hasta cierto punto, y es algo que a mí me tocó hacerme a la idea” (Biog/280).</p>	<p>“Como persona con discapacidad, uno requiere del apoyo de la familia, lo que se denomina la red de apoyo o ese equipo que está ahí siempre colaborando en todo lo que uno necesite, y mi mamá ha sido la que siempre ha estado, ustedes se han dado cuenta, gestionando todo ese proceso conmigo, o sea, que hasta “bueno, ¿qué pasó?”, “¿qué pasó?”, como empujando las cosas porque se necesita a alguien que esté, como dicen aquí, puyando porque, si no, no le prestan la atención a uno a veces” (Aut/61).</p> <p>“Mi mamá ha sido la que siempre ha estado gestionando todo ese proceso conmigo, como empujando las cosas porque se necesita a alguien que esté, como dicen aquí puyando, porque no le prestan la atención a uno a veces” (Aut/61-65).</p>	<p>Lograr un trabajo para tener una independencia económica. A su vez, desea estudiar una maestría en educación inclusiva (Aut/69).</p>

ÁNGELA	<p>“Por el hecho de mi discapacidad no me dan trabajo. No apoyan a las personas discapacitadas” (Biog/70-94).</p> <p>“A pesar de mi discapacidad, he podido salir adelante” (Aut/47).</p> <p>“Difícil a veces, pero a uno le toca echar para adelante” (Aut/91).</p> <p>“No lo atienden bien a uno porque es una persona discapacitada” (Aut/87).</p> <p>“Me acompleja tener una discapacidad” (Aut/55).</p>	<p>“Mi mama es un gran apoyo en los estudios, en los personales y en todo. Ella me exige que tenga que hacer las cosas y que yo soy capaz. Mi mamá discapacidad ha llorado por mí, por todo, por todo lo que me ha pasado. Ella ha luchado conmigo hasta donde puede” (Biog/63-79).</p>	<p>Alcanzar un trabajo como dependienta o atención al público que le permita no depender de su madre. También, quiere estudiar música (Aut/111).</p>
ALEJANDRO	<p>“Existen herramientas, sí. Pero nosotros somos quienes en realidad eliminamos los obstáculos que hay en el camino. Si una persona tiene una discapacidad visual, si tiene discapacidad auditiva, nosotros encontramos los obstáculos y somos nosotros quienes lo eliminamos en el momento. No porque en realidad siempre haya estrategias o ayudas” (Aut/67).</p> <p>“Nosotros que tenemos una discapacidad y que necesitamos apoyos de otra manera, algo diferente. Que a veces ni se dan cuenta que lo que nosotros pedimos no es que nos regalen, no es que nos den, sino que lo que pedimos son la igualdad” (TC/79).</p>	<p>“Mi mamá indiscutiblemente, ella ha estado siempre, siempre, siempre ha estado a mi lado (...). 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 me forme académicamente. Me siento orgulloso de que mi madre me haya insistido tanto en avanzar y en formarme y siento que ella también se siente orgullosa de esto” (Aut/30-50).</p>	<p>Estudiar un diplomado en docencia universitaria, así como inscribirse en un programa de Doctorado. Además, le gustaría un trabajo que le permita trabajar por la población con discapacidad auditiva (Aut/63).</p>

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Llegando a este último apartado hacemos un ejercicio de retrospección para reflexionar, después de un largo camino trazado en esta tesis doctoral, sobre algunos de los hallazgos de la investigación y para formular nuevos interrogantes desde dónde profundizar en algunas de las situaciones o sucesos que afectan el desenvolvimiento de las personas con discapacidad en los distintos escenarios de la vida social.

Sin más dilación, las siguientes líneas recogen las principales conclusiones del presente estudio de investigación. Estas nacen de la síntesis del corpus teórico abordado, de la fundamentación metodológica utilizada y de las narraciones expuestas por parte de las personas participantes en los resultados.

5.1. Conclusiones generales.

Los procesos de escolarización y formación académica del alumnado con discapacidad en Colombia se han caracterizado por desarrollarse en un proceso cambiante que *a priori* busca responder y alinearse a las demandas sociales y educativas, que durante los últimos años han reclamado las personas en situación de discapacidad en el país. Una muestra de lo anterior, es el compromiso por transformar el sistema educativo en una respuesta en clave de inclusión, para garantizar no solo el acceso a los distintos niveles del sistema, sino que también, las garantías para que cada trayectoria educativa camine en el sistema con los apoyos y recursos necesarios.

El avance y el cambio en elementos normativos, curriculares, pedagógicos, técnicos y administrativos relacionados con la atención y respuesta educativa del alumnado con discapacidad son, en efecto, una señal del interés por parte del Estado colombiano para promover acciones que promuevan escenarios educativos más inclusivos para este colectivo. Indudablemente, la legislación vigente, las órdenes ministeriales y las políticas de inclusión en el territorio trazan,

desde una mirada de *arriba-abajo*, las directrices, pautas y acciones para que las secretarías de educación y centros escolares lleven a cabo los procesos de restructuración educativa.

En las dos últimas décadas, el sistema educativo ha incubado en su estructura recursos, apoyos y acciones afirmativas que han buscado favorecer las condiciones de acceso, permanencia, aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, algunas de las ayudas declaradas por las personas participantes, tales como la contratación de las figuras de apoyo (p.e. docentes de apoyo pedagógico, guías intérpretes, modelos lingüísticos...), la flexibilidad curricular, la articulación familia-escuela, el desarrollo del plan individual de ajustes razonables (PIAR), la implementación de monitores de apoyo en la universidad o el desarrollo de la política de inclusión dentro de los escenarios académicos son conducentes con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la educación inclusiva (Decreto 1421/2017; MEN, 2020; MEN, 2013)

Ahora bien, recoger las diferentes voces, narraciones y experiencias de personas con discapacidad en el sistema educativo, como ocurriese con nuestros informantes, también permiten observar otra realidad tocante al desarrollo e implementación de los recursos y apoyos educativos para estas personas. Dicho de otra manera, las declaraciones de las personas informantes nos permiten concluir que las disposiciones recogidas en los textos legislativos u órdenes ministeriales no siempre están disponibles o se llevan a cabo en la respuesta educativa de estos educandos.

Si bien es cierto que existe un abanico amplio de estrategias, apoyos y recursos a desplegar dentro de los contextos escolares y universitarios para favorecer la presencia del colectivo con discapacidad, también es cierto que esto no garantiza que se desenvuelvan de manera oportuna, eficaz, en el tiempo y durante el proceso formativo con el estudiantado, lo que a su vez pone en evidencia el distanciamiento existente entre lo regulado en la normativa y su práctica.

Por supuesto, esta disparidad trae consigo múltiples barreras que, a la postre, se traducirán en obstáculos o dificultades limitantes para que cada persona pueda cursar su proceso formativo. Sirva de ejemplo la ausencia y dificultad para contratar las figuras de apoyo que, como han manifestado los participantes y han recogido otras investigaciones (Gallego Gómez y Beltrán

Hoyos, 2022), supone una barrera para este alumnado porque ya iniciado el curso escolar aún no disponen de este recurso humano.

De manera global, las barreras destacadas por las personas informantes durante su trayectoria educativa se circunscriben a la falta de formación del profesorado, las dificultades en el espacio físico (p.e. barreras arquitectónicas), el sostenimiento de un imaginario deficitario sobre el alumnado con discapacidad, la existencia de un currículo academicista y rígido y, finalmente, a una legislación educativa que en su implementación conlleva una importante carga burocrática y administrativa o vacíos significativos para su concreción (p.e. negación del cupo escolar a razón de discapacidad o dificultades en el acceso al sistema).

Llama la atención que tales barreras no son distantes de las preocupaciones que hoy convergen en el sistema, secretarías de educación e instituciones académicas que tratan de abordarlas, eliminarlas y/o transformarlas para obviar cualquier escenario de discriminación y exclusión en los cuales se pueda ver expuesto/inmerso una persona con discapacidad durante su proceso formativo.

En todo caso, las barreras que surgen de los relatos de las personas informantes son, en efecto, una llamada a la acción para que el sistema educativo en su globalidad evalúe hasta qué punto su propuesta de inclusión educativa en el país se ajusta y responde a una educación guiada bajo los principios de calidad, igualdad, pertinencia, diversidad y equidad, a sabiendas de que, las barreras antes descritas limitan el goce de un proceso formativo en el marco del acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje para las personas con discapacidad y el conjunto del alumnado.

Cabe puntualizar que muchas de las barreras declaradas por las personas informantes estaban supeditadas o surgían de la gestión de las secretarías de educación y establecimientos educativos. Evidentemente, esto supone una dificultad en los procesos de inclusión educativa porque, en últimas, la implementación y desengrane de los elementos facilitadores (apoyos, recursos, programas, estrategias...) en la respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad recae en la voluntad, el compromiso y la responsabilidad de las administraciones y centros

educativos y, por consiguiente, su inacción supone un revés en la construcción de procesos educativos en clave de inclusión.

De hecho y frente a las barreras experimentadas, podemos afirmar que el apoyo principal que tuvieron las personas informantes durante su recorrido escolar y universitario recayó en su familia y allegados más cercanos. Tanto así que, la búsqueda por el cupo para ingresar la escuela, la subsanación de ciertos apoyos y la confrontación con las administraciones educativas por las trabas burocráticas, representan una muestra de las iniciativas y acciones llevadas a cabo por las familias para garantizar el derecho a la educación de sus hijos.

Este ejercicio de confrontación, lucha y resistencia dado por las familias, supuso dar unos primeros pasos y avances en los procesos de inclusión educativa que, a raíz de las edades de nuestros informantes, apenas comenzaba en aquel entonces en el territorio. En la actualidad, la propuesta de educación inclusiva en el país establece la participación de las familias como piedra angular en los procesos formativos de los estudiantes con discapacidad (Manjarrés-Carrizalez et al. 2015; MEN, 2020b).

5.2. Conclusiones del proceso metodológico.

La investigación biográfico-narrativa pone en diálogo al investigador con las personas que participan en la investigación. En el presente estudio nos ha permitido escuchar las narraciones de cuatro personas con discapacidad en Colombia y mostrar sus experiencias y circunstancias a través de sus narraciones. Más ampliamente, la metodología en mención nos ofreció, como apuntaran Bolívar y Domingo (2019), una plataforma metodológica para empezar un proceso de investigación sistemático, cohesionado y con objetivos claros, al tiempo que flexibles y abiertos en la medida que las circunstancias de la investigación así lo requiriesen.

En este punto, consideramos que este tipo de metodología contiene un potencial desde la perspectiva inclusiva porque plantea algunos rasgos que nos aproximan a este tipo de investigación. En primer lugar, nos permitió acercarnos a las historias de vida de cuatro personas con discapacidad que, como sabemos, suelen quedar fuera de la investigación científica tradicional. En segundo lugar, partimos desde la óptica donde las personas con discapacidad en

nuestra investigación se constituyeron en las voces expertas y autorizadas para hablar sobre el fenómeno de investigación. En tercer lugar, este tipo de metodología nos posibilitó la incursión de diferentes técnicas de evocación biográfica que potenciaron las narrativas de las personas implicadas y se pudieron ajustar a las necesidades de los participantes (Parrilla, 2009).

Respecto a las historias de vida, reconocemos el potencial que estas tienen para recoger y plasmar de manera genuina los sucesos más importantes vividos por las personas informantes. Sin duda, las historias de vida como estrategia metodológica abren un escenario para que desde la investigación educativa se puedan abordar de manera amplia el cúmulo de experiencias, vivencias, momentos, trayectorias y recorridos que rodean a las personas con las que investigamos. Desde nuestra mirada, consideramos que las historias de vida nos permitieron comprender, en su contexto más amplio, la realidad educativa de las personas con discapacidad.

Cabe hacer notar que el ejercicio de construcción de las historias de vida no fue sencillo para el investigador. Pues bien, la construcción de cada historia implicó un proceso minucioso de reflexión, revisión y reconstrucción para lograr trasmitir de manera fidedigna los relatos de los informantes. Inclusive, el plasmar las historias de vida supuso un reto mayúsculo para obtener un escrito dónde no se restase voz y protagonismo a las personas que compartieron sus historias. Por tanto, hacer un equilibrio entre la voz del investigador y la voz de la persona con discapacidad siempre fue una preocupación que acompañó al investigador.

Cabe dejar constancia que la investigación tuvo algunos limitantes en el acceso con las personas informantes y, seguidamente, en el desarrollo del trabajo de campo. Puntualmente, la búsqueda, el acceso y el desarrollo de las técnicas biográficas con las personas estuvo acompañado de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19. Esta situación, obligó al investigador a optimizar el tiempo en el territorio de Colombia, para encontrar a las personas con discapacidad con el apoyo de terceras personas. Igualmente, el distanciamiento social trajo consigo la necesidad de desarrollar el trabajo de campo en una única sesión con algunos informantes y contar con un espacio que cumpliese con las exigencias de las medidas sanitarias para aquel entonces.

Para cerrar, conviene decir que durante el desarrollo de las entrevistas una de las personas informantes contó con el apoyo de una tercera persona. Específicamente, en el caso de Alejandro, el intérprete de lenguas de señas quien, como se ha detallado en el apartado metodológico, facilitó el proceso comunicativo. Ahora bien, en el marco de buscar una narrativa y relato fluido por parte del estudiante con discapacidad auditiva, las múltiples correcciones hechas por el mediador comunicativo mientras Alejandro se expresaba, en algunos momentos, dificultaba comprender qué quería expresar Alejandro. Esto nos lleva a pensar si durante el proceso de traducción se puedan obviar o suprimir, por parte del mediador, elementos claves que hayan configurado la vivencia educativa de la persona.

Debo decir que durante el proceso investigativo tuve que hacer un esfuerzo y tomar distancia de mis vivencias como persona con discapacidad para que el estudio mostrase de manera fiel las experiencias, vivencias y acontecimientos experimentados por las personas participantes. Indudablemente, las múltiples barreras que las personas exponen y las situaciones excluyentes en las que se encontraron, me tocaban, me intrigaban, me alteraban y me hacían recordar aquellos momentos difíciles que pasé en mi vida escolar y universitaria y, por tanto, decidí poner un límite a mis vivencias personales y ceñirme a un proceso de investigación donde las narraciones de las personas participantes son el hilo conductor del trabajo de investigación.

Hacer una investigación enfocada en el contexto de Colombia, cuando durante estos años he vivido en España, ha traído en mí una riqueza en mi formación como investigador. Por un lado, pude tener una visión global del contexto educativo colombiano y, principalmente, de la atención y respuesta educativa que se da a los estudiantes con discapacidad en el país. Si bien cursé mi escolaridad y grado en Colombia, un estudio de estas magnitudes me llevó al conocimiento, la reflexión y la comprensión de las dinámicas que se gestan dentro del sistema educativo con mayor profundidad. Por otro lado, las vivencias, los aprendizajes y los estudios cursados en España, me dieron una visión crítica, reflexiva y constructiva de la realidad que analizaba de mi país. Obviamente, ambos contextos son disímiles en sí, pero la amplia bibliografía en materia de educación inclusiva que pueden ofrecer ambos escenarios, contribuyó en las reflexiones, decisiones y posturas que como investigador he construido.

Respecto a las propuestas de las futuras líneas de investigación o planes de mejora que pueden derivarse de esta investigación, proponemos seguir avanzando en el análisis de las ayudas y las barreras que el alumnado con discapacidad encuentra en los distintos niveles del sistema, pero, esta vez, no solo considerando las voces del alumnado implicado, sino que también, la incursión de otras voces que pueden ayudar a comprender el tema de análisis. De hecho, sería interesante que, a partir de las historias de vida, las distintas personas implicadas en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, dialoguen sobre estas para tener una mirada más amplia y diversas de las situaciones excluyentes que puedan estar experimentando (p.e. docentes de apoyo pedagógico, secretarías de educación, familias, profesionales y expertos en materia de inclusión...).

Esta tesis doctoral ha recogido la vivencia educativa de cuatro estudiantes con discapacidad que han estado en el sistema formal de educación. Es menester poner el foco de atención también en la educación continua, técnica y tecnológica (que se da en otros centros educativos) para conocer los procesos de inclusión que se están llevando a cabo con el alumnado con discapacidad.

Este trabajo ofrece un breviario de algunas palancas y barreras que puede experimentar el alumnado con discapacidad física, visual, intelectual y auditiva en el contexto educativo. Sin embargo, este documento debe servir de trampolín para pensar más ampliamente en las distintas diferencias humanas que convergen en el aula de clase y que, al igual que estos informantes, pueden experimentar situaciones de exclusión y discriminación en la estructura educativa.

Para finalizar, hubiésemos querido volver con las personas participantes para dialogar sobre las barreras encontradas y conocer, después de unos años, qué había cambiado de estas barreras en su experiencia de vida; sin embargo, a razón del tiempo no fue posible volver sobre esta cuestión. Quizás, en futuros estudios este ejercicio resulte útil para determinar hasta qué punto las barreras educativas pueden (o no) prologarse en el tiempo y qué se está haciendo para subsanarlas.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, M. H. (2014). Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación (auto)biográfica – notas teóricas y metodológicas. En M. H. Abrahão y A. Bolívar (org.) (2014). *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 142-173). Edipucrs.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2014). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes* (2^a ed.). Narcea Ediciones.
- Almonacid, P. (2023). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), pp. 91-103.
- Álvarez, L., Haya, I., Lastra, S., Mijares, E., Rojas, S., Soberón, E. y Valverde, M. (2022). “La importancia de las relaciones sociales y la soledad”: una investigación inclusiva desde la universidad de Cantabria. Aprendizajes y propuestas para afrontar retos compartidos. En G. Diaz-Garolera (Coord.). *Investigación inclusiva. Diez años de trabajo con el Consejo Asesor del Grupo de Investigación en Diversidad de la Universidad de Girona* (pp. 79-94). Universidad de Girona.
- Andrade Sánchez, F. y Restrepo Castrillo, M. A. (2017). *Orientaciones conceptuales y metodológicas para la atención educativa en clave de “dis” Capacidad*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Arango Mirra, P. A., y Yarza, A. (2013). ¿Aprender juntos o aprender separados?: relatos de vida sobre las experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad (es) en Medellín (Antioquia, Colombia). *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 69-82.
- Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista de Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C., COLOMBIA.
- Barón, A., Cuevas, C., Rojas, P., Moreno, C., y Romero Barón, A. (2020). Experiencias y evaluación de los procesos de educación inclusiva. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17.
- Barón Velandia, B. (2018). ¿Quiénes son y dónde están? Investigación biográfico-narrativa en el contexto colombiano. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(1). 149-163.
- 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.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata.
- Bazán, D. (Comp.) (2019). *Escuela inclusiva: textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bazán, D., Sanhueza, R., Valladares, M. A., Chible, C. (2019). Pedagogía de las diferencias (cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro). En D. Bazán (Comp.). *Escuela inclusiva: textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir* (pp. 53-73). Homo Sapiens Ediciones.
- Becerra, J. y Tamayo, C. (2025). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia: barreras, desafíos y estrategias. *Reincisol*, 4(7), 34-52.
- 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.
- Bolaños-Muñoz, L.M., Rodríguez-Izquierdo, R. M., Palacio-Salgado, L. S., y Conde-Jiménez, J. (2015). Políticas de educación inclusiva: el caso de España y Colombia. En J. Casanova Correa (coord.). *Escuela inclusiva apoyada en TIC* (pp. 15-41). Aljibe.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). 1-26.
- Bolívar, A. (2012a). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. En M. H. Abrahao y M. C. Passeggi (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo I* (pp.27-69). Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul.
- Bolívar, A. (2012b). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abrahao (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79-109). Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Botero, J. C. (2022). *Los hechos causales*. Alfaguara.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 253-271). Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2015). El derecho a la educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. ¿Realidades incompatibles? *Revista Prolepsis*, 18, 82-88.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dosier Graó*, 1, 35-41.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Calderón, I. y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad: textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Calderón, I. y Rascón, M. T. (coords). (2020). *ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA UNA NUEVA LEY EDUCATIVA. CONVERSACIONES DE LA CIUDADANÍA SOBRE LA ESCUELA INCLUSIVA*. Octaedro.
- Casanova, A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa* (2^a ed.). La Muralla.
- Ceballos, N., y Susinos, T. (2019). Me gusta “la selva” porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: el uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 65(1), 43-67.
- Celada, M.B. (2009). El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. H. Pastor (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.75-88). Octaedro.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- Contreras, J. y Pérez De Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2011). *Código de buenas prácticas científicas*. CSIC.
- Cortés, A. y Medrano, C. (2007). Las historias de vida: fundamentación y metodología. En C. Medrano y A. Cortes (Coord.). *Las historias de vida: implicaciones educativas* (pp. 47-80). Alfagrama Ediciones.
- Correa Montoya, L. (2009). Panorama de la protección jurisprudencial de los derechos humanos de las personas con discapacidad en Colombia. *Universitas*. 118, 115-139.
- Correa Montoya, L., Castro Martínez, M. y Rúa Serna, J. (2017). “Del dicho al hecho hay mucho trecho”: logros y retos en la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*. 1 (2),

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Correa Montoya, L., y Rúa Serna, J. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista de Derecho del Estado*. 41, 97-128.

Correa Montoya, L., Rúa Serna, J., y Valencia Ibáñez, M. (2018). *#EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB.

Cotán, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 23-47.

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguin, A. C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 133-155). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Decreto 2082/1996, de 18 de noviembre, por la cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Publicado en *Diario Oficial de Colombia* Nº 42922, de 20 de noviembre de 1996.

Decreto 366/2009, de 9 de febrero, por medio de la cual por medio de la cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Publicado en *Diario Oficial de Colombia* Nº 47258, de 9 de febrero de 2009.

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.

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), e043.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Delory-Momberger, C., y Cardona, M. O. B. (2016). El relato de sí como hecho antropológico. En G. J. M. Arango (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57–68). CLACSO.
- Díaz-Garolera, G. (2022). Síntesis: seguir avanzando en el desarrollo de investigación inclusiva. En G. Díaz-Garolera (Coord.). *Investigación inclusiva. Diez años de trabajo con el Consejo Asesor del Grupo de Investigación en Diversidad de la Universidad de Girona* (pp. 119-123). Universidad de Girona.
- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M. H. Abrahão y A. Bolívar (org.). *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 110-141). Edipuers.
- 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 IICE*, (41), 81-96.
- Dussan, C. P. (2010a). *Educación inclusiva en Colombia. Un derecho para todos*. Universidad Sergio Arboleda.
- Dussan, C. P. (2010b). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISSES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica, *Ámbist de Psicopedagogía i Orientació*, 41.
- Echeita, G., y Serrano, G. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Editorial Gedisa.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- 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*. Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/>
- Gallego Gómez, H., y Beltrán Hoyos, D. (2022). *Políticas educativas de atención a la población diversa en Colombia. Reflexiones frente a la atención diversa en el sector educativo*. Editorial 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.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 24-30.
- Gijón, M. (2012). Relación y encuentros cara a cara. En J. M. Puig Rovira (Coord.). *Cultura Moral y educación* (pp. 109-154). Gráo.
- Gutiérrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47-56.
- Haya, I., y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: Limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusive*, 9(2), 155-170.
- Haya, I., y Rojas, S. (2021). Building a research team and selecting a research topic within the process of an inclusive research project in Spain. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(3), 742-751.
- Haya, I., Rojas, S., y Lázaro, S. (2014). Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: “Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento”. *Revista de investigación en educación*, 12(1), 135-144.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.

Hernández Sampieri, R., Méndez, S., Mendoza, C. P., y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de Investigación*. McGrawHill.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). 1-27.

Hernández-Humaña, B. A. y Hernández-Humaña, T. (2024). Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: desafiando el capacitismo. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 77-98.

Hurtado Lozano, L. T. y Agudelo Martínez, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.

Jiménez, J. (2015). La arquitectura territorial del Sistema educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 456, 52-59.

Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referencias sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Revista Civilizar*, 18(34), 85-104.

Larrosa, J. (2013). Palabras para una educación otra. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189-203). Homo Sapiens Ediciones.

Leite, L., Martins, S., Moriña, A. y Morgado, B. (2023). Concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. *Alteridad*, 18(1), 122-135.

Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Publicada en *Diario Oficial de Colombia* N° 40700, del 29 de diciembre de 1992.

Ley 115/1994, de 8 de febrero, por medio de la cual se expide la Ley General de Educación. Publicada en *Diario Oficial de Colombia* N° 41214, del 8 de febrero de 1994.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Ley 361/1997, de 7 de febrero, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Publicada en *Diario Oficial de Colombia* N° 42978, del 11 de febrero de 1997.

Ley 762/2002, de 31 de julio, por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Publicada en *Diario Oficial de Colombia* N° 44889, del 5 de agosto de 2002.

Ley 982/2005, de 2 de agosto, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Publicada en *Diario Oficial de Colombia* N° 45995, del 9 de agosto de 2005.

Ley 1346/2009, de 31 de julio, por medio de la cual se aprueba la “Convención de los Derechos de las personas con discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Publicada en *Diario Oficial de Colombia* N° 47427, del 31 de julio de 2009.

Ley 1618/2013, de 27 de febrero, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Publicada en *Diario Oficial de Colombia* N° 48717, del 27 de febrero de 2013.

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26 (2), 131-160.

López Melero, M. (2015). Este niño es de necesidades educativas especiales, aunque ahora se dice inclusión ¡cuidado! El lenguaje configura pensamiento. *Revista Hachetetepé*, 10, 13-32.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusión. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

Mabesoy Torres, D. M. (2020). Investigación biográfico-narrativa en docentes. En A. J. Amorochó Gaona y K. A. Rubiano Ospina (Eds.). *Formando educadores en el sur de Colombia*:

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Investigación Educativa en Licenciatura en Educación Infantil (pp. 141-161). Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Manjarrés-Carrizalez D., y Vélez-Latorre, 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-Carrizalez, 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.

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-31.

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de formación*, 25(1), 165-183.

Martínez-Rozo, A. M., Uribe-Rodríguez, A. F., y Velázquez-González, H. J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 12(1), 49-58.

Marulanda, E., Aguilar Cubillos, M. Y., Florido Mosquera, H. E., Martínez Aguilera, N., Niño, C. C., y Salcedo Acevedo, O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Una mirada al Decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación*. Editorial Pontifica Universidad Javeriana.

Medrano, C. y Cortés, A. (2007). La investigación narrativa y su relación con la educación. En C. Medrano (Coord.). *Las historias de vida: implicaciones educativas* (pp. 21-46). Alfagrama Ediciones.

Mejía Zapata, S. L. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Mena, M. S., Rueda, C. S., y Vázquez, C. M. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(1), 261-276.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2020a). *Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2020b). *Orientaciones para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2020c). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT)*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2020d). *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco en el marco de la educación inclusiva*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2022a). *Circular No. 020 de 2022. Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación*. Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2022b). *Circular No. 021 de 2022. Modificación de los plazos señalados en el Circular 020 de 2022 “Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la*

inclusión y la equidad en la educación” y acciones por parte del MEN para el acompañamiento a las ETC. Autor.

Miñana, C. y Moreno, M. (Eds.). (2020). *Educación Inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico.* Universidad Nacional de Colombia.

Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación*, 34(70), 109-128.

Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva.* Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e20, 1-10.

Montoya-González, A. M. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innovación Educación*, 3(3), 33-52.

Moreno, M. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): algunas experiencias en Colombia.* Universidad Nacional de Colombia.

Moreno Aponte, R. (2017a). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Análisis*. 49(90), 205-228.

Moreno Aponte, R. (2017b). Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela. *Actualidades investigativas en educación*, 17(2), 1-34.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva.* Aljibe.

Moriña, A. (Ed.). (2014). *Ánalisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad.* Alicante: 3ciencia. Moriña, A. (Ed.). (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad. De la teoría a la práctica.* Narcea Ediciones.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea Ediciones.

Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.

Murillo, F. J. y Duk, C. (2022). La múltiple segregación del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 11-13.

Núñez, A., y López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: Un estudio biográfico narrativo. *Calidad En La Educación*, (53), 42-76.

Oliver, M. (2008). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En L. Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 299-314). Morata.

Oviedo-Cáceres, M. y Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: “la estrategia básica es la perseverancia”. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 395-422.

Pabón García, 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.

Parrilla, A., Gallego, C., y Murilo, P. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. En A. Parrilla (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 169-217). Mensajero.

Parrilla, A. (1996). Apoyo interno: modelos y funciones. En A. Parrilla (Ed.). *Apoyo a la escuela un proceso de colaboración* (pp. 81-114). Mensajero.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativo. *Revista de Educación*, 349, 101-118.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 89(31.2), 145-156.
- Pérez Acevedo, L. O., Fernanda Bravo, M., y Forero Usma, O., D. (2015). Proceso de réplica y socialización de la experiencia: equiparación de oportunidades en el proceso de admisión de aspirantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. En L. O. Pérez Acevedo (Ed.). *En el camino de construir una universidad para todas y todos: acciones y reflexiones en discapacidad* (pp. 43-86). Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53), 2-22.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial*. Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2008) A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 89, 22-29.
- Pérez de Lara, N. (2013). Escuchar al otro dentro sí. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-77). Homo Sapiens Ediciones.
- Puig Rovira, J. M., Domenéch, L., Gijón, M., Martín, X., y Trilla, J. (2012). *Cultura Moral y educación*. Gráo.
- Rattero, C. (2013). La pedagogía por investigar. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 161-188). Homo Sapiens Ediciones.
- Resolución 2565/2003 (Ministerio de Educación Nacional). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, de 24 de octubre de 2003.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso General y Criterios de Claridad. *Revista Internacional de Ciencias sociales y humanidades*, XV (2), 133-154.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Rojas, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación Educación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Rojas, S., y Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad de Cantabria.
- Rojas, S., y Haya, I. (2022). Inclusive Research and the Use of Visual, Creative and Narrative Strategies in Spain. *Social Sciences*, 11(4), 154.
- Rivas Flores, J. I. y Leite Méndez, A. (2011). La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos. En F. Hernández, J. Sancho y J. I. Rivas Flores (Coord.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 75-80). Universitat de Barcelona.
- 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*. Sello Editorial de la Universidad del Tolima.
- Salinas, L. (1990). Evolución histórica de la educación especial en Colombia. En MEN (Coord.) *Un siglo de educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Sancha, I., Escobar, M., Cobeñas, P., y Grimaldi, V. (2023). “Mito 1. Necesitamos conocer el diagnóstico de los estudiantes y las estudiantes para saber si se les puede enseñar”. Debates y discusiones sobre los diagnósticos en la escuela desde la perspectiva de la educación inclusiva. En RREI (Eds.). *Derribar mitos, construir inclusión. Colección de materiales para repensar las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de la educación inclusiva* (pp. 1-28). RREI.
- Sánchez-Santamaría, 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.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación, 11*(13), 71-85.
- Serrano, P., y Camargo, M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 29*(3), 289-298.
- 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.
- Suárez Pazos, M. y Membila Iglesia, P. (2014). Los recuerdos escolares en la investigación biográfico-narrativa. En M.H. Abrahão y A. Bolívar (org.) (2014). *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 142-173). Edipucrs.
- Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía, 61*(23), 11-22.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación, 349*. 119-136.
- Susinos, T. (2014). La cara oculta del relato biográfico. Investigando la inclusión/exclusión educativa a partir de narraciones. En M.H. Abrahão y A. Bolívar (org.) (2014). *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 288-302). Edipucrs.
- Susinos, T., Rojas-Pernia, S., y Haya-Salmón, I. (2024). La inclusión cambia en un mundo que se mueve. En T. Susinos y S. Rojas-Pernia (coords.) (2024). *Mapa para no perdernos en la inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas* (pp. 17-37). Octaedro.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

- Susinos, t., y Calvo, A. (2006). “Yo no valgo para estudiar...”. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 8, 87-108.
- Susinos, T., Calvo, A., y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Morata.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la anormalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (41), 11-22.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47(1), 153-164.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Susinos, T., Calvo, A., y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.
- Tarazona-Rojas, J. A. (2023). La educación a personas con discapacidad y las políticas públicas de educación en Colombia. *Investigación y Postgrado*, 38(1), 139-158.
- UNESCO. (2019). *Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación – Todas y Todos los Estudiantes Cuentan, Cali, Colombia*.
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- Universidad de Cantabria. (s.f.). *Código de Buenas Prácticas de Investigación*. Universidad de Cantabria.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

Yarza, A., Ramírez, M. R., Franco, L. M., y Vásquez, N. C. (2014). Historia polifónica de la
escolarización/educación para personas con discapacidad (es) desde las voces de
educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia): 1965-2002. *Revista Temas
de Educación*, 19(2), 83-105.

ANEXOS

Anexo I. Instrumento para la recolección y registro de datos biográficos: autopresentación.

AUTOPRESENTACIÓN

1. ¿Cómo te definirías?
2. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
3. ¿Cuáles han sido los momentos más importantes de tu vida?
4. ¿De qué te sientes más orgulloso/a en tu vida?
5. ¿De qué te sientes menos orgulloso/a en tu vida?
6. ¿Cómo defines tu vida en este momento?
7. ¿Qué personas han sido tus principales apoyos en tu vida?
8. ¿Qué te gustaría estudiar más adelante?
9. ¿Qué te gustaría conseguir o alcanzar en tu vida?
10. ¿Qué estudios o formación te gustaría hacer más adelante?
11. ¿Cómo crees que será tu vida en diez años?

Anexo II. Instrumento para la recolección y registro de datos biográfico: biograma.



Anexo III. Instrumento para la recolección y registro de datos biográficos: entrevista biográfica.

ENTREVISTA BIOGRÁFICA SEMIESTRUCTURADA

Etapa Primaria

1. ¿Qué impresión tuviste cuando llegaste a la escuela?
2. ¿Qué esperabas encontrar en la escuela?
3. ¿Cómo te sentías en esa escuela?
4. ¿Cómo era la escuela? Descríbela.
5. ¿En qué lugar de la escuela te gustaba más estar?
6. ¿Cómo era la relación con tus compañeros y compañeras?
7. ¿En qué actividades participabas con tus compañeros y compañeras de clase?
8. ¿Recuerdas alguna actividad en la que no pudieras participar con tus compañeros y compañeras?
9. ¿Qué actividad recuerdas en particular en la primaria que te gustara más, que se saliera de lo corriente o que recuerdas especialmente?
10. ¿Recuerdas algún compañero o compañera con quien te llevarás mejor en la primaria?
11. ¿Recuerdas a un compañero o compañera de forma negativa en la primaria?
12. ¿Cómo era tú relación con los profesores y las profesoras?
13. ¿Cómo te hacían sentir los profesores y las profesoras en las clases y en la escuela?
14. ¿Hubo algún profesor o profesora que se preocupara especialmente por ti en la primaria?
15. ¿Qué profesor o profesora te llamó más la atención en primaria?
16. ¿Recuerdas de manera negativa a un profesor o profesora en esta etapa?
17. ¿Qué asignatura te llamaba más la atención?
18. ¿Qué asignatura te pareció más difícil?
19. ¿Perdiste alguna asignatura?
20. ¿Recuerdas alguna actividad en clase o tarea que tuvieses dificultad para hacerla?
21. ¿Qué ayuda o apoyo te brindaron los profesores y las profesoras en clase?

22. ¿Cómo te sentías en las clases?
23. ¿Qué dificultades o problemas tuviste mientras hacías la primaria?
24. ¿Qué apoyos relacionados con tu discapacidad tuviste en la primaria? ¿Cuáles? ¿Eran suficientes?
¿Eran los indicados?
25. ¿Qué fue lo que más te gusto de la primaria?
26. ¿Qué fue lo que menos te gusto de la primaria?

Etapa Secundaria

27. ¿Qué impresión tuviste cuando llegaste a la secundaria?
28. ¿Qué esperabas encontrar en esta etapa?
29. ¿Cómo te sentías en esa institución?
30. ¿Cómo era el colegio? Descríbelo.
31. ¿En qué lugar de la institución te gustaba más estar?
32. ¿Cómo era la relación con tus compañeros y compañeras?
33. ¿En qué actividades participabas con tus compañeros y compañeras de clase?
34. ¿Recuerdas alguna actividad en la que no pudieras participar con tus compañeros y compañeras?
35. ¿Qué actividad recuerdas en particular en la secundaria que te gustara más, que se saliera de lo corriente
o que recuerdas especialmente?
36. ¿Recuerdas algún compañero o compañera con quien te llevarás mejor en la secundaria?
37. ¿Recuerdas a un compañero o compañera de forma negativa en la secundaria?
38. ¿Cómo era tu relación con los profesores y las profesoras?
39. ¿Cómo te hacían sentir los profesores y las profesoras en las clases y en la escuela?
40. ¿Hubo algún profesor o profesora que se preocupara especialmente por ti en la secundaria?
41. ¿Qué profesor o profesora te llamó más la atención en secundaria?
42. ¿Recuerdas de manera negativa a un profesor o profesora en esta etapa?
43. ¿Qué asignatura te llamaba más la atención?
44. ¿Qué asignatura te pareció más difícil?

45. ¿Perdiste alguna asignatura?
46. ¿Recuerdas alguna actividad en clase o tarea que tuvieses dificultad para hacerla?
47. ¿Qué ayuda o apoyo te brindaron los profesores y las profesoras en clase?
48. ¿Cómo te sentías en las clases?
49. ¿Qué dificultades o problemas tuviste mientras hacías la secundaria?
50. ¿Qué apoyos relacionados con tu discapacidad tuviste en la secundaria? ¿Cuáles? ¿Eran suficientes? ¿Eran los indicados?
51. ¿Qué fue lo que más te gusto de la secundaria?
52. ¿Qué fue lo que menos te gusto de la secundaria?

Etapa Universitaria

53. ¿Qué estudiaste/estás estudiando en la universidad?
54. ¿Cuáles fueron tus motivaciones para escoger esta carrera?
55. ¿Qué esperabas encontrar en esta etapa?
56. ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la universidad?
57. ¿Recuerdas si la universidad tuvo en cuenta tu discapacidad durante el proceso de ingreso?
58. ¿Qué impresión tuviste cuando llegaste a la universidad?
59. ¿Cómo te sentías en esa institución?
60. ¿Cómo era el colegio? Descríbelo.
61. ¿En qué lugar de la universidad te gustaba más estar?
62. ¿Cómo era la relación con tus compañeros y compañeras?
63. ¿En qué actividades participabas con tus compañeros y compañeras de clase?
64. ¿Recuerdas alguna actividad en la que no pudieras participar con tus compañeros y compañeras?
65. ¿Qué actividad recuerdas en particular en la universidad que te gustara más, que se saliera de lo corriente o que recuerdas especialmente?
66. ¿Recuerdas algún compañero o compañera con quien te llevarás mejor en la universidad?
67. ¿Recuerdas a un compañero o compañera de forma negativa en esta etapa?

68. ¿Cómo era tú relación con los profesores y las profesoras?
69. ¿Cómo te hacían sentir los profesores y las profesoras en las clases y en la universidad?
70. ¿Hubo algún profesor o profesora que se preocupara especialmente por ti?
71. ¿Qué profesor o profesora te llamó más la atención en la universidad?
72. ¿Recuerdas de manera negativa a un profesor o profesora en esta etapa?
73. ¿Qué asignatura te llamaba más la atención?
74. ¿Qué asignatura te pareció más difícil?
75. ¿Perdiste alguna asignatura?
76. ¿Recuerdas alguna actividad en clase o tarea que tuvieses dificultad para hacerla?
77. ¿Qué ayuda o apoyo te brindaron los profesores y las profesoras en clase?
78. ¿Cómo te sentías en las clases?
79. ¿Qué dificultades o problemas tuviste mientras hacías la universidad?
80. ¿Qué apoyos relacionados con tu discapacidad tuviste en la universidad? ¿Cuáles? ¿Eran suficientes?
¿Eran los indicados?
81. ¿Qué fue lo que más te gusto de la universidad?
82. ¿Qué fue lo que menos te gusto de la universidad?
83. ¿Qué ha significado en tu vida llegar hasta la universidad?

Anexo IV. Instrumento para la recolección y registro de datos biográficos: Técnicas de evocación
biográfica.

TÉCNICA DE LCA CANCIÓN/PELÍCULA

1. ¿Qué canción/película has traído?
2. ¿Por qué has escogido esta canción/película?
3. ¿Qué emociones genera en ti la canción/película?
4. ¿Por qué esta canción/película te hace recordar la etapa de...?
5. ¿Recuerdas algún momento/anécdota en tu vida que tuviese relación con la canción/película?

Anexo V. Tabla categorías y códigos generados del análisis temático y narrativo.

CATEGORÍA I	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
<i>Datos del perfil biográfico</i>	Personales	Descripciones que el/la persona participante hace sobre su situación personal (edad, situación laboral, estado civil, hobbies...), cualidades o características personales y deseos o proyectos personales.
	Académicas	Declaraciones que el/la persona informante hace sobre su trayectoria educativa (nº de centros, tipo de centros, estudios alcanzados...) y sobre los resultados obtenidos a lo largo de esta.
CATEGORÍA II	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
<i>Ayudas académicas y sociales</i>	Organizaciones, asociaciones e instituciones sociales.	Declaraciones que hace la persona informante sobre acciones o actuaciones de las instituciones educativas y/o sociales que percibe como una ayuda o apoyo para su aprendizaje en un centro educativo ordinario (p.e. ayudas económicas para la adquisición de recursos específicos).
	Relaciones dentro de la escuela y con la universidad.	Descripciones que hace la persona sobre las actitudes, comportamientos de compañeros de clase y profesores que han sido una palanca para su aprendizaje en la escuela ordinaria
	Legislación y normativa de atención a la diversidad.	Descripción que hace la persona que participa en el estudio sobre el marco jurídico (p.e. leyes, normas, derechos), políticas de la institución académica, planes de atención a la diversidad/discapacidad, planes de inclusión y acciones de discriminación positiva que han sido una palanca para su aprendizaje en la escuela ordinaria.
	Organizativas	Descripciones que hace la persona informante con el apoyo recibido por profesionales de la educación en las instituciones académicas (p.e. tipos de profesionales, estrategias utilizadas, tipos de apoyo ...).

	Currículo, estrategias metodológicas y materiales.	Declaraciones que hace la persona informante sobre materiales, recursos, estrategias metodológicas, evaluación o ayudas técnicas que han sido una ayuda para su aprendizaje en la escuela ordinaria.
	Recursos personales.	Declaraciones que hacen las personas informantes sobre las cualidades o características personales que le permitieron subsanar o pasar las barreras para continuar con su trayectoria educativa y, por tanto, fueron una ayuda para su aprendizaje en la escuela ordinaria.
	Escolarización y acceso a la educación superior.	Descripciones que hacen las personas informantes sobre los procesos de admisión tenidos en cuenta para el ingreso al sistema educativo (p.e. plazas reservadas, pruebas de acceso adaptadas, procesos diferenciales).
	Apoyo familiar y otras personas.	Declaraciones que hacen las personas informantes sobre el apoyo recibido por familiares y personas durante su trayectoria educativa.
CATEGORIA III	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
<i>Barreras académicas y sociales.</i>	Relaciones dentro de la escuela y con la universidad.	Descripciones que hace la persona informante sobre las actitudes y comportamientos de sus iguales que han significado una barrera para su estancia, aprendizaje y participación en la escuela ordinaria. (p. e. actitudes negativas, prejuicios, creencias, etiquetas, insultos, malos tratos, idea de diversidad).
	Legislación y normativa de atención a la diversidad.	Declaraciones que hace la persona participante sobre las barreras generadas y/o situadas desde la normativa, planes de atención y planes de inclusión que obstaculizan el acceso, la participación y el aprendizaje en la escuela ordinaria (p.e. diseño, gestión y desarrollo de políticas en el centro...).
	Organizativas	Descripciones que hace la persona informante sobre las barreras percibidas en los procesos y acciones desarrollados por los profesionales de la educación en los centros ordinarios (p.e. emplazamiento dominante).

	Currículo, estrategias metodológicas y materiales.	Declaraciones que hace el/la informante sobre las barreras percibidas en los materiales, recursos, actividades, estrategias metodológicas y evaluación para su aprendizaje en la escuela ordinaria (p.e. insuficiencia de recursos pedagógicos y didácticos...).
	Espacio físico.	Descripción que hace la persona participante sobre las características físicas del centro educativo que afectan su acceso, movilidad y desplazamiento dentro del centro educativo (p.e. falta de señalética, ausencia de rampas...)
	Barreras personales.	Declaraciones que hacen las personas informantes sobre las cualidades o características personales que perciben como barreras durante su trayectoria educativa y, por tanto, representan una limitación para su desenvolvimiento en la escuela ordinaria.
	Escolarización y acceso a la educación superior.	Descripciones que hacen las personas informantes sobre los procesos de admisión tenidos en cuenta para el ingreso al sistema educativo (p.e. plazas reservadas, pruebas de acceso adaptadas, procesos diferenciales).

Anexo VI. Sistema de representación de las entrevistas y los códigos.

<i>Técnicas biográficas</i>	<i>Sistema de representación de las técnicas biográficas</i>	Categoría I “Datos del perfil biográfico”	<i>Sistema de representación de los códigos de la Categoría I</i>	Categoría II “Ayudas académicas y sociales”	<i>Sistema de representación de los códigos de la Categoría II</i>	Categoría III “Barreras académicas y sociales”	<i>Sistema de representación de los códigos de la Categoría III</i>
Autopresentación.	Aut.	Personales.	Pers.	Organizaciones, asociaciones e instituciones sociales.	Aasoc.	Relaciones dentro de la escuela y con la universidad.	Brel.
Biograma.	Biog.	Académicas.	Acad.	Relaciones dentro de la escuela y con la universidad.	Arel.	Legislación y normativa de atención a la diversidad.	Bleg.
Entrevista Biográfica.	Entrev.			Legislación y normativa de atención a la diversidad.	Aleg.	Organizativas.	Borg.
Técnicas de evocación biográfica.	TC.			Organizativas.	Aorg.	Curículo, estrategias	Bcurr.

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

						metodológicas y materiales.	
				Currículo, estrategias metodológicas y materiales.	Acurr.	Espacio físico.	Besp.
				Recursos personales.	Arecp.	Barreras personales	Bper.
				Escolarización y acceso a la educación superior.	Aesc.	Escolarización y acceso a la educación superior.	Besc.
				Apoyo familiar y otras personas.	Aflia.		

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras desde una metodología biográfico-narrativa

Anexo VII. Resolución Comité de Ética de Proyectos de Investigación.



COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Dª MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de presidenta del citado Comité,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud del investigador D. Luis Miguel Sepúlveda Vásquez cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: Trayectorias educativas de estudiantes españoles y colombianos con discapacidad. Una investigación participativa con enfoque biográfico

Ámbito: Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): Tesis

Código dado por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación: CE Tesis 04/2021.

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto.

Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación.

Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto por considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor.

Quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión extraordinaria online del Comité celebrada el 21 de enero de 2021.

Anexo VIII. Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Soy Luis Miguel Sepúlveda Vásquez investigador en formación en la Universidad de Cantabria, España. Actualmente me encuentro desarrollando la Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Equidad e Innovación en Educación. La Tesis Doctoral versa sobre las trayectorias educativas de las personas con discapacidad y me gustaría poder contar con su participación en este estudio. Por ello, en el siguiente documento usted podrá conocer más ampliamente las características de la investigación y, a su vez, ser consciente de los consensos de su colaboración, de las condiciones sobre la protección de sus datos personales y del manejo que tendrá la información que usted brinde como persona participante. Por tanto, lo/a invito a que por favor lea cuidadosamente los apartados 1, 2, 3y 4 del presente escrito.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

- ✓ La Tesis Doctoral en curso está bajo el respaldo del programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación de la Universidad de Cantabria y se titula: “Trayectorias educativas de estudiantes españoles y colombianos con discapacidad. Una investigación participativa con enfoque biográfico”.
- ✓ El desarrollo de la investigación, la toma de decisiones relativas a la misma y las modificaciones a realizar están supervisadas por las directoras de esta tesis doctoral, en este caso, la Dra. Teresa Susinos Rada y la Dra. Susana Rojas Pernia.
- ✓ La Tesis Doctoral se vincula con la investigación sobre inclusión educativa y social que desarrolla desde hace varios años el equipo IN-Pares de la Universidad de Cantabria.
- ✓ Este estudio es financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- ✓ El objetivo principal de la investigación es *conocer y analizar en profundidad la trayectoria educativa de cuatro estudiantes españoles y cuatro estudiantes colombianos con discapacidad a través de metodología participativa basada en un enfoque biográfico-narrativo*. Básicamente, se busca reconocer aquellas barreras y ayudas que las personas han experimentado en el sistema educativo desde su experiencia.
- ✓ Usted podrá localizar y contactar al investigador en el Dpto. de Educación de la Universidad de Cantabria, despacho 427 y mediante los siguientes canales de comunicación: sepulvedalm@unican.es

[/ lsv821@alumnos.unican.es](mailto:lsv821@alumnos.unican.es) / + 34 94 2020 11 18

CONDICIONES DE PROTECCIÓN PERSONAL Y DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA.

- ✓ Su identidad y sus datos personales serán protegidos y confidenciales (Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos).
- ✓ Con el propósito de mantener su privacidad y anonimato, por favor, proporcione en la parte final del documento (si lo considera) un seudónimo o nombre con el cual quiere que nos refiramos a usted en este trabajo académico y en futuras publicaciones.
- ✓ La información recogida en grabaciones, audios o fotografías quedará bajo el dominio del investigador principal. Su uso será exclusivamente académico.
- ✓ El investigador enviará a su correo electrónico la construcción narrativa de su trayectoria académica, esto con el fin de que usted pueda eliminar, sustituir, cambiar o modificar la información o algún dato que haya suministrado durante todo el proceso de la investigación.

ENCUENTRO INVESTIGADOR Y PARTICIPANTE Y DESARROLLO.

- ✓ El lugar, la fecha y hora donde tendrán desarrollo las sesiones serán coordinadas entre el investigador y usted.
- ✓ Según las características y necesidades de la investigación, se utilizarán diferentes técnicas biográficas tales como la entrevista biográfica, la línea de vida, técnica de la canción y la película.
- ✓ Las personas participantes pueden aportar al estudio de investigación fotografías, objetos, dibujos, entre otros elementos, que consideren relevantes para narrar algún suceso positivo o negativo de su historia escolar.

CONSENSOS DE COLABORACIÓN Y DE CONOCIMIENTO.

Según lo descrito en los apartados anteriores y siendo usted el abajo firmante reconoce y acepta:

- Que ha sido informado de la naturaleza y características del presente estudio de investigación.
- Que su colaboración es voluntaria y que usted tiene la libertad de abandonar el estudio en cualquier momento del proceso de investigación.
- Que usted presta voluntad para que las sesiones puedan ser grabadas.
- Que el investigador pueda tomar fotografías del trabajo/producto biográfico construido en las sesiones.

El investigador, Luis Miguel Sepúlveda Vásquez, agradece profundamente su intención de participar y hacer

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

parte de esta Tesis Doctoral; además, agradece su voluntad y confianza en ofrecer su testimonio y contarnos su trayectoria educativa en este trabajo académico. ¡Muchas gracias!

Las partes, el investigador y la persona informante, proceden a firmar este consentimiento informado.

Investigador	Persona Informante
Nombre/pseudónimo: _____	
Correo electrónico: _____	

Consentimiento informado: Adaptado de Moriña (2017).

Trayectorias educativas del alumnado con discapacidad en Colombia. Un estudio sobre las palancas y las barreras
desde una metodología biográfico-narrativa

