



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 7 de mayo de 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

La suscrita:

Ana Sophia Perdomo Santana , con C.C. No. 1214722839,

Autora de la tesis y/o trabajo de grado, titulado "Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con discapacidad del sistema educativo formal", presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de Magíster en Educación para la Inclusión,

Autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores" , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Ana Sophia Perdomo Santana,

Firma:

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

VOCES DE FAMILIAS RESPECTO AL INGRESO, PERMANENCIA, PROMOCIÓN Y EGRESO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Perdomo Santana	Ana Sophia

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Parra Osorio	Adriana María

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 100

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una **X**):

Diagramas ___ Fotografías ___ Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___
Láminas ___ Litografías ___ Mapas ___ Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones **X** Tablas o Cuadros **X**

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: LECTOR DE PDF

MATERIAL ANEXO: NINGUNO



PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. <u>Familia</u> | <u>Family</u> |
| 2. <u>Discapacidad</u> | <u>Disability</u> |
| 3. <u>Educación Inclusiva</u> | <u>Inclusive Education</u> |
| 4. <u>Escuela</u> | <u>School</u> |
| 5. <u>Narrativas</u> | <u>Narratives</u> |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Este estudio se realizó con el objetivo de analizar los relatos sobre escuela de familias de personas con discapacidad, respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal en el municipio de Rivera (Huila). Desde el paradigma hermenéutico, se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño narrativo, el cual posibilitó el análisis de los datos mediante la metodología narrativa hermenéutica (Quintero, 2018) de tramas narrativas de siete (7) familias de personas con discapacidad. Los resultados evidencian diferentes factores fundamentales asociados al logro de los objetivos de la educación inclusiva; además, exponen la prevalencia de prácticas educativas segregadoras y excluyentes que no garantizan el derecho a una educación de calidad con principios de equidad e igualdad; por otro lado, dentro de los principales hallazgos investigativos también sobresalen las luchas y los esfuerzos reiterativos de las familias por brindar a sus hijos la oportunidad de vivir nuevas experiencias educativas en aulas regulares. En términos generales, el análisis de las voces sobre escuela de las familias de personas con discapacidad genera nuevos conocimientos sobre las dinámicas reales de la educación inclusiva en los contextos locales, debido a la diversidad de experiencias vividas durante el proceso de escolarización de los menores y a los cambios constantes en las estructuras sociales; se recomienda seguir fomentando el desarrollo de nuevos estudios en esta línea de investigación.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This study was carried out with the objective of analyzing the reports about school of families of people with disabilities, regarding the entry, permanence, promotion and exit of the formal educational system in the municipality of Rivera (Huila). From the hermeneutical paradigm, a qualitative investigation was developed with a narrative design, which made possible the analysis of the data through the hermeneutical narrative methodology (Quintero, 2018) of narrative plots about school in seven (7) families of people with disabilities. The results show different fundamental factors associated with the achievement of the objectives of inclusive education, in addition they expose the prevalence of segregating and exclusive educational practices that do not guarantee the right to a quality education for all equally; On the other hand, among the main research findings, the struggles and reiterative efforts of families to give their children the opportunity to live new educational experiences in regular classrooms also stand out. In general terms, the analysis of the voices



about school of the families of people with disabilities generates new knowledge about the real dynamics of inclusive education in local contexts, due to the diversity of experiences lived during the schooling process of minors and constant changes in social structures; It is recommended to continue promoting the development of new studies in this line of research.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: ERINSON YARID DÍAZ

Firma:

Nombre Jurado: ROCIO POLANIA FARFÁN

Firma:

Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con
discapacidad del sistema educativo formal

Ana Sophia Perdomo Santana

Asesora:

Adriana María Parra Osorio

Doctoranda en Educación

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en educación para la inclusión

Línea de investigación: diversidad y derechos humanos

Neiva – Huila

2021

Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con
discapacidad del sistema educativo formal

Ana Sophia Perdomo Santana

Asesor:

Adriana María Parra Osorio

Doctoranda en Educación

Tesis de Maestría presentada para otorgar el título de Magíster en Educación para la
Inclusión

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en educación para la inclusión

Neiva – Huila

2021

TABLA DE CONTENIDO

1. Resumen	5
2. ABSTRACT	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
3. JUSTIFICACIÓN	12
4. ESTADO DEL ARTE	14
4.1. DISCAPACIDAD	15
4.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA	18
4.3. NARRATIVAS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA	27
5. OBJETIVOS	34
5.1. OBJETIVO GENERAL	34
5.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS	34
6. MARCO REFERENCIAL	35
6.1. REFERENTE CONTEXTUAL	35
6.2. REFERENTE CONCEPTUAL	36
6.3. REFERENTE LEGAL	48
7. METODOLOGÍA	52
7.1. ENFOQUE	52
7.2. DISEÑO METODOLÓGICO	53
7.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	53
7.4. PLAN DE ANÁLISIS	55
7.5. ACTORES	56
7.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS	57
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	58
8.1. NARRATIVAS CON RESPECTO AL INGRESO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL	58
8.2. NARRATIVAS CON RESPECTO A LA PERMANENCIA EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD	65
8.3. NARRATIVAS CON RESPECTO A LA PROMOCIÓN ESCOLAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD	72
8.4. NARRATIVAS CON RESPECTO A LAS CAUSALES DE RETIRO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO	78

9. CONCLUSIONES 82

REFERENCIAS 87

ANEXO A. Formato de consentimiento informado 96

ANEXO B. Cuestionario de entrevista semiestructurada 97

ANEXO C. Matriz para el análisis de los relatos de las familias 99

1. Resumen

Este estudio se realizó con el objetivo de analizar los relatos sobre escuela de familias de personas con discapacidad, respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal en el municipio de Rivera (Huila). Desde el paradigma hermenéutico, se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño narrativo, el cual permitió el análisis de los datos mediante la metodología narrativa hermenéutica (Quintero, 2018) de tramas narrativas de siete (7) familias de personas con discapacidad. Los resultados evidencian diferentes factores fundamentales asociados al logro de los objetivos de la educación inclusiva; además, exponen la prevalencia de prácticas educativas segregadoras y excluyentes que no garantizan el derecho a una educación de calidad con principios de equidad e igualdad; por otro lado, dentro de los principales hallazgos investigativos también sobresalen las luchas y los esfuerzos reiterativos de las familias por brindar a sus hijos la oportunidad de vivir nuevas experiencias educativas en aulas regulares. En términos generales, el análisis de las voces sobre escuela de las familias de personas con discapacidad genera nuevos conocimientos sobre las dinámicas reales de la educación inclusiva en los contextos locales, debido a la diversidad de experiencias vividas durante el proceso de escolarización de los menores y a los cambios constantes en las estructuras sociales; se recomienda seguir fomentando el desarrollo de nuevos estudios en esta línea de investigación.

Palabras claves: Familia, Discapacidad, Educación Inclusiva, Escuela, Narrativas.

2. Abstract

This study was carried out with the objective of analyzing the reports about school of families of people with disabilities, regarding the entry, permanence, promotion and exit of the formal educational system in the municipality of Rivera (Huila). From the hermeneutical paradigm, a qualitative investigation was developed with a narrative design, which made possible the analysis of the data through the hermeneutical narrative methodology (Quintero, 2018) of narrative plots about school in seven (7) families of people with disabilities. The results show different fundamental factors associated with the achievement of the objectives of inclusive education, in addition they expose the prevalence of segregating and exclusive educational practices that do not guarantee the right to a quality education for all equally; On the other hand, among the main research findings, the struggles and reiterative efforts of families to give their children the opportunity to live new educational experiences in regular classrooms also stand out. In general terms, the analysis of the voices about school of the families of people with disabilities generates new knowledge about the real dynamics of inclusive education in local contexts, due to the diversity of experiences lived during the schooling process of minors and constant changes in social structures; It is recommended to continue promoting the development of new studies in this line of research.

Keywords: Family, Disability, Inclusive Education, School, Narratives.

3. Introducción

Desde la antigüedad, las personas con discapacidad han experimentado opresión, aislamiento, estigmatización y discriminación, debido a paradigmas socioculturales de la época que asociaban la discapacidad a fenómenos anormales, castigos divinos, enfermedades, posesiones demoniacas, entre otros (Martín-Padilla et al., 2013; Palacios, 2008)

Estos paradigmas se han ido transformando paulatinamente gracias a los esfuerzos realizados por diferentes movimientos sociales, los cuales buscan mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y reivindicar sus derechos fundamentales, asegurando la accesibilidad al medio físico y al entorno social.

En aras de reconocer y visibilizar los derechos de esta población, las Naciones Unidas aprobó el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad en el año 1982, con el fin de promover la igualdad y participación social, en materia de empleo, educación, vivienda, seguridad social, participación en grupos sociales y políticos. Posteriormente, en el año 1994, mandatarios de diversos países, entre esos, Colombia, firmaron la declaración de Salamanca, con el propósito de implementar en sus Estados una educación que acoja a todos los individuos; especialmente, aquellos que por años fueron excluidos y segregados.

Respecto a la normatividad colombiana, en el año 2013 se aprobó la Ley 1618, que hace énfasis en la educación inclusiva, afirmando que las personas con alguna discapacidad intelectual, física, mental y sensorial, tienen derecho a hacer parte del sistema educativo convencional.

Uno de los factores claves para lograr una educación inclusiva está relacionado con el rol que desempeña la familia en estos procesos educativos y los patrones de relacionamiento entre

familia y escuela (Abad Salgado, 2016). Se ha demostrado que el acompañamiento familiar es fundamental para alcanzar el logro escolar de las personas con discapacidad (Connelly & Clandini, 1995).

En ese sentido, las narrativas sobre escuela pueden aportar conocimientos valiosos asociados a las experiencias de vida que configuran las mediaciones entre los sujetos y el mundo escolar. Por lo tanto, es necesario conocer y comprender las tramas narrativas sobre escuela de los padres de familia de personas con discapacidad para identificar posibles tendencias de relacionamiento en las dinámicas actuales de educación inclusiva, que permitan redimensionar el rol de la familia en los procesos educativos y contribuyan a la determinación del grado de influencia que ejercen en las tasas de ingreso y abandono escolar de esta población.

4. Planteamiento del problema

En los últimos años, la educación inclusiva se ha posicionado en las agendas políticas de América Latina y el Caribe debido a la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad a todas las personas por igual; a pesar de la adopción de este nuevo modelo de educación, todavía persiste una brecha entre los discursos teórico-políticos y la realidad de las medidas que se implementan en los países latinoamericanos (Pava, 2010). En ese sentido, la atención educativa a las personas con discapacidad representa uno de los grandes retos tanto de las instituciones educativas como de la sociedad en general.

Se ha evidenciado que las familias pueden constituirse en importantes agentes educativos para el éxito escolar de las personas con discapacidad y el fomento de la innovación educativa orientada a la mejora de la calidad de los servicios que se ofrecen a la comunidad. De acuerdo con los resultados de diferentes investigaciones, algunos aspectos críticos para garantizar el ingreso, permanencia, promoción y egreso de esta población del sistema educativo formal, están asociados al trabajo colaborativo, la participación plena y el involucramiento efectivo de las familias a los procesos de educación inclusiva (Campos 2020; Fernández et al., 2020; Giné et al., 2016; López, 2014; Simón & Barrios, 2019).

Existen variables que promueven o impiden la sinergia entre familia y escuela; tales como, políticas educativas, características socioculturales, barreras actitudinales, desarrollo de estrategias de orientación familiar, percepciones de la comunidad educativa, estructura organizativa, tipo de liderazgo, modelos comunicativos, experiencias de vida, entre otras.

En relación con lo expuesto, Connelly & Clandini (1995) afirman que “necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias vividas, ya que estas soportan la toma de decisiones y son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares” (p. 16), por tanto, los relatos se constituyen en uno de los factores, cuyo conocimiento puede llegar a

proporcionar elementos fundamentales para avanzar cada vez más en el desarrollo de apuestas inclusivas.

Al respecto, se han desarrollado algunos estudios con el objetivo de conocer las narrativas sobre educación inclusiva de los principales actores educativos; no obstante son escasos los estudios referentes a las narrativas sobre escuela de las familias de personas con discapacidad (Aróstegui & Gaintza, 2014; Berasategi & Orcasitas, 2014; Fernández et al., 2017).

También, es necesario resaltar que en ocasiones las decisiones que se toman dentro del núcleo familiar de las personas con discapacidad tienden a representar barreras actitudinales, que van en dirección contraria a los derechos fundamentales y propósitos de la educación inclusiva, puesto que propicia la exclusión y segregación del individuo y se restringe su participación en diversas esferas sociales (Love et al., 2017).

De hecho, el Gobierno Colombiano, luego de ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ha desarrollado y articulado diferentes iniciativas para asegurar la educación inclusiva y mejorar la prestación del servicio educativo desde el acceso, la permanencia y la calidad. Sin embargo, según el último boletín informativo departamental del Observatorio Nacional de Discapacidad (2014), el porcentaje de personas con discapacidad que asisten a establecimientos educativos en el departamento del Huila es del 47.89%; se estima que el 12% para la educación secundaria y media; cifra que decrece en el acceso a la educación superior reflejado en un 5.4% (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).

En el municipio de Rivera – Huila, los resultados de los análisis que se realizaron en el marco del programa de Plan de Intervenciones Colectivas (PIC), desde el año 2016 al año 2020, demuestran que parte de la población con discapacidad del territorio, desertó o nunca ingreso al sistema de educación formal. Actualmente, en el municipio de Rivera - Huila, tan solo 64

personas con discapacidad se encuentran registradas en el Sistema Integrado de Matricula, lo cual equivale al 4.9% de la población total con discapacidad del municipio (SIMAT, 2021).

Con base en todo lo anterior y teniendo en cuenta que la educación inclusiva exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa, surge la pregunta:

¿Cuáles son los relatos de las familias de personas con discapacidad sobre el ingreso, permanencia, promoción y egreso de sus hijos del sistema educativo formal en el Municipio de Rivera – Huila (Colombia)?

5. Justificación

Es indiscutible que los procesos para lograr la educación inclusiva son complejos, aun así, es probable que diferentes barreras presentes en los contextos de las personas con discapacidad, en especial aquellas referidas al nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias, estén asociadas a los bajos niveles de acceso de esta población al sistema educativo formal.

Según Valdés y Urías, cuando se ha analizado la influencia de la familia en el logro escolar se ha reconocido el efecto del componente estructural y el componente procesal (Valdés & Urías, 2010), este último relacionado principalmente al tipo de conocimiento específico establecido en ellos por medio de valores, creencias, experiencias, formas de actuar, etc., que le permiten comprender y explicar la realidad, definir su identidad tanto personal como social, guiar sus comportamientos y justificarlos.

Connelly y Clandinin (1995) plantean que las narrativas, tal como se cree que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos conocimientos sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, debido a que las historias funcionan como argumentos en los cuales se aprende algo esencialmente humano y se comprende la vida concreta o una comunidad particular, tal como son vividas.

Por otro lado, la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa, porque dota de valor central al sujeto social y aporta a la construcción y comprensión de la experiencia vivida, la cual está inserta en el mundo y por ende en la esfera de la vida pública (Quintero Mejía, 2018).

Así pues, la comprensión de las narrativas sobre escuela de las familias de personas con discapacidad representa una oportunidad para identificar diferentes barreras que influyen en las dinámicas de relacionamiento entre familia y escuela, los cuales pueden estar condicionando y limitando la participación de los sujetos en los diversos escenarios escolares y sociales. Por tanto,

es necesario investigar narrativas sobre escuela que permitan redimensionar el rol de la familia en los procesos educativos y contribuyan a la determinación del grado de influencia que ejercen las barreras en las tasas de ingreso y deserción escolar de las personas con discapacidad.

Es importante destacar la urgencia de seguir profundizando los elementos fundamentales que caracterizan los relacionamientos entre estos sistemas y los efectos que tienen en las políticas públicas, teniendo en cuenta las narrativas de las familias, debido a la complejidad y el dinamismo característico de los contextos de desarrollo humano producto de los cambios estructurales que las sociedades van presentando en su devenir histórico.

6. Estado del arte

La atención a los estudiantes con discapacidad es uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las escuelas. En ese sentido, la educación inclusiva se ha convertido en el referente y al mismo tiempo, el objetivo que orienta los procesos de innovación y mejora escolar. En relación con lo anterior, el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, sugiere que la participación plena de todos los agentes educativos es fundamental para alcanzar dicho logro.

Reconocer las voces de todos los sujetos implicados en este fenómeno social y cultural, representa, por tanto, una oportunidad para comprender holísticamente la realidad de los diferentes contextos de desarrollo humano y desde esa comprensión, plantear estrategias de relacionamiento efectivo entre los diferentes actores involucrados en el proceso, tales como, entes gubernamentales, instituciones educativas, docentes, familias, cuidadores y estudiantado.

Una vez seleccionados los antecedentes, se realizó un análisis categorial a 40 documentos con algunos elementos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) a partir del cual se logró identificar las tendencias al interior de cada categoría para de esta manera dar cuenta de lo que desde allí se ha investigado en relación con el tema que ocupa esta investigación, así como también, de los vacíos que se presentan y por tanto las oportunidades de nuevas investigaciones. Se analizaron investigaciones tanto regionales, nacionales como internacionales; cada categoría se nutre de investigaciones de estos contextos.

A continuación, se presentan las tendencias investigativas asociadas a las categorías de análisis correspondientes a: discapacidad, educación inclusiva y narrativas sobre educación inclusiva.

6.1. Discapacidad

Con base en los objetivos de la investigación se definieron dos tendencias para esta categoría de análisis, el desarrollo conceptual de discapacidad y la relación entre discapacidad, familia y escuela. En total se revisaron ocho (8) artículos científicos que presentan los resultados de tesis doctorales, reseñas bibliográficas e investigaciones cualitativas sobre las temáticas en cuestión, las cuales fueron desarrolladas en Colombia y España.

6.1.1 Desarrollo conceptual de discapacidad

La discapacidad es un fenómeno complejo que ha sido abordado, desde el siglo XIX hasta la actualidad, con base en los enfoques de diferentes modelos. Padilla (2010) hace una revisión de las diferentes aproximaciones conceptuales de discapacidad y presenta una descripción de los modelos teóricos que han sido utilizados como referentes para el estudio de este fenómeno, tales como, el modelo biomédico, el modelo de discapacidad social, el modelo de las minorías colonizadas, el modelo universal de discapacidad y el modelo biopsicosocial. El autor destaca la relación entre la evolución del concepto de discapacidad y las dinámicas socioculturales que han determinado la adopción de una u otra posición conceptual.

En este mismo sentido, Peñas (2013) hace un análisis sobre los efectos sociopolíticos de la aceptación de alguno de los referentes conceptuales sobre discapacidad; resalta la complejidad y multidimensionalidad de este concepto y hace alusión a las implicaciones a nivel práctico y político de esta definición, al mencionar que la formulación de las políticas públicas debe reconocer las diferentes dimensiones de la discapacidad y dar cuenta de ellas, lo cual incide tanto en los servicios ofrecidos a esta población, así como también, en la asignación de los recursos.

Por otro lado, Vanegas & Gil (2007), con base en la teoría de los sistemas, plantean la discapacidad como un sistema interrelacionado, que debe comprenderse desde la integración bio-psico-social; inicialmente, los investigadores realizan una descripción de la discapacidad como

sistema en sí misma, luego examinan su relación con otros sistemas y finalmente realizan un abordaje desde este modelo. Mientras que, Moreno (2015) expone las características por las cuales la triada persona-familia/entorno debe asumirse como unidad de análisis y fundamento en la concepción de este fenómeno, tales como, la complementariedad y la sinergia entre estos elementos, la función específica de cada uno de ellos como partes del sistema y el enfoque holístico que supone su abordaje.

Teniendo en cuenta lo expuesto, esta tendencia denota la necesidad de seguir realizando investigaciones sobre los diferentes relacionamientos entre las unidades de análisis del concepto de discapacidad, con el objetivo de desarrollar un modelo teórico de discapacidad que contribuya al reconocimiento y restablecimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

6.1.2. Discapacidad, familia y escuela inclusiva

En la última década, se han desarrollado algunas investigaciones en educación inclusiva concernientes a la relación entre discapacidad, familia y escuela, debido, principalmente, a los efectos que ésta tiene en los procesos de innovación y mejora escolar. Por ejemplo, López (2014) realiza una revisión bibliográfica sobre familia, escuela y diversidad funcional, con el objetivo de exponer los avances conceptuales que se tienen al respecto; el autor concluye que el trabajo colaborativo entre familia y escuela genera nuevas oportunidades a todo el estudiantado y tiene efectos positivos, dentro de los cuales destaca los siguientes: aumenta la confianza entre los diferentes agentes educativos, mejora la convivencia, incrementan los resultados de aprendizaje, genera expectativas de éxito, disminuye el fracaso escolar y reduce la exclusión social.

Por su parte, Aguardo (2010) con base en la modalidad de muestras no probabilísticas denominada sujetos-tipo, aporta nuevos elementos de reflexión en torno a la diversidad de modelos familiares y la educación inclusiva, tales como: los cambios sociológicos determinantes

en las configuraciones familiares, la nueva conceptualización familiar, los tipos de estructuras familiares y las implicaciones educativas de estos modelos. El estudio sugiere que, la mayoría de las veces, los temas concernientes a este microsistema se abordan en la escuela desde el prototipo principal de la familia nuclear, compuesta por el padre, la madre y los hijos. Por otro lado, el investigador propone las siguientes medidas educativas: redefinir la labor del docente partiendo de la situación familiar real de los estudiantes, potenciar la colaboración escuela – familia y el trabajo en red; crear materiales diversos que permitan abordar el tema desde perspectivas teóricas, hasta otras más lúdicas; fomentar la sensibilización, la reflexión y el debate sobre el tema a través de las Escuelas de Padres, la labor tutorial y la orientación escolar.

Peñañiel (2012) realiza un planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos en situación de discapacidad, abordando el papel de las familias y los principales ámbitos de intervención. El autor plantea que la escuela debe generar estrategias de soporte emocional, redes de apoyo, orientación sobre los tipos de servicios ofrecidos a las familias, formación para la atención y el desarrollo de las personas con discapacidad; también afirma que, los principios básicos para asumir la educación inclusiva corresponden al compromiso, formación, actitud positiva, implicación efectiva, asunción de responsabilidades y trabajo colaborativo.

En relación con lo anterior, Sánchez & Del Toro (2020) analizan los efectos de la introducción del modelo centrado en familia desde una perspectiva de la calidad de vida familiar en España. Los resultados evidencian la necesidad de seguir realizando nuevas investigaciones al respecto para poder identificar plenamente estos efectos y sus causas.

En términos generales, los contextos de desarrollo humano asociados a esta tendencia tienen un carácter complejo y dinámico producto de los cambios estructurales que las sociedades van presentando en su devenir histórico, por lo tanto, es necesario seguir profundizando sobre los

elementos fundamentales que caracterizan los relacionamientos entre estos sistemas y los efectos que tienen las políticas públicas en los mismos.

6.2. Educación inclusiva

En esta categoría de análisis se identificaron cinco (5) tendencias investigativas, las cuales corresponden a la educación inclusiva en América Latina, prácticas educativas inclusivas, la percepción de los docentes, la percepción de las familias de personas con discapacidad, el rol y participación de las familias en la educación inclusiva. En total se revisaron veintidós (22) artículos científicos producto de investigaciones cualitativas, realizadas en países como España, Italia, Costa Rica, Cuba, Ecuador y Colombia.

6.2.1. Educación inclusiva en América Latina

La educación inclusiva ha sido uno de los temas prioritarios en el desarrollo de las agendas políticas en los países de América Latina, debido a la necesidad de garantizar un servicio educativo de calidad a todas las personas por igual.

Al respecto, Payá (2010) hace una revisión bibliográfica sobre la educación inclusiva en Latinoamérica, enfatizando en los modelos educativos inclusivos, las políticas públicas y el diagnóstico regional generado en el marco de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en Ginebra en el año 2008. El autor expone una serie de reflexiones, experiencias y desafíos, dentro de los cuales cabe resaltar los siguientes: En América Latina se presenta una gran heterogeneidad de realidades y conceptualizaciones sobre la educación inclusiva, asociadas a los diferentes contextos propios de cada país. A pesar del cambio de enfoque orientado hacia la educación inclusiva como referente de desarrollo sostenible, todavía persiste una brecha entre los discursos teóricos y la realidad de los programas que se implementan. Se espera que las nuevas apuestas políticas en materia de educación inclusiva dinamicen los procesos de innovación y

mejora escolar; La participación plena de la ciudadanía y el trabajo colaborativo son fundamentales para lograr una educación inclusiva de calidad.

De manera similar, Camargo (2018) realiza un análisis del desarrollo político e histórico de la educación inclusiva en Colombia, abordando, a grandes rasgos, los lineamientos internacionales y el marco normativo colombiano que ha orientado los procesos concernientes a la reivindicación de este derecho fundamental. Destaca el efecto positivo de las conferencias sobre educación lideradas por la UNESCO y el aporte de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en la construcción de la concepción de la educación inclusiva que se tiene hasta el momento; por otro lado, hace énfasis en tres momentos de la historia educativa del país, correspondientes a la Constitución Política de 1991, La Ley General de Educación de 1994 y la Misión de los Sabios. El investigador concluye que debido a las características de la sociedad colombiana es necesario seguir impulsando políticas públicas de educación inclusiva efectivas.

De otro lado, Delgado (2020) sistematiza las principales políticas que constituyen la base de la educación inclusiva en los diferentes países de la región, además, menciona las variables en función de las brechas según las condiciones sociales, interculturales y personales que pueden llegar a presentar los estudiantes. En términos generales, afirma que es necesario desarrollar un Modelo de Acciones en Educación Inclusiva para América Latina.

Esta tendencia evidencia un vacío respecto a las implicaciones de las voces de los diferentes actores educativos en la construcción de las políticas públicas sobre educación inclusiva y la percepción que tienen estos respecto a las políticas existentes.

6.2.2. Prácticas educativas inclusivas

Las prácticas educativas inclusivas son fundamentales para lograr el aprendizaje activo y la participación plena de toda la comunidad educativa; por consiguiente, se han realizado

diferentes estudios para abordar estrategias pedagógicas inclusivas que fomenten el aprendizaje de los conocimientos de las diferentes áreas del saber, mejoren la labor docente e involucren efectivamente a todos los agentes educativos.

En ese sentido, Ramos (2004) presenta una reflexión sobre las estrategias metodológicas que promueven el aprendizaje de la lectura en todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad intelectual. De acuerdo a los planteamientos del autor, la enseñanza de la lectura es un proceso complejo que demanda el uso combinado de diferentes acciones, tales como el reconocimiento y la comprensión de las etapas del desarrollo lector (logográfica, alfabética y ortográfica), además de la identificación de los procesos (perceptivos, léxicos, sintácticos o semánticos) que están alterados o limitados, los cuales tienen una serie de implicaciones didácticas en la secuencia de la enseñanza de la lectura y en la planificación de la intervención ante las dificultades detectadas.

Ahora bien, Fernández & Sahuquillo (2015) desarrollan un plan de intervención para favorecer el aprendizaje de las matemáticas a estudiantes de primaria con necesidades educativas especiales, en una escuela rural de Castilla La Mancha (España). Las actividades contemplaron el fortalecimiento de las destrezas prenuméricas, sentido de número, numeración y valor posicional, operaciones de suma y resta. Los investigadores concluyen que a través de los materiales manipulativos y los juegos pedagógicos se pueden llegar a conseguir los objetivos de la enseñanza de las matemáticas, también señalan la necesidad de tomar en consideración los tiempos requeridos para conseguir el afianzamiento de los conocimientos.

Por otro lado, Palacios (2019) diseña una metodología que orienta la adaptación de las tareas motrices de la clase de Educación Física dirigida a estudiantes de primaria con discapacidad físico-motoras. Es necesario destacar que la metodología tiene un enfoque didáctico e involucra los siguientes factores, la determinación del perfil físico-motor de los escolares con

limitaciones físico-motoras, el análisis de las condiciones para el acceso del escolar con DFM al proceso de enseñanza-aprendizaje de la tarea motriz, el análisis de los programas de Educación Física y sus orientaciones metodológicas, la planificación de la tarea motriz adaptada, el análisis de las condiciones y recursos educativos necesarios para desarrollar la tarea motriz adaptada y la dirección de la tarea motriz adaptada en la clase.

De manera paralela, Castillo (2015) realiza una investigación documental sobre las prospecciones de la educación inclusiva con el fin de aportar lineamientos en torno a la formación docente; la investigadora destaca la urgencia de implementar programas de formación docente congruentes con la educación inclusiva y los modelos democráticos. Mientras que, Cruz (2020) hace un análisis de las implicaciones de la educación y orientación familiar en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, concluyendo que estos procesos promueven la innovación y la mejora de la calidad escolar.

Con base en la tendencia descrita, se destaca la necesidad de seguir desarrollando investigaciones concernientes a las prácticas educativas inclusivas, su alcance metodológico e implicaciones en el quehacer docente.

6.2.3. Percepción del profesorado

Los docentes son agentes educativos fundamentales para garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar, además son los mediadores entre las políticas que promulga el centro educativo, los estudiantes y las familias, por tanto, es importante conocer la percepción que estos tienen respecto a la educación inclusiva con el objetivo de impulsar y facilitar el desarrollo de buenas prácticas educativas.

En relación con lo anterior, Corral (2019) realiza un diagnóstico de la concepción que tienen los docentes sobre la educación inclusiva, más allá de lo establecido por la ley ecuatoriana;

además, analiza sus actitudes y predisposición para facilitar el proceso inclusivo, los desafíos que han enfrentado en su desempeño diario y las estrategias aplicadas para la atención de las necesidades de sus estudiantes. De acuerdo con los resultados de esta investigación, los actores implicados manifiestan estar de acuerdo con lo que promulga la Ley de Educación Ecuatoriana¹, sin embargo, se observa una concepción con tendencia negativa hacia el trabajo que supone la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, por otro lado, el autor concluye que los docentes se muestran inseguros en su atención al estudiantado con NEE y utilizan prácticas pedagógicas simples en lugar de una planificación organizada que dé respuestas a las necesidades individuales de sus estudiantes.

García & Ruiz (2020) dan a conocer la opinión y la visión que tienen veinte docentes sobre la educación inclusiva en centros escolares públicos de Andalucía. Según las respuestas de los participantes, la mayoría están a favor del modelo de escuela inclusiva, pero consideran que todavía falta formación e información al respecto. De igual modo, Navarro (2016) emplea la escala de Likert para identificar la percepción de docentes españoles referente a la inclusión educativa de alumnos con discapacidad y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. La información generada evidencia que la mayoría de los colaboradores consideran necesario fortalecer sus capacidades en relación con una formación especializada para poder atender y enseñar adecuadamente al alumnado con discapacidad, razón por la cual creen que, actualmente la enseñanza de estos estudiantes sería más pertinente si fuera realizada por un

¹ La Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador fue adoptada en el 2011. Esta Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación Ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; además, establece que todos los establecimientos educativos tienen la obligación de recibir a las personas con discapacidad y de crear los apoyos y adaptaciones necesarios. Para más información al respecto, se puede consultar en el siguiente enlace: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

maestro/a especialista; por otra parte, el profesorado tiene una percepción positiva sobre la relación que se establece, entre alumnado con discapacidad y los demás compañeros de clase.

Díaz & Caballero (2014) llevan a cabo una investigación sobre los recursos educativos que los profesores de instituciones educativas de secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. En términos generales los docentes manifiestan que sus centros educativos carecen de todos los recursos necesarios, dentro de los cuales destacan los siguientes, la presencia de informes evaluativos, la adaptación arquitectónica del centro, la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos que puedan ser utilizados por todos los estudiantes, la coordinación con profesores de apoyo y la modificación de la proporción profesor/alumno.

Esta tendencia muestra una orientación investigativa a las prácticas educativas inclusivas y la visión de los docentes sobre políticas de educación, por tanto, es importante desarrollar nuevas investigaciones sobre la percepción de los docentes referente al rol de las familias en el modelo de escuela inclusiva.

6.2.4. Percepción de las familias de personas con discapacidad

Se han realizado algunas investigaciones concernientes a la percepción que tienen las familias de personas con discapacidad sobre la educación inclusiva. Por ejemplo, Polo & Heredia (2020) analizan las actitudes de las familias frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias; mientras que, López & Carmona (2018) realizan una valoración de la perspectiva de padres de familia de personas con discapacidad respecto a la inclusión socioeducativa de sus hijos. Los resultados de ambos estudios indican que las familias participantes respaldan los principios de la educación inclusiva, pero consideran necesario desarrollar e implementar estrategias para mejorar los procesos inclusivos actuales.

De igual manera, De la Torre, Martín & Pérez (2018) indagan las opiniones de familias y docentes en relación con la inclusión educativa de alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), con el objetivo de identificar y analizar las principales dimensiones que definen una buena práctica educativa en la atención a esta población de estudiantes. De acuerdo con las respuestas de los actores implicados, al respecto se debe atender al bienestar emocional del alumnado, promover procesos de cambio y apostar por la innovación educativa. Los autores también, mencionan que la investigación en torno a la efectividad de los programas encaminados a favorecer la inclusión educativa del alumnado con TEA en un entorno normalizado, aún es escasa y compleja, teniendo en cuenta la diversidad en el grado de afectación del trastorno y la especificidad de la respuesta educativa que requiere.

Por su parte, Fernández et al. (2020) mediante el método cualitativo longitudinal exploran las percepciones e ideas de las familias ante el proceso de escolarización de personas con discapacidad visual e investigan las implicaciones de los grupos terapéuticos familiares. Los autores concluyen que el diálogo y el trabajo en conjunto con la familia, son fundamentales para el desarrollo escolar de los estudiantes con discapacidad visual, ya que aportan conocimientos valiosos que favorecen el desempeño escolar.

Esta tendencia sugiere la necesidad de profundizar en las experiencias, creencias, emociones y atributos de los sujetos de las familias de personas con discapacidad en relación con el proceso de escolarización de sus familiares. También, muestra la urgencia de conocer el impacto de la educación inclusiva en la vida del individuo y las familias.

6.2.5. Rol y participación de las familias

En los últimos años se han desarrollado diferentes investigaciones sobre el papel de las familias y qué tipo de relación y participación se ha de promover para garantizar el derecho a una

educación inclusiva. En este sentido, Simón & Barrios (2019), proponen una escala de participación familiar y destacan la importancia de fomentar el liderazgo distribuido, la corresponsabilidad, la comunicación efectiva y el reconocimiento de las “voces” de las familias, para el establecimiento de nuevas formas de relacionamiento entre familia - escuela.

Así mismo, Campos (2020) con base en los resultados de su revisión teórica – procedimental sobre la función de las familias en los procesos educativos, afirman que este agente educativo es un factor esencial para mejorar la calidad escolar y lograr prácticas educativas inclusivas. El investigador hace énfasis en la interacción funcional de familia y escuela a través de los ámbitos informativo, participativo y formativo; además destaca la necesidad de propiciar dinámicas de complementariedad, comunicación y colaboración, mediante la orientación familiar. En relación a lo anterior, según el estudio de Giné et al. (2016), las familias constituyen un elemento insustituible en las redes de apoyo escolar, debido, principalmente, a sus valiosos aportes para la identificación de las barreras y facilitadores que mediatizan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela, por consiguiente, los autores argumentan que las instituciones educativas deben implementar acciones con un enfoque centrado en la familia, en aras de incentivar el empoderamiento de las mismas, mejorar su participación, forjar alianzas sostenibles y desarrollar buenas prácticas de colaboración.

Por otro lado, algunos autores han investigado la percepción que se tiene respecto a este tema en un contexto específico. Por ejemplo, García & López (2016) hacen un análisis crítico sobre la concepción que plantea la legislación española en relación a la participación de las familias de personas con discapacidad en los procesos de educación inclusiva; afirman que, sociopolíticamente, las familias españolas pueden exigir información y capacitación para hacer efectivo el derecho a la educación, igualmente, pueden concertar su participación, solicitar la

reivindicación de la formación del cuerpo docente y contribuir a la recategorización del concepto de discapacidad. En ese orden de ideas, Valenzuela & Sales (2016) llevan a cabo un estudio de caso en un centro público rural de la provincia de Valencia, con el objetivo de indagar la percepción que tiene el alumnado, profesorado y familias, referente a la participación familiar dentro de un aula ordinaria; los resultados muestran que esta participación es percibida positivamente por parte de todos los actores implicados y ha contribuido a ofrecer una educación de calidad y un mejor desarrollo personal.

Pascalé et al. (2017), por su parte, analizan la relación entre familia y escuela inclusiva, con base en las percepciones y manifestaciones de un grupo focal conformado con miembros de la comunidad educativa de una escuela secundaria profesional, ubicada en el sur de Italia, que representa un escenario idiosincrásico. Mientras que, Melo (2017) describe cómo se percibe la participación de las familias del Proyecto de Integración Escolar en un colegio municipal de la Octava Región en Chile, los resultados no presentan diferencias significativas entre las familias que hacen parte del proyecto y las que están fuera del mismo, lo cual pone en evidencia la necesidad del involucramiento efectivo de las familias en el entorno escolar desde un paradigma inclusivo.

Con base en la tendencia descrita, se considera imprescindible generar nuevos conocimientos que faciliten el desarrollo de estrategias que fortalezcan la relación entre escuela - familia y mejoren la participación de esta última en los procesos educativos, además, realizar estudios sobre las implicaciones de la legislación y marco normativo colombiano en estas dimensiones.

6.3. Narrativas sobre educación inclusiva

Referente a esta categoría de análisis, se abordaron tres (3) tendencias investigativas asociadas a las narrativas sobre educación inclusiva de personas con discapacidad, familias y docentes. En total se revisaron diez (10) artículos científicos de investigaciones cualitativas realizadas en España, Países Vascos, México y Colombia, las cuales emplearon principalmente metodologías etnográficas, narrativas conversacionales, documentación narrativa de experiencias pedagógicas y técnicas de grupos focales.

6.3.1. Narrativas de personas con discapacidad

Conocer las experiencias, concepciones, emociones y opiniones de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, a través de la configuración de sus narrativas, representa una oportunidad para comprender la realidad de los contextos educativos y dinamizar los procesos orientados a la educación inclusiva.

Respecto a lo anterior, Ciénega et al. (2014) describen las experiencias escolares de 9 adolescentes con discapacidad neuromusculoesquelética en el Estado de México, tomando como referencia las siguientes categorías, familia y escuela, emociones en el entorno escolar, lazo social con los compañeros y función del profesor en la experiencia educativa. Las narrativas de los estudiantes indican que las familias constituyen un soporte emocional fundamental en los procesos de aprendizaje, mientras que los compañeros de clase y los profesores se perciben como agentes centrales asociadas a las prácticas educativas inclusivas; de igual manera, los relatos evidencian emociones de miedo, tristeza, ansiedad, dolor, así como sentimientos de inseguridad, introversión, soledad, aislamiento, agotamiento, depresión, producto de actitudes discriminatorias recibidas por parte de sus compañeros.

Villalba (2016) realiza un análisis de narrativas e historias de vida de tres personas con discapacidad, que estudian o han estudiado en colegios públicos ubicados en las localidades de Ciudad Bolívar y Tunjuelito, en Bogotá. Los resultados destacan la importancia de la flexibilidad y las adaptaciones curriculares para el logro de una escuela inclusiva, además exponen la necesidad de hacer efectiva la participación de los profesionales de apoyo y la consolidación de redes interinstitucionales que faciliten la formación de docentes y la ejecución de algunos proyectos de carácter terapéutico con el fin de mejorar el desempeño de esta población en las instituciones educativas.

Por otra parte, Darretxe & Ozerinjauregi (2015) emplean la técnica de grupos focales para recabar narrativas de estudiantes con enfermedades raras que permitan dilucidar las percepciones, los sentimientos y las actitudes frente al sistema educativo vasco. De acuerdo a la información acopiada, los autores concluyen que el entorno se reconoce como un factor clave en el proceso de desarrollo humano de estas personas, por lo tanto, sugieren que los centros educativos deben eliminar tanto las barreras arquitectónicas como las actitudinales y replantearse la organización escolar para atender a la diversidad, además manifiestan que se deben realizar las adaptaciones que se estimen necesarias para garantizar la accesibilidad y la respuesta a la pluralidad de necesidades de todo el alumnado; De igual manera, afirman que la calidad humana y profesional es fundamental durante todo el proceso educativo, así como también la implicación de las familias y de otros agentes comunitarios en el proceso educativo.

Esta tendencia evidencia la necesidad de profundizar en las experiencias de los estudiantes con discapacidad relacionadas a los ajustes y vivencias académicas de contenido, para conocer realmente ellos qué aprenden, además, desarrollar estudios que permitan cualificar la importancia de la escuela y las relaciones que allí se establecen para el desarrollo de los individuos.

6.3.2. Narrativas de familias de personas con discapacidad

La resignificación de las experiencias vividas y la reivindicación de las voces de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales, son requisitos fundamentales para promover los procesos de innovación y mejora escolar, orientados a una escuela inclusiva. Al respecto, algunos investigadores han analizado las narrativas de familias de personas con discapacidad para conocer las percepciones y valoraciones que estas tienen en relación con la escolarización y la respuesta educativa ofrecida a sus familiares.

En ese sentido, Aróstegui & Gaintza (2014) estudian las narrativas de nueve (9) familias de niños con enfermedades minoritarias (EM) que han asistido a centros educativos en Bizkaia (País Vasco). Mediante una metodología basada en la técnica de grupos focales, los autores exploran las experiencias de las familias durante la integración educativa de los niños y aportan nuevos conocimientos al respecto. Los resultados de esta investigación constatan la existencia de momentos especialmente críticos para las familias en el proceso de escolarización de sus hijos/as y la influencia de los profesionales del centro educativo; además, sugiere que las familias enfatizan en la importancia del primer momento, las actitudes de los profesionales de la escuela, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo.

De igual manera, Berasategi & Orcasitas (2014) analizan los relatos de familiares de estudiantes con enfermedades minoritarias, con el objetivo de sugerir, desde las voces de las familias, acciones de mejora para el desarrollo de una escuela inclusiva. Las principales conclusiones de acuerdo a las tres categorías de análisis son las siguientes, en relación a los cambios personales e interrelaciones, las familias mencionan que es necesario fomentar actitudes positivas en todos los miembros de la comunidad educativa, optimizar los procesos comunicativos entre estos y promover una estructura escolar basada en la colaboración. Referente

a los cambios educativos y pedagógicos, indican que es fundamental mejorar los procesos de transición del alumnado de un sistema educativo a otro, de un centro a otro y de una etapa a otra, así como, redimensionar las expectativas por parte del profesorado hacia el alumnado, lograr la participación de las familias, potenciar los grupos heterogéneos, incorporar en el diseño de los proyectos curriculares planteamientos y estrategias que posibiliten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, incentivar las acciones de formación al docente y crear redes interdepartamentales en los entornos socio-educativos. Finalmente, en lo concerniente a los cambios organizativos y cambios en el contexto, exponen la necesidad de adaptar las instalaciones, infraestructura y espacios accesibles de los colegios, desarrollar una organización basada en la colaboración, crear asociaciones abiertas y comprometidas y sensibilizar a la sociedad.

Fernández et al. (2017) emplean una metodología etnográfica para conocer las narrativas de educación inclusiva, configuradas por algunos estudiantes y sus padres de familia o acudientes, en una institución educativa de Sotará (Cauca). Las narrativas de los participantes evidencian la prevalencia de prácticas segregadoras que afectan tanto el bienestar de los niños/as como la convivencia, desvinculan a la comunidad educativa y limitan su participación y las de sus familias en actividades escolares. Los familiares o acudientes también señalan la urgencia de que la institución educativa les propicie más oportunidades de intervención en la formación de los menores, en consecuencia, recomiendan tener en cuenta sus contextos con el fin conseguir un trabajo colaborativo en beneficio de los estudiantes.

Por otro lado, Pava-Ripoll (2015) indaga sobre la interacción triádica entre familia, educación inclusiva y salud, a través de las narrativas conversacionales con grupos focales de padres de familia de niños con discapacidad y docentes de instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Colombia). Cabe resaltar que la investigadora explora, a su vez, el uso de las

narrativas conversacionales como estrategia de investigación, respecto a lo cual, destaca el valor interaccional de esta estrategia desde tres ámbitos: entre los participantes, con el investigador y con el contexto situacional, sin embargo, recomienda no sobredimensionar su alcance y mantener una actitud mesurada frente a su uso.

A partir de la tendencia expuesta, se infiere la necesidad de continuar desarrollando este tipo de investigaciones a nivel nacional, regional y local; haciendo uso de metodologías narrativas para conocer las experiencias de las familias con las instituciones educativas.

6.3.3. Narrativas de docentes

Los docentes son considerados como uno de los agentes educativos esenciales para el desarrollo y materialización de la educación inclusiva, en consecuencia, escuchar sus voces para conocer sus experiencias, emociones, percepciones y representaciones sociales, constituye una fuente de conocimiento que puede contribuir a la innovación y mejora escolar.

En relación con lo anterior, recientemente, se han realizado diferentes investigaciones. Por ejemplo, Torres (2019) con base en la modalidad de investigación-acción-formación llamada Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, reconstruyen narrativas sobre las prácticas educativas de docentes de niños y niñas neurodivergentes. Los resultados de este estudio, que involucró la participación de tres profesoras de un colegio ubicado en la localidad de Fontibón de la ciudad de Bogotá D.C, indican la existencia de complejas interrelaciones entre la experiencia docente, las políticas públicas y los documentos oficiales sobre educación inclusiva; además señalan la coexistencia de elementos asociadas a la concepción de discapacidad, que suelen percibirse como barreras y oportunidades para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Por otro lado, cabe resaltar que las participantes exponen situaciones en las que se sienten con una gran responsabilidad individual y para las cuales consideran, disponen de escasos

apoyos y recursos; también relatan algunas dificultades que vivenciaron en la interacción con los estudiantes, a partir de las cuales experimentaron emociones negativas y otros aspectos que suelen percibirse como elementos segregadores y excluyentes.

Asimismo, Ávila & Martínez (2013) analizan las narrativas de los docentes sobre la escolarización de niños y niñas con discapacidad, mediante un diseño metodológico con un enfoque narrativo. De acuerdo a los relatos, los autores concluyen que los actores implicados en esta investigación comprenden la discapacidad como un discurso orientado desde el déficit, es decir, desde una perspectiva del desarrollo y de un enfoque médico; análogamente, mencionan que las narrativas de los docentes frente a la atención educativa de niños y niñas en condición de discapacidad, se ven afectadas por constantes cambios en sus significados, los cuales se ven reflejados en las múltiples formas de intervención pedagógica y participación de otros agentes educativos.

Ahora bien, González (2019) emplean el método de biografía-narrativa para describir el perfil de un docente inclusivo a partir de las narrativas de seis docentes de diferentes instituciones educativas ecuatorianas, con una experiencia profesional superior a 16 años en el campo de la educación inclusiva. Los resultados de la investigación sugieren como principales características de un docente inclusivo, la actitud positiva para trabajar con niños con necesidades educativas especiales (NEE), la perseverancia y la paciencia, la capacidad de promover la aceptación y la comprensión de los niños con NEE en el aula regular, la capacidad de diseñar e implementar la adaptación a la malla curricular de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y la capacidad de implementar estrategias de aprendizaje inclusivas. Por otro lado, los investigadores afirman que por medio de las narrativas los docentes pueden reconstruir su propia historia, reflexionar y compartir su crecimiento tanto personal como profesional desde su subjetividad.

Esta tendencia evidencia la necesidad de desarrollar investigaciones desde un enfoque narrativo donde se incluyan otros contextos y agentes como la familia, directivos, profesionales de apoyo y comunidad en general, quienes inciden significativamente en la educación inclusiva de personas en situación de discapacidad.

7. Objetivos

7.2. Objetivo general

Analizar los relatos de las familias de personas con discapacidad sobre el ingreso, permanencia, promoción y egreso de sus hijos del sistema educativo formal en el Municipio de Rivera.

7.3. Objetivo específicos

7.3.1 Indagar los relatos de las familias de personas con discapacidad sobre el ingreso, permanencia, promoción y egreso de sus hijos del sistema educativo formal en el Municipio de Rivera – Huila (Colombia).

7.3.2 Identificar las tramas narrativas en los relatos de las familias de personas con discapacidad sobre el ingreso, permanencia, promoción y egreso de sus hijos del sistema educativo formal en el Municipio de Rivera – Huila (Colombia).

7.3.3 Realizar una aproximación interpretativa de los relatos de las familias de personas con discapacidad sobre el ingreso, permanencia, promoción y egreso de sus hijos del sistema educativo formal en el Municipio de Rivera – Huila (Colombia).

8. Marco referencial

8.2. Referente contextual

El municipio de Rivera está situado en el nororiente del departamento del Huila, entre el valle del Río Magdalena y el piedemonte de las estribaciones del flanco occidental de la cordillera oriental. Tiene un área de extensión aproximada de 36.452 Ha, que equivalen al 1,8% del área departamental. Actualmente, está conformado por un casco urbano (integrado por 47 barrios), 29 veredas, tres centros poblados rurales (Llanitos, Buenos Aires, Arenoso), cuatro centros poblados urbanos (La Ulloa, El Guadual, Riverita, Rio Frio), un resguardo indígena y el Parque Natural Regional La Siberia-Ceibas.

De acuerdo con el último censo realizado por el SISBEN, se estimó que el total de su población corresponde a 25.000 habitantes, de los cuales el 56% es población urbana mientras que el 44% es población rural. En cuanto a Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), Según el informe emitido por el DANE, el 32,32% de los riverenses son pobres en tanto que el 10,02% padecen condiciones de miseria. El analfabetismo en el municipio de Rivera es un problema relevante en los grupos de edad avanzada, sin embargo, debido a que los grupos de edad de 10 a 19 años y de 20 a 59 años corresponden a Población Económicamente Activa, los porcentajes de analfabetismo asociados, 5% y 18% respectivamente, deberían recibir mayor atención por parte de las autoridades municipales

En lo que respecta a la población con discapacidad, con base en el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, para el año 2020 se registran 1.305 personas con discapacidad en el municipio de Rivera, lo que equivale a un 5.22% de la población Municipal. Cabe resaltar que el departamento del Huila a nivel nacional presenta la mayor prevalencia de esta población, es decir, el mayor número de casos reportados sobre el total de la población de la entidad territorial.

Desde el Ministerio de Salud y Protección se viene desarrollando el programa de Plan de Intervenciones Colectivas que establece estrategias de intervención colectiva e individual, que involucran tanto al sector salud como a otros sectores, dentro y fuera de los servicios de salud, con líneas operativas para su implementación: promoción de la salud, gestión del riesgo y Gestión de la Salud Pública (Resolución 518 de 2015); en materia de discapacidad, se realiza un trabajo en el marco de la Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC) que busca generar oportunidades para la población que presenta una condición de discapacidad y/o afectaciones psicosociales, familias y cuidadores, mediante la realización de actividades, tales como el desarrollo de capacidades en actores institucionales y comunitarios, búsqueda activa, información en salud, canalizaciones, visitas domiciliarias e intervenciones breves.

8.3. Referente conceptual

A continuación, se presentan las principales categorías que sustentan teóricamente esta investigación y permiten comprender el fenómeno de interés.

8.3.1. Discapacidad

La discapacidad es un fenómeno complejo y multidimensional, cuya comprensión se ha basado en los enfoques de diferentes modelos que han ido surgiendo a lo largo de la historia de la humanidad. El primero de ellos conocido generalmente como el modelo tradicional, aborda la discapacidad desde el misticismo o la religiosidad y asocia su origen a maldiciones, castigos divinos, posesiones demoníacas, entre otros; esta concepción favoreció la estigmatización, segregación, exclusión y persecución de las personas con discapacidad, principalmente, durante la época antigua y la edad media (Padilla-Muñoz, 2010).

El siguiente modelo, denominado el modelo médico o de rehabilitación, centra su análisis en el sujeto y sus limitaciones corporales; en este sentido, la discapacidad se entiende como un conjunto de deficiencias del individuo, de carácter permanente e inmutable en el tiempo, que

requiere la asistencia de profesionales especializados y el desarrollo de medidas de rehabilitación; en consecuencia, los esfuerzos se focalizan, básicamente, en la implementación de estrategias de atención médica para esta población y se reduce el rol de las personas con discapacidad a sujetos pasivos (Peñas-Felizzola, 2013).

Posteriormente, se consolida el modelo social constructivista, el cual se caracteriza por plantear como problema fundamental, la falta de adaptabilidad de la sociedad y del entorno humano a las necesidades de las personas con discapacidad (Harlan, 1993), de acuerdo con esto, la discapacidad se conceptualiza como un hecho o construcción social que limita el desarrollo de los individuos y no garantiza sus derechos fundamentales. A su vez, surge el modelo de las minorías colonizadas relacionado con las luchas sociopolíticas de esta población, este modelo define a las personas con discapacidad como una minoría que ha sido sistemáticamente excluida y violentada, razón por la cual debe ser protegida y se deben promover sus derechos civiles (Padilla-Muñoz, 2010).

En lo que respecta a los últimos años, la discapacidad se ha comprendido desde el modelo social de la discapacidad, el cual analiza las relaciones entre las personas con discapacidad y su entorno más cercano, además de las necesidades de apoyo que precisa y los factores contextuales que pueden contribuir a su desarrollo. Es preciso señalar que esta visión integra el factor humano y el factor social.

Así pues, para los fines prácticos de este estudio, se adopta el modelo social de la discapacidad como el referente teórico que orienta la investigación.

El supuesto fundamental del modelo social se basa en sostener que las causas que dan origen a la discapacidad no son individuales (de la persona), sino sociales —o al menos,

preponderantemente sociales—. Es decir, que no serían las limitaciones individuales las raíces de la discapacidad, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de todas las personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (Palacios, 2008, p. 314)

Con base en lo expuesto, se comprende la discapacidad como un proceso que ocurre cuando, personas con diversidades funcionales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales), presentan condiciones de discapacidad como consecuencias de barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en concordancia con los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

Estas barreras pueden ser de índole física, actitudinal, política, económica y cultural. Las barreras físicas, son aquellos obstáculos que impiden a una persona con discapacidad desplazarse, y hacer uso de espacios y servicios disponibles para la comunidad en general, estas barreras restringen su participación social y limitan su autonomía e independencia (Hurtado et al.,2012).

Respecto a las barreras actitudinales, Mella et al. (2013), afirman que están “relacionadas con los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tienen cada sujeto sobre las personas con discapacidad, que pueden llegar a ser poco favorables para su inclusión” (Mella et al., 2013, p. 67), lo anterior, refleja la disposición que tienen los sujetos frente a esta población que conlleva una serie de actuaciones frente a la misma.

Por otro lado, las barreras políticas están asociadas a la brecha que existe entre el marco normativo internacional y nacional que respalda los derechos de las personas con discapacidad y el cumplimiento de las mismas a favor de esta población en las diferentes esferas sociales. Adicional a lo anterior, el desconocimiento y falta de apropiación de estos, dificulta la reivindicación de sus derechos, el reconocimiento y visibilidad de las personas con discapacidad como sujetos políticos (Palacios, 2008).

Paralelamente, las barreras económicas se entienden como aquellas condiciones que limitan la capacidad de generar los ingresos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de las personas con discapacidad, en ese sentido, la pobreza, el empleo y los modelos de desarrollo económico imperantes influyen en la calidad de vida esta población. De manera similar, las barreras culturales referentes a aquellos valores, costumbres, prácticas y estereotipos culturales negativos asociados a la discapacidad condicionan su bienestar (Palacios, 2008).

Finalmente, es importante destacar que los modelos descritos permiten categorizar los diferentes aportes conceptuales que se han realizado sobre discapacidad, sin embargo, esto no implica la anulación de la coexistencia de diferentes modelos en un momento determinado de la historia.

8.3.2. Familia

Para facilitar la comprensión de algunas temáticas que son objeto de análisis en este trabajo de investigación, se toma como referencia el modelo ecológico de desarrollo humano propuesto por Urie Bronfenbrenner, el cual plantea un sistema dinámico y complejo de contextos en los cuales se desarrolla una persona (Bronfenbrenner, 1987).

El contexto primario, denominado microsistema, se refiere a las relaciones que constituyen la red vincular más próxima al individuo. La doctora Martín Sarto afirma, que “la familia es el primer entorno natural socializador por excelencia, en donde los miembros que la conforman evolucionan y se desarrollan a nivel afectivo, físico, intelectual y social, según modelos vivenciados e interiorizados” (Sarto, 2001, p. 2), en ese sentido, la familia tiene una función esencial dentro de esta red y es considerada la estructura básica de este contexto.

Según Manjarrez et al. (2016), la familia es responsable de diversas funciones frente al desarrollo de cada uno de sus integrantes, tales funciones están relacionadas con la protección, participación, educación, orientación, estimulación, cuidado y provisión de las condiciones

necesarias para el bienestar de los individuos. De igual manera, Susana Torio (2003), destaca las siguientes funciones prioritarias de la familia, la función de cuidado, mantenimiento y sustento en la vida cotidiana; función afectiva y emocional; función educativa y socializadora; función de protección; función sexual y de reproducción; función recreativa y función religiosa.

Por otro lado, Planiol y Ripert sostienen que “la familia es un sistema autónomo, pero al mismo tiempo, es interdependiente, no tiene la capacidad de autoabastecerse por sí sola, necesita a la sociedad y ésta a la familia, porque su retroalimentación hace posible su permanencia” (Planiol y Ripert, 2002, p. 178). Esta afirmación induce a concebir la familia como una unidad fundamental del sistema social y como un sistema en sí misma.

De acuerdo con Aguado (2010), existen diferentes modelos familiares que surgen como respuesta a los cambios estructurales de los sistemas sociales y culturales, los cuales tienen un carácter complejo y dinámico, relacionado con diversos factores contextuales. La autora plantea la siguiente clasificación de los principales tipos de familia: familias extensas, familia conyugal, familias monoparentales, parejas cohabitantes o uniones de hecho, parejas sin hijos, hogares unipersonales, familias reconstituidas o mixtas, familias adoptivas, familias de acogida, familias homoparentales, familias cuyos hijos nacen por técnicas de reproducción asistida, familias por subrogación y diversidad familiar que caracteriza a la población inmigrante.

Es importante resaltar que cada modelo familiar tiene una serie de implicaciones en los procesos de individuación de los sujetos e incide en los demás entornos de desarrollo humano.

Abad Salgado afirma lo siguiente:

Es necesario resaltar que las familias construyen y consolidan redes sociales de apoyo (familiares, vecinales, de amistad y vinculadas con profesionales), fundamentales para abrir un abanico de posibilidades para la inclusión social de las personas con

discapacidades. Por consiguiente, la familia da cuenta de la pluralidad —su modus vivendi— y las formas de interrelación, de organización e intercambios que promueva la calidad de vida (Abad Salgado, 2016, p. 6)

Respecto a lo anterior, las familias constituyen un elemento insustituible en las redes de apoyo escolar, debido, principalmente, a sus valiosos aportes para la identificación de las barreras y facilitadores que mediatizan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela (Giné et al., 2016). Es necesario mencionar que las dinámicas e interacciones de las familias dependen en gran medida de la capacidad de comunicación, el trabajo colaborativo y el liderazgo compartido, los cuales son aspectos esenciales relacionados con la consolidación y funcionamiento efectivo de las redes sociales de apoyo (López, 2014).

8.3.3. Educación inclusiva

La escuela ha sido considerada como el segundo ente de socialización de todo ser humano, después de la familia, allí se fortalecen estructuras sociales de vital importancia para la vida en sociedad de una persona. Se reconoce como un espacio donde no solo converge el saber, sino también, en donde se desarrollan habilidades y actitudes que permitirán consolidar la personalidad, el autoconocimiento y la apropiación de habilidades sociales. Acorde al modelo ecológico, la escuela puede considerarse un exosistema, es decir un contexto que está compuesto por la comunidad más próxima al microsistema, el cual incluye las instituciones mediadoras entre el nivel de la cultura y el nivel individual (Bronfenbrenner, 1987).

Manjarrez Carrizales, León Gonzáles y Gaitán Luque, afirman lo siguiente:

La escuela no solo se convierte en centro de transmisión de conocimientos, sino que también tiene como objetivo desarrollar capacidades para el acceso a gran cantidad de información para construir un proyecto de vida y formarse como ser cívico y ciudadano

político. Se considera, como menciona Dewey (1989), a la escuela como una sociedad en miniatura que le permite al niño enfrentarse a diversos intereses, ideologías, relaciones de poder, normas de conducta, entre otros, que le permitirán generar mecanismos de respuesta, tomar posición, conocer sus intereses y forjar su identidad. (Manjarrez Carrizales et al., 2015, p. 111)

De acuerdo con lo anterior, la escuela cumple diferentes funciones sociales importantes para la formación de un sujeto, entre las cuales se destacan la función educativa, preparación para el trabajo, formación de ciudadanos para la intervención en la vida pública, función asistencial y función ritual. Por otro lado, históricamente, la escuela se ha visto permeada por constantes cambios, un espacio que se reconfigura de acuerdo con las nuevas dinámicas sociales y tecnológicas.

Para Guarín (2004), como se citó en Manjarrez Carrizales, León Gonzáles y Gaitán Luque, 2006)

(...) La escuela es un sistema complejo no solo por la cantidad de elementos que en ella intervienen, sino también por su carácter abierto, lo que le da una multiplicidad de posibilidades ante cualquier realidad concreta. La escuela es una realidad histórica, por cuanto en sí misma como en sus elementos, intervienen factores conformados históricamente que ajustan y personalizan su actuación (...) La escuela es una realidad en constante evolución consecuencia de sus relaciones con el entorno y de su especial naturaleza. (Manjarrez Carrizales et al., 2015, p. 110)

Ahora bien, con el objetivo de asegurar que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de

los servicios educativos que ofrece la escuela, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, surge la educación inclusiva, como un proceso de transformación que busca mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad mediante acciones concretas.

Castillo (2015) afirma lo siguiente:

La educación inclusiva, como práctica social, comprende un conjunto de valores y principios, estrategias y experiencias destinadas a la democratización de la educación y a una actualización permanente, a través del desarrollo de propuestas pedagógicas que faciliten al estudiantado el derecho de acceso, de participación y de aprendizaje en igualdad de condiciones (Castillo, 2015, p. 6).

Al respecto Booth et al. (2015) destacan tres procesos interrelacionados con la educación inclusiva, los cuales corresponden al proceso de mejoramiento de la participación de los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión; transformación y generación de entornos que promuevan la participación y el aprendizaje e implementación de los valores y principios éticos que la sustentan. De igual manera, los autores se refieren a la igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad, como factores de cambio que pueden contribuir de una forma especial al establecimiento de estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.

En ese sentido, Castillo (2015) también destaca la atención a la diversidad, la igualdad de oportunidades y construcción de equidad, la participación en la toma de decisiones, el respeto a la singularidad de la diversidad, curriculum abierto y flexible, la planificación personalizada y la educación de calidad, como elementos básicos de la educación inclusiva.

Lou y López (2000) han documentado los beneficios de la escuela inclusiva, dentro de los cuales cabe destacar el mejoramiento de las interacciones sociales para los alumnos con

discapacidades severas, los efectos beneficiosos para todo el alumnado, el aumento del rendimiento académico y social del alumnado incluido en aulas ordinarias; también destaca que el alumnado con alguna dificultad severa no produce deterioro en el rendimiento académico de sus compañeros y sí beneficios en la socialización.

La legislación colombiana por su parte establece que la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social y adopta la siguiente definición.

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 fin 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 garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421 de 2017, p. 5)

Esta definición tiene una serie de implicaciones a nivel empírico, ya que involucra el logro de una cultura inclusiva, además del desarrollo de acciones y prácticas educativas inclusivas.

Para Ainscow (2017), “mejorar la educación inclusiva significa aprender a cómo vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a cómo aprender de la diferencia. Por consiguiente, es la voluntad colectiva el elemento más importante para que esto se haga realidad”; Con base en esto, el logro de los objetivos de la educación inclusiva requiere el involucramiento pleno y efectivo de todos los miembros de la comunidad educativa y demás actores involucrados en los procesos.

8.3.4. La narrativa y su uso en la investigación

Según Connelly y Clandinin (1995), “los seres humanos somos organismos narradores de historias, que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (p. 3). De acuerdo con este planteamiento, se puede inferir que el vivir y el narrar se entrelazan en un acto comunicativo que se desarrolla en un contexto experiencial. Estos autores también afirman que las historias revelan aspectos fundamentales de la condición humana y funcionan como argumentos en los cuales se puede aprender algo al respecto. En relación con lo anterior, la doctora Marieta Quintero Mejía (2018) plantea que “La historia es una vida en común vivida narrativamente” (p. 107), es decir, la historia es la compilación de momentos vividos y narrados socialmente.

Por otro lado, Paul Ricoeur destaca que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible”; Los antecedentes son necesarios para el surgimiento de la historia y con ella el sujeto implicado (Ricoeur, 2006).

En ese orden de ideas, la narración es considerada como un proceso de enunciación de la totalidad temporal, en el cual el sujeto se vincula con su mundo presente y con su pasado histórico; cabe destacar que los seres humanos dotamos el mundo de significados, pero a su vez el devenir histórico nos impone unas formas de comprensión, además todo enunciado emitido en una comunicación discursiva tiene una historicidad, es decir proviene de otras cadenas discursivas situadas y complejas (Quintero Mejía, 2018)

Con base en lo expuesto, la narrativa se puede definir como un acto discursivo a través del cual se puede realizar una caracterización holística de los fenómenos de la experiencia humana; Implica tres dimensiones, la referencialidad (mediación entre el hombre y el mundo), la comunicabilidad (mediación entre el hombre y el hombre) y la comprensión de sí (mediación entre el hombre y sí mismo) (Ricoeur, 2006). En lo concerniente a la explicación narrativa,

Connelly y Clandinin (1995) mencionan que el sentido de la narrativa está constituido de significatividad, valor e intención.

Ahora bien, según Ricoeur (2006) “componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión de acontecimientos” (p. 10). De acuerdo con este autor, la construcción de la trama narrativa puede interpretarse como un proceso integrador que sintetiza elementos heterogéneos tales como acontecimientos, temporalidad, espacialidad, fuerzas narrativas, tipologías de la acción, atributos de los sujetos, entre otros; los cuales constituyen la fuente creadora de la historia narrada, dotada de una identidad dinámica. Así mismo sugiere que “la trama narrativa tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (Ricoeur, 2006, p. 2). Su estructura está configurada por una triple mimesis, denominadas preconfiguración, construcción y reconfiguración de la trama narrativa, la cual se caracteriza por una unidad de intención e identidad narrativa asociada a la subjetividad y a la pluralidad del quehacer y el obrar humano en su devenir narrativo (Quintero Mejía, 2018).

En los últimos años, el uso de la narrativa ha incrementado en la investigación de las ciencias sociales y la pedagogía. Para Connelly y Clandinin (1995) la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como método de investigación, cuyo atractivo principal se asocia a su capacidad de reproducir las experiencias de la vida tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido.

El uso de la narrativa da lugar a otros modos del conocer, reflexionar e interrogar, los cuales configuran lo que somos y lo que significa la vida en comunidad. Es decir, la narrativa aporta en la construcción de la identidad individual y colectiva. (Quintero Mejía, 2018, p. 96)

Algunos autores asumen la investigación narrativa como ciencia de la comprensión o ciencia de la discusión, en donde el lenguaje es la fuente de indagación y fundamento de la interpretación, que permite construir y reconstruir la narratividad de la experiencia humana (Pessoa de Barros, 2017).

Las metodologías empleadas hasta el momento en los estudios narrativos han sido el análisis estructural de la narrativa y sus funciones sociales, narrativas de trayectorias de vida y narrativas hermenéuticas (Quintero Mejía, 2018). Debido a la implicación de esta última metodología en la presente investigación, a continuación, se hace una breve descripción de la misma.

La metodología de investigación narrativa hermenéutica fue desarrollada y planteada por la doctora Marieta Quintero Mejía con el propósito de apoyar estudios orientados al uso de la narrativa con dos propósitos, como instrumento de recolección de información y método de investigación (Quintero Mejía, 2018). Su núcleo de análisis son las tramas narrativas y contempla el desarrollo de cuatro momentos, los cuales se mencionan a continuación.

Momento I. Registro de codificación.

Momento II. Nivel textual (Preconfiguración de la trama narrativa)

Momento III. Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa.

Momento IV. Nivel metatextual (Reconfiguración de la trama narrativa).

Para cada uno de los momentos enunciados, la autora plantea unas estrategias de recolección, organización, sistematización e interpretación de la información narrativa. Estos momentos se presentarán con más detalle en el apartado metodológico del documento.

8.4. Referente legal

La discapacidad históricamente ha pasado por diferentes momentos importantes que han marcado el trato y las relaciones que se establecen con esta población, en la Antigüedad, el ser humano debía afrontar y mediar todas las hostilidades que la naturaleza traía consigo, por eso, para sobrevivir, las personas debían ser sanas y fuertes, y quienes nacían con alguna malformación, mutación o enfermedad visible, eran sometidos a prácticas violentas e inhumanas.

Desde la antropología se han propuesto teorías en torno a la situación de las personas con discapacidad en estas sociedades. La más influyente es la «tesis de la población excedente» [...] que considera que en las sociedades donde la supervivencia económica es precaria, cualquier persona considerada débil o deficiente (niños/as con discapacidad congénita, personas adultas con discapacidad adquirida, enfermos/as, ancianos/as) será eliminada. (Valencia, 2018, p. 3)

Posteriormente, en la edad media, con la influencia de concepciones religiosas, especialmente la católica, se asoció a las personas con discapacidad con maldiciones, castigos divinos, marcas del pecado, orientando las prácticas sociales al abandono, encierro, maltrato, esclavitud, entre otros.

A partir del Siglo XV, de manera paulatina se fue pasando de un enfoque tradicional y de segregación, a un enfoque clínico e integrador, donde se hablaba de la discapacidad como una enfermedad que requería tratamiento, por lo que se pasó del abandono y asesinato, al internamiento masivo en manicomios, que buscaban la cura de estos pacientes, más adelante se agregó un modelo educativo- asistencial y se crean centros especiales de forma que estas personas puedan acceder a espacios que en su época se consideraban como aquellos capacitados para atender las necesidades y particularidades de esta población.

En el año 1990 en Jomtien, Tailandia, se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos; donde se habla de la importancia de tratar la educación en términos de un derecho fundamental que poseen todos los seres humanos. Esta conferencia es el primer andamio para repensar la educación y los derechos de las personas con discapacidad.

En 1994 en Salamanca, España, se realiza una conferencia mundial para abordar temas relacionados al acceso y calidad educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), aprobada mediante la declaración de Salamanca por medio de un documento “ inspirado por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo , celebren las diferencias , respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa” (ONU, 1994)

Posteriormente, con la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se ratifica la importancia de velar por los derechos, dignidad y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad, y en materia educativa en el Artículo 24,

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (CRPD, 2006)

Al respecto, tras la ratificación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - CDPD, diferentes países se han comprometido a promover y proteger, en condiciones de igualdad, la plena garantía de los derechos y libertades fundamentales

de las personas con discapacidad. Cabe resaltar que la CDPD enfatiza en la necesidad de que los gobiernos garanticen el acceso a un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y que proporcionen una adaptación satisfactoria y apoyo individualizado a las personas con discapacidades para facilitar su educación.

En Colombia, en el año de 1991, gracias a la nueva constitución política, se sentó las bases de un nuevo país en diversos aspectos; el principal: La defensa de los derechos del ciudadano, por tal razón se le denominada la constitución de los derechos humanos, ya que por medio de ella se transformaron las leyes a favor de todos, y desde allí se acoge las declaraciones internacionales que promueven la integración de las personas con discapacidad a las diferentes esferas sociales.

Como apoyo a la nueva Constitución Política del país, en 1994, se publicó la ley 115 llamada Ley General de Educación, un documento que señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad; además, en el Título III, da disposiciones específicas en materia educativa para atender las diferentes poblaciones, entre ellas las personas con limitaciones o capacidades excepcionales.

En el año de 1996 con el decreto 2082, se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, que busca promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal; garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros, brindar apoyo pedagógicos a los docente que lo requiera, promover las adecuaciones curriculares pertinentes , entre otros.

En el 2009, en el decreto 366 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. Se promueve el derecho a impartir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación proporcionando los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

Ese mismo año se expone la ley 1346 la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. La Ley 1346 del 31 de Julio de 2009 representa un avance en la implementación de acciones y políticas que aseguren que las personas con discapacidad disfruten de todos los derechos en igualdad de condiciones. En el año 2013, en la ley estatutaria 1618, se quiere garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad. En el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 1421, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Con este recorrido histórico y normativo de la discapacidad, se observa el gran avance del país en materia de inclusión y de garantía de derechos de las personas con discapacidad.

9. Metodología

A continuación, se presentan diferentes aspectos asociados al proceso metodológico de la investigación, el cual fue planteado y desarrollado desde el paradigma hermenéutico. Es necesario destacar que este estudio tuvo un enfoque de tipo cualitativo con un diseño narrativo y empleó la metodología de investigación narrativa hermenéutica con sus respectivas estrategias de interpretación para el análisis de los datos. Las fases de la investigación corresponden a las propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996), a saber; a. preparatoria, b. trabajo de campo, c. analítica y d. informativa.

Las técnicas con las que se realizó el proceso de recolección de información en el trabajo de campo fueron la entrevista semiestructurada y la observación. Así mismo, se presentan los actores que participaron de esta investigación, seguidamente se hace alusión el plan de análisis utilizado y finalmente se mencionan algunos aspectos éticos que orientaron el desarrollo de esta investigación.

9.1. Enfoque

Esta investigación de carácter cualitativa permitió el análisis de los relatos que tienen las familias de personas con discapacidad con respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de sus hijos del sistema educativo formal en el Municipio de Rivera, lo cual fomentó la comprensión de experiencias humanas vividas y la construcción social de significados, mediante un abordaje holístico, empírico, interpretativo y empático. Según Stake (1988) “El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos” (p. 42). Es decir, la investigación cualitativa procura el entendimiento de los fenómenos con base en la exploración de las realidades factibles.

9.2. Diseño metodológico

El diseño que enmarcó esta investigación fue el narrativo. Quintero (2018) afirma que la investigación narrativa es la configuración y reconfiguración de una experiencia de vida. De acuerdo con la metodología en cuestión, se definió que el núcleo de análisis de la presente investigación corresponde a las tramas narrativas sobre escuela de familias de personas con discapacidad del municipio de Rivera.

Según los planteamientos de Ricoeur, se comprende por trama narrativa al resultado del proceso de síntesis de elementos heterogéneos que constituyen la fuente creadora del relato. Cabe recordar que la estructura de la trama narrativa está configurada por tres mimesis, mimesis I (preconcepción de la trama narrativa), mimesis II (construcción de la trama narrativa) y mimesis III (reconfiguración de la trama narrativa) (Ricoeur, 2006).

9.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada y la observación, debido a las características del fenómeno estudiado y a los objetivos de la investigación.

9.3.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada que se aplicó a las familias que participaron en esta investigación, se diseñó teniendo en cuenta los cuatro (4) escenarios de interés referentes al ingreso, permanencia, promoción o retiro del sistema educativo formal de las personas con discapacidad. Para cada uno de estos escenarios se formularon preguntas orientadoras entorno a

narrativas sobre escuela, las cuales fueron validadas en campo y ajustadas de acuerdo con las tendencias observadas.

Es preciso mencionar que, “algunos teóricos proponen el uso de la entrevista como fuente de investigación narrativa porque proporciona un acercamiento significativo a narrativas personales que revelan la manera cómo las vidas son reconstruidas o representadas como una historia” (Quintero Mejía, 2018, p. 103)

Respecto al registro de la información, se utilizó una grabadora de voz, con previa autorización del entrevistado a través del consentimiento informado. Por otro lado, durante la aplicación de la entrevista se procuró generar un ambiente de confianza con el fin de fomentar la plena libertad de expresión de los sujetos.

7.3.2 Observación participante.

La observación participante propuesta por Taylor y Bogdan (1987) desde la cual: “...los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena... (p, 50). Desde esta propuesta los observadores se relacionan de una manera tal que los actores o informantes olvidan que el observador está desarrollando una investigación. Taylor Bogdan (1987) proponen la importancia del Rapport como una meta a la que el investigador debe aspirar. Esta observación se llevó a cabo en los diferentes talleres pedagógicos que se realizaron con las familias.

9.4. Plan de análisis

Para el análisis e interpretación de la información se tuvieron en cuenta los siguientes momentos contemplados en la metodología de investigación narrativa hermenéutica (Quintero Mejía, 2018).

9.4.1. Momento I: Registro de codificación.

Para llevar a cabo el análisis y la verificación de la información que se acopio durante el desarrollo de la presente investigación, inicialmente, se asignó un código a cada una de las narrativas que fueron grabadas; este código indica el pseudónimo del narrador asignado por el investigador, número y fecha de aplicación de la entrevista. Posteriormente, se realizó la transcripción textual en medio digital (WORD) de las narrativas y se procedió a la enumeración de cada párrafo.

Este proceso es conocido como codificación de la información, donde el uso de códigos (etiquetas), permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. (Fernandez Núñez, 2016, p. 4)

9.4.2. Momento II: Nivel textual. Preconfiguración de la trama narrativa.

Se identificaron los acontecimientos, temporalidades y espacialidades de las narrativas, mediante una lectura consciente y focalizada que facilitó el diligenciamiento de una serie de matrices de interrogantes sugeridas en la metodología, las cuales, fueron ajustadas a las necesidades de la investigación. Una vez se identificaron estos elementos que constituyen la trama narrativa, se escribió un texto descriptivo por cada uno de ellos, estos textos constituyeron

las primeras aproximaciones interpretativas de las narrativas de escuela de las familias de personas con discapacidad del municipio de Rivera.

9.4.3. Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa.

En esta etapa se sistematizaron las fuerzas narrativas (enunciativas compromisorias, enunciativas metafóricas, enunciativas simbólicas), las tipologías de acción y los atributos de los sujetos, con base en las estrategias que plantea la metodología de investigación narrativa hermenéutica.

9.4.4. Momento IV: Nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa.

Finalmente, se realizó una interpretación del nivel metatextual que correspondió a la reconfiguración de la trama narrativa mediante una relectura de los resultados obtenidos en los momentos anteriores. Para enriquecer el proceso de análisis también se llevó a cabo una triangulación con la información con las voces asociadas a investigadores o textos de enunciación que hacen parte del referente teórico.

9.5. Actores

La presente investigación involucró la participación de siete (7) familias del municipio de Rivera, dos (2) de ellas residentes en centros poblados y las otras cinco (5) familias localizadas en el casco urbano del municipio. La selección de los participantes se hizo de manera intencionada, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y el criterio de selección asociado a la existencia de una persona con discapacidad dentro del núcleo familiar, que hubiese abandonado el sistema educativo, que nunca hubiese ingresado al sistema educativo o que actualmente estuviese matriculado en algún centro de educación formal.

9.6. Consideraciones éticas

Este estudio se abordó desde la perspectiva de la investigación de ámbito familiar, la cual involucra tanto adultos como niños, lo que exige tener presente consideraciones éticas fundamentales para respetar las posturas de los participantes. En ese sentido, para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta la participación voluntaria de los colaboradores, procurando respetar las libertades de los sujetos para actuar según sus propias convicciones, por tanto, desde un inicio se expusieron las fases y objetivos de la investigación y se solicitó de manera oportuna las autorizaciones y consentimientos necesarios para el trabajo de campo.

Es necesario resaltar que antes de iniciar la investigación, se realizaron los consentimientos informados, con el fin de validar la participación de los actores. Además, para proteger la identidad de los colaboradores se omite la mención de sus nombres y de acuerdo con sus solicitudes se salvaguardó la información de carácter confidencial.

10. Resultados y análisis de los resultados

Los resultados del análisis de los relatos de siete (7) familias de personas con discapacidad del municipio de Rivera, están relacionados con cuatro acontecimientos, a saber, el ingreso, la permanencia educativa, la promoción escolar y el retiro de las personas con discapacidad del sistema educativo formal.

De acuerdo con la metodología narrativa hermenéutica (Quintero Mejía, 2018), se logró la identificación de los elementos que constituyen las tramas narrativas por cada uno de los acontecimientos mencionados. Así mismo, se consiguió realizar una descripción y aproximación interpretativa de las tramas narrativas acorde a los acontecimientos tal como se detalla en las siguientes secciones.

10.1. Narrativas con respecto al ingreso de personas con discapacidad al sistema educativo formal

Uno de los objetivos de la educación inclusiva está asociado con el ingreso de las personas con discapacidad al sistema educativo formal, para que esto se haga efectivo existen factores fundamentales durante el proceso que determinan el éxito de este.

Como resultado del análisis de las narrativas de los actores involucrados, a continuación, se van a presentar los hallazgos más significativos al respecto. El primero hace alusión a los argumentos expuestos por cuatro familias en relación con la decisión de matricular a sus hijos en instituciones educativas, es importante señalar que, de las siete familias, cinco lograron inscribir a sus familiares en instituciones educativas formales mientras que dos de ellas se abstuvieron de hacerlo.

"...a mí me decían mis amigas, póngala a estudiar, para que se entretenga y todo..." (F1, M, 8).²

"...Todos mis cuatro hijos han asistido a esa escuela, en aquella escuela había una profesora que era muy especial (de afecto) con los niños con discapacidad..." (F2, M, 1).

"Pues nosotros, como papás, sabemos que a los cinco años ellos deben estar donde tienen que estar, y como me dijeron que la pusiera para que se relacionara con los otros niños de la misma edad..." (F5, M, 7).

"...Me dijeron que lo ingresara porque él tenía todo el derecho de estudiar" (F6, M, 2).

Como se puede detallar, las recomendaciones y sugerencias de terceros o personas cercanas a las familias influye en su decisión, además destacan la importancia de la escuela como agente socializador y garante de derechos. Al respecto Manjarrez et al. (2016) afirma que, en la escuela, los niños experimentan roles y estatus diferentes a los que tienen en la familia, lo cual promueve el desarrollo de diversas estrategias y habilidades de relacionamiento, fundamentales para el fortalecimiento de la personalidad, el autoconcepto y la formación del sistema de valores necesario para vivir en sociedad.

Por otro lado, una de las principales funciones de las familias consiste en “garantizarles a sus hijos la educación, tanto en valores, como la educación formal que le pueda brindar la institución educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 12), por tanto, es un deber de los padres de familia matricular a sus hijos en la escuela y acompañar estos procesos formativos.

² La codificación (F1, M, 3) significa lo siguiente, F1: Código alfanumérico asignado por familia entrevistada; M: Madre de familia, 3: Número del párrafo en la narrativa transcrita.

Según Castro-Alegret (1996) la orientación y educación familiar constituyen una estrategia para elevar la preparación de las familias en temas de interés colectivo y fomentar su participación plena en los procesos educativos de los menores, de acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta los argumentos expuestos por los participantes, se evidencia la necesidad de desarrollar acciones educativas dirigidas a las familias que conduzcan a la toma de decisiones asertivas y coherentes con los derechos de las personas con discapacidad.

En cuanto a las experiencias de las familias durante la inscripción escolar, mientras algunas familias relatan haber realizado el proceso sin ningún inconveniente,

"...la matriculé en la escuela, ahí la profesora me la recibió, tampoco tuve problemas con ella, ni nada..." (F2, M, 3).

Otras en cambio narran situaciones complejas y como ellos mismos describen, hasta dolorosas.

"...(cuando) lo fuimos a matricular, una profesora dijo que no sabía por qué siempre mandaban lo peorcito para esa escuela...la experiencia negativa, fue además de eso, una experiencia muy dolorosa..." (F3, M, 9).

"...una profesora también dijo... "yo no sé, pero si en esta escuela, al salón mío, me mandan a este niño, yo de una vez renunció" ... eso fue algo muy triste..." (F3, M, 9).

Las familias también relatan las reacciones de algunos docentes frente al ingreso de personas con discapacidad al aula regular, las cuales pueden asociarse a barreras actitudinales que limitan el proceso.

"...ella (la profesora) tenía miedo... pensaba que le iba a tocar cucharearle, que le tocaba llevarla al baño y de todo... lo que ella hizo, fue irse al bienestar donde había estado antes la niña a preguntar cómo se comportaba ella..." (F2, M, 3).

"...Con los niños que tienen esa capacidad cognitiva, ya por el mero diagnóstico, todos los docentes están como a la defensiva..." (F3, M, 24).

Según el modelo social de la discapacidad, la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras sociales o actitudinales, es una de las principales causas que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad; de hecho, un entorno con estas barreras restringe la realización o el desempeño del individuo (Palacios, 2008)

Los planteamientos de Booth y Ainscow (2011) sugieren algunos de los valores fundamentales para la educación inclusiva referentes a las interrelaciones personales, los cuales corresponden al respeto a la diversidad, la no-violencia, la confianza, la compasión, la honestidad y el valor, asimismo, Castillo (2015) manifiesta lo siguiente:

Los requerimientos de la sociedad actual demandan una preparación académica más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja y dar respuestas de calidad en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una educación inclusiva (Castillo, 2015, p. 28)

En consecuencia, tomando en consideración las circunstancias narradas por las familias es importante implementar medidas para vencer barreras actitudinales y promover en la comunidad educativa una cultura empática, capaz de aceptar la diversidad y responder adecuadamente a los retos que supone la educación inclusiva.

Además de las barreras actitudinales de los docentes y directivos involucrados en las narrativas de las familias, la ausencia de recursos educativos, la baja capacidad de las instituciones educativas para brindar una atención escolar de calidad y el desbalance proporcional entre docentes y estudiantes, dificultan el alcance de los objetivos de la escuela inclusiva.

"...la mayoría de las veces, dicen que no cuentan con el personal especializado en las instituciones, ni los materiales necesarios para la enseñanza de un niño de esos o sino, uno se debe comprometer a estar al pendiente de ellos ahí, como tal, en la clase" (F3, M, 8)

"...ya no estaban aceptando niños así, que ya tenían uno, que tenían dos y que ya no más, entonces a mí me pararon en seco..." (F6, M, 17)

Echeita et al. (2016) reitera la importancia de fortalecer los centros educativos para atender los retos que trae consigo la educación inclusiva, esto implica desarrollar diferentes acciones específicas tales como capacitar a los docentes, disponer de los recursos educativos y las condiciones necesarias para responder a las necesidades de la comunidad educativa, consolidar redes de apoyo, fomentar una cultura empática, entre otros.

Al respecto, los Artículos 2.3.3.5.2.2.1 y 2.3.3.5.2.2.2 del Decreto 1421 de 2017, sugieren que tanto el Ministerio de Educación Nacional como las Instituciones Educativas deben garantizar los recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa oportuna y de calidad a la población con discapacidad. Asimismo, el Artículo 2.3.3.5.2.3.2 enuncia que las personas con discapacidad tendrán acceso a una oferta educativa pertinente, para lo cual, deben ser remitidos al establecimiento educativo oficial más cercano a su lugar de residencia, y al grado acorde a su edad cronológica, bien sean estudiantes en edad regular o jóvenes en extraedad y

adultos, en los diversos niveles educativos; a pesar de esto, en las narrativas de las familias se hace alusión a las restricciones de ingreso asociadas a la edad de las personas con discapacidad, las cuales no procuran un manejo adecuado de estas.

"...no lo pueden meter con niños más pequeños por la cuestión de la edad de él..." (F3, M, 5)

"...la profesora no me lo quiso recibir, dijo que no, que él ya estaba grande y era hasta los cinco años no más..." (F4, M, 17)

De manera particular, se presenta el caso de dos familias que nunca ingresaron a sus hijos al sistema educativo formal debido a dos circunstancias diferentes, la primera influenciada por el diagnóstico médico y la segunda, por la negativa de la institución educativa.

"...la especialista me dijo así, "¡Allá usted si la pone a estudiar! a ella no se le desarrolló bien el cerebro, la profesora primero se va a cansar de enseñarle y ella nunca va a aprender" ... a uno se le baja la moral" (F7, M, 12).

"...a mi segundo hijo no me lo recibieron por los problemas que tuvimos con mi hija, yo le decía que, aunque fueran dos horas, para que él se fuera adaptando, compartiendo con otros niños... y que no, ni conmigo adentro, ni conmigo afuera" (F5, M, 26).

La primera circunstancia evidencia los efectos negativos que supone la limitación de las capacidades del individuo a meros diagnósticos médicos y cómo estas visiones pueden llegar a representar vulneraciones a los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, de ahí la importancia de promover la adopción de nuevos paradigmas sobre la discapacidad que dignifiquen la persona, generen nuevas oportunidades de desarrollo humano, mejoren la calidad de vida y garanticen sus derechos fundamentales (Palacios, 2008).

Por otra parte, el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia consagra la educación como un derecho fundamental de las personas y un servicio público que tiene una función social, el cual debe garantizarse a todos los colombianos por igual. La ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reafirma este compromiso del Estado Colombiano frente a la educación inclusiva e implica la corresponsabilidad de las instituciones educativas, al respecto, el Artículo 2.3.3.5.2.3.10 del Decreto 1421 de 2017 establece que ningún establecimiento educativo podrá rechazar la matrícula de un estudiante en razón a su situación discapacidad, ni negarse a hacer los ajustes razonables que se requieran.

Un factor adicional que incide en los procesos de la educación inclusiva es la percepción y las creencias que tienen los padres de familia frente a las capacidades de sus hijos y la discapacidad, dado que se pueden constituir en barreras actitudinales que obstaculizan la inclusión.

"...yo le decía a la profesora "¿usted para qué me hace esa lista de materiales? viendo que ella no lo va a ocupar, no va a hacer lo mismo que están haciendo los otros"..." (F5, M, 11).

"...fíjese que ella (otra niña con discapacidad) la tenían ahí en la escuela y ella pues hace trabajos, pero porque ya ella tiene otra discapacidad" (F7, M, 25).

Siguiendo los postulados de Ortega y Gasset (1940), las creencias se podrían definir como constructos del ser humano que orienta el comportamiento y la toma de decisiones de manera implícita (inconsciente), induciendo el modo de estar y de actuar en el mundo; pueden interpretarse como la función ejecutiva de un contenido representacional que relaciona la imagen de 'lo real' con 'lo ideal', en consecuencia, se puede inferir que las creencias negativas sobre la

discapacidad son barreras actitudinales que generan comportamientos, actitudes y decisiones que dificultan los procesos de educación inclusiva.

En términos generales, con base en las narrativas de las familias, los principales factores asociados al proceso de ingreso de las personas con discapacidad al sistema educativo formal del municipio de Rivera, corresponden a la decisión respecto a la inscripción y matrícula educativa, aspectos contextuales del entorno y barreras sociales o actitudinales de los diferentes actores involucrados.

10.2. Narrativas con respecto a la permanencia educativa de personas con discapacidad

Respecto a las situaciones asociadas a la permanencia de los familiares con discapacidad en instituciones educativas de primaria, las narrativas de dos familias exponen experiencias positivas concernientes a los relacionamientos entre sus hijos y los demás miembros de la comunidad educativa.

"...todos los niños la habían aceptado y como ella se defendía, jugaba, no ponía ningún obstáculo ni nada, entonces no hubo problema..." (F2, M, 2).

"...la profesora que le tocó era un amor...Los compañeros, mejor dicho, detrás de él, les gustaba estar con él...ellos lo querían mucho" (F6, M, 7).

Por el contrario, cuatro familias narran diferentes circunstancias donde se evidencia la vulneración de algunos principios de la educación inclusiva tales como, la calidad, pertinencia y equidad de la atención educativa brindada a la población con discapacidad.

"...Ellos casi no me le ponían cuidado... me la ponían en un rincón, en la última silla..." (F1, M, 15)

"...la profesora no sé si por falta de atención o de tiempo, no estaba como al pendiente de las tareas del niño..." (F3, M, 17)

"...yo todas las veces que iba, nunca encontraba a la niña en el salón... a la muchachita me la mandaban era para los patios..." (F5, M, 14)

"...A la tercera semana la llevé y llega y me dice la profesora "Ay señora, usted no puede dejar a su hija porque no hay puesto y si usted la deja, tiene que sentarla en el suelo" ..."
(F5, M, 20).

"...hubo un tiempo en que no había maestra de apoyo, la coordinadora me dijo, "Señora, ¿Usted, por qué no se lleva a su hija y cuando esté la maestra de apoyo la trae? para que no la deje aquí, porque tanto problema" ..." (F5, M, 23)

"...yo no me enojaría si hubiera una equidad, una igualdad, por ejemplo, de que para todas las personas fueran lo mismo, uno dice pues bueno, en el salón con todos los niños son estrictos, pero con unos sí y con otros no..." (F3, M, 25).

Lo anterior se enfatiza en fuerzas narrativas análogas a la segregación e invisibilidad de los menores dentro del aula regular.

"...porque si van a estar sentados en el último pupitre, como un bultico ahí..." (F1, M, 42).

"...ella no es un fantasma que atraviesa paredes..." (F5, M, 15).

"...en el caso de mi hijo, como es un niño x, es un niño ya marcado..." (F3, M, 19).

Esto evidencia la prevalencia de prácticas segregadoras y excluyentes que afectan la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal, por tanto, es

esencial dinamizar los procesos de mejora escolar orientados al logro de los objetivos de la educación inclusiva. Según Ainscow (2017), estos procesos de transformación se caracterizan por facilitar oportunidades de reconocimiento, generar espacios de reflexión y dialogo, promover la revisión y redefinición de prácticas educativas y propender hacia una cultura más inclusiva, lo cual exige un consenso sobre los principios y valores educativos, la alineación de objetivos, la corresponsabilidad y la acción conjunta de la comunidad educativa.

El Artículo 2.3.3.5.2.3.1 del Decreto 1421 de 2017 establece que el Ministerio de Educación Nacional, las entidades territoriales y los establecimientos educativos deben garantizar una educación inclusiva, pertinente y de calidad, a través de la gestión educativa y gestión escolar, asumiendo una serie de responsabilidades tanto individuales como colectivas.

Las familias también relatan situaciones donde sus hijos experimentan maltrato escolar por parte de sus docentes o compañeros de escuela, y las emociones que sienten producto de esos eventos.

"...la profesora me la sacudía y me la sentaba a las malas... Hay si me dio mucha rabia."
(F1, M, 52).

" En primerito, a ella dos niños me la cogieron de los bracitos y las piernitas y querían bajarle los pantaloncitos... me da mucho miedo por eso, que por ahí la cojan a ella..."
(F1, M, 10).

"...cuando yo iba a dejarle el recreo, veía a la pobre muchachita en el patio, en medio de un poco de niños, rodeándola, jalándole el pelo, dándole coscorriones, pellizcos... mi hija no es trompo de quiñes de nadie...ella tiene mamá quien la defiende y yo la defiende con uñas, patas y dientes ..." (F5, M, 19).

"... estando en la escuela, en quinto, a ella, una vez, casi me la violan siete niños..." (F5, M, 34).

"...allá comenzaban como a burlarse de ella..." (F7, M, 20).

Ante esas situaciones, las reflexiones de Foucault (1987) sobre el cuidado de sí, conducen a la búsqueda de alternativas educativas para fomentar espacios de meditación que les permitan a los sujetos realizar una valoración consciente de sus acciones y desarrollar estrategias para hacerse cargo de sí mismo, auto transformarse y transfigurarse en aras del bienestar propio y de los otros, esto podría favorecer la reivindicación y el respeto de los derechos de las otras personas.

Cabe resaltar, que la escuela como agente socializador influye en las formas y estrategias de relacionamiento entre los individuos, las cuales se van consolidando con el pasar del tiempo en patrones que rigen y orientan el actuar y el desempeño social (Manjarrez et al., 2016)

Análogamente, las familias manifiestan que, frente a las actuaciones de sus hijos dentro del aula regular, los docentes optan por delegarles el manejo de las diferentes situaciones a ellos o toman medidas, desde su percepción de padres de familia, "drásticas".

"...pero en el caso de mi hijo, apenas él hacía cualquier cosa, de una, me mandaban a llamar...en muchas ocasiones lo acababa de llevar, llegaba yo a la casa, cuando ya, "venga por él" ...toman medidas drásticas porque ya todo es malo, no lo ven como en el contexto de que es un niño" (F3, M, 19)

"...la profesora me daba quejas, que "Ay mire que su hija se le comió la lonchera a tal niña, mire que ella le está pegando a otros niños, que la niña casi no estaba en el salón, se la pasaba de puesto en puesto, que se acostaba en el suelo ..." (F5, M, 33)

En cierto grado, las respuestas de los docentes ante las diferentes situaciones que pueden llegar a presentarse en el aula regular durante la permanencia de personas con discapacidad, dependen del nivel de formación y capacitación que estos tengan, además, del compromiso para afianzar como práctica cotidiana la reflexión; por consiguiente, la formación docente congruente con la educación inclusiva y los modelos democráticos, se considera un proceso dinámico y permanente, necesario para que los docentes puedan desempeñarse con seguridad (Castillo, 2015).

Ahora bien, con base en las siguientes afirmaciones de los participantes, se puede inferir la ausencia de mecanismos efectivos de comunicación entre las familias y las escuelas.

"...la profesora no me había dicho nada a mí, yo supe fue por la niña..." (F1, M, 10)

"...Yo no le preguntaba a la profesora sino a mi vecina que trabajaba con ella..." (F2, M, 2)

"...Yo me daba cuenta de que muchas veces me le pegaban o que me la encerraban por allá, por los demás compañeros..." (F5, M, 20)

"...una vez casi se me pierde la niña...yo le dije a la profesora "si decidieron por "x" o "y" motivo que la niña salía temprano ¿por qué no me timbraba un minuto y me decía venga por la niña que va a salir más temprano?" ... ¿para qué le piden el número telefónico a uno?" (F5, M, 37).

Simón & Barrios (2019), afirman que las familias son agentes activos de la comunidad educativa, cuya función transformadora y participación plena son fundamentales para dinamizar los procesos de innovación y mejora escolar orientados a una educación inclusiva, en ese sentido, la comunicación efectiva y la sinergia entre estos dos entornos de desarrollo humano es

primordial y requiere el abordaje inmediato tanto en las políticas públicas educativas como en las políticas institucionales de las escuelas.

Manjarrez et al. (2016) comprenden la participación y comunicación como herramientas esenciales que promueven la democracia y el dialogo en el ámbito educativo, también destacan la importancia de la articulación y el trabajo conjunto entre la familia y escuela en aras de formar sujetos capaces de vivir en sociedad.

Otros elementos identificados en las narrativas de las familias corresponden a juicios de valor y actos de habla compromisorios, referentes a la discapacidad y a la educación inclusiva, los cuales se enuncian a continuación.

"...ellos (PcD) son indefensos..." (F1, M, 10)

"...yo digo que no había profesores especiales para ella" (F1, M, 23)

"...tenemos que seguir adelante con la niña, que no pierda este año" (F2, M, 26)

"... a mi hija por ser ella como es, no le pueden negar el derecho a la educación..." (F5, M, 23).

Es necesario resaltar que las familias no solo juegan un papel importante en la atención a las personas con discapacidad, sino que también. tienen una función clave en la configuración de entornos para facilitar la participación de sus familiares en todos los macrosistemas del individuo (López & Carmona, 2018).

Si bien las familias han afrontado dificultades en las escuelas durante el proceso de escolarización de sus familiares, la iniciativa y el gusto de los menores por estudiar y participar en estos espacios ha sido determinante para su permanencia educativa.

"...a mi hija le gusta mucho estudiar, todos los días ella me dice, "estudiar"..." (F1, M, 18).

"...a ella le gusta participar, ese día que le pusieron a hacer ese trabajo, ella sin problema salió a desfilar con su traje, que le tomaran fotos y se sintió acogida..." (F2, M, 23).

"...para él terminar de colorear un dibujo o algo, es un gran logro, a él le gusta exaltarlo con los profesores, con uno, con los compañeros, mostrárselo a todos... él está súper feliz con lo que está haciendo..."(F3, M, 18).

"...él llegaba y de una vez a hacer las tareítas, él no se ponía a jugar y que, a dejar los libros por allá, no, él de una vez se ponía a hacer las tareas..." (F4, M, 37).

"...cuando yo mandaba al hermano, él veía que el hermano se alistaba y él también cogía el bolso y me decía "mami me va a llevar, ¿sí? ..." (F6, M, 27).

"...es una alegría muy grande verlo a él feliz porque está utilizando el uniforme, compartiendo con los otros niños, ingresando a la institución, el recreo para él es una dicha... tal vez por eso no me he desmoralizado mucho" (F3, M, 18).

Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior, es necesario transformar las prácticas educativas segregadoras y excluyentes que prevalecen en las narrativas de las familias y desarrollar acciones para garantizar la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal.

10.3. Narrativas con respecto a la promoción escolar de personas con discapacidad

En relación con la promoción escolar de las personas con discapacidad, las narrativas de tres (3) familias evidencian una tendencia a la repetencia escolar.

"...La niña me repitió segundo y tercero..." (F2, M, 4); "...ella siempre ha tenido dificultades en la lectura y también en la escritura..." (F2, M, 5); "...ella no lee..." (F2, M, 20).

"...en si el aprendizaje realmente no avanza..." (F3, M, 14); "...el apenas está aprendiendo a escribir el "1" o cosas así, él todavía los colores y eso, no se lo sabe..." (F3, M, 5).

"...repitió varios añitos...no aprendió lo que se llama un rábano..." (F5, M, 5)

Según una madre de familia, la tendencia descrita se debe a la ausencia de recursos educativos y baja capacidad de respuesta institucional.

"...no hay los materiales ni las adecuaciones suficientes, ni de profesionales, ni el personal adecuado para la enseñanza de ellos allá en la institución..." (F3, M, 14).

En términos generales, el logro escolar de las personas con discapacidad implica la superación de barreras a la participación y el aprendizaje, desde luego la disponibilidad de los recursos educativos es determinante en estos procesos, sin embargo, además de eso, es necesario mejorar la voluntad, disposición y actitud de los actores involucrados para ser agentes de cambio, fortalecer el liderazgo compartido, fomentar el esfuerzo coordinado, propiciar la adopción de cambios de comportamiento, dinamizar los recursos humanos disponibles, realizar una planificación cuidadosa y formación adecuada de la comunidad educativa, principalmente, del cuerpo docente (Ainscow, 2017).

Al respecto, otras familias narran lo siguiente:

"...no le ponían trabajos a ella...yo le mandaba los cuadernos y ella me los traía limpios... no le ajustaban nada" (F1, M, 23)

"...le ponían lo mismo para todos (tareas), en un solo salón" (F4, M, 30)

Uno de los objetivos para garantizar una atención educativa de calidad a las personas con discapacidad, se refiere a la construcción e implementación de Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR), según el Decreto 1421 de 2017 “El PIAR se constituye en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje” (p. 12). En consecuencia, las instituciones educativas deben promover y facilitar las herramientas necesarias para desarrollar e implementar estos planes individuales en el aula regular.

Por su parte, Echeita, Simón y Sandoval (2016) mencionan que los docentes con experiencia en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas se caracterizan porque logran crear una conexión imaginativa y empática con sus estudiantes, con base en la cual diseñan una variedad de respuestas pedagógicas y didácticas que estiman adecuadas para cada caso en particular. Lo anterior está íntimamente relacionado con la flexibilidad y adaptación curricular, característica de escuelas inclusivas, capaces de desarrollar procesos educativos diversificados en aras de asegurar los logros de aprendizaje de todos los estudiantes.

Asimismo, Manjarrez et al. (2016) sugiere la construcción participativa de los Planes Educativos Institucionales, el currículo, el manual de convivencia y los demás programas escolares, para focalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades específicas del contexto educativo.

Ante las escasas adecuaciones curriculares, algunas familias manifiestan haber acudido a las instituciones educativas para solicitar a los docentes el desarrollo de actividades académicas pertinentes a las necesidades educativas de sus hijos.

"...a mí me tocó hablar con la profesora de segundo para que le pusiera planitas..." (F1, M 16)

"... yo fui y le dije a la profesora de apoyo, la niña viene y me trae siempre los cuadernos limpios, y tiene tres cuaderitos y no le ponen planas..." (F1, M, 33)

"...esa es la dificultad y yo más que he hablado con el profesor, con el director de curso, y le he dicho, que por lo menos lo que es en matemáticas y química, me colabore, que sean como más prácticos... soy yo la que le hago las tareas en todo..." (F2, M, 20)

"...yo le explico (al profesor) que le dejen trabajos para que el niño pueda realizarlos...la verdad era que yo le realizaba los talleres que él le mandaba..." (F3, M, 17)

Posterior a la solicitud realizada, tan solo dos familias comparten las actuaciones de los docentes, una de ellas manifiesta que el docente acata su solicitud e infiere que la falta de adecuaciones se debía a la escasa comprensión del caso de su hijo por parte del profesor,

"...ahorita el profesor le está mandando unas guías adicionales porque él me le estaba mandando guías, digamos, como a los otros niños..." (F3, M, 10)

"...de pronto porque (el profesor) no entendía la dimensión del caso..." (F3, M, 17).

Por su parte, la otra familia menciona que no se han realizado los ajustes a las actividades académicas de su hija.

"...no me han realizado ajustes, más de lo que les he dicho y nada..." (F2, M, 21)

"...ayer el profesor llamó porque la niña no había hecho la tarea, yo le dije "Profesor, primero, ella no lee y ella ve eso poco que mandan, entonces ella se siente como que no entiende, yo a ella le leo, le escribo, le traduzco..." (F2, M, 20)

En consecuencia, la madre de familia también agrega que a la menor se le dificulta expresar los inconvenientes que tiene para comprender las tareas que le asignan.

"...Ella no me expresa, sino que ella le deja a uno las tareas, uno se da cuenta que ella no entiende, cuando deja los cuadernos por ahí y que ella dice "no tengo tiempo, ya vengo, voy a montar cicla" ... " (F2, M, 17)

Frente a las escasas adecuaciones curriculares, las familias han optado por apoyar, plantear y desarrollar ejercicios prácticos en casa:

"...acá en la casa le poníamos tareas..." (F1, M, 17)

"...yo era la que le dirigía como tal las tareas haya en el cuaderno y todo eso..." (F3, M, 17).

Las familias también, manifiestan que realizan acompañamiento a los procesos educativos de sus hijos, enfrentándose a limitaciones de carácter pedagógico debido a su falta de capacitación:

"...la mayor dificultad que yo tengo es que ella no me entiende a mí, por más que quiera explicarle qué es una mezcla, ella no me entiende y por ejemplo que le ponga ejercicios prácticos, ella no me entiende..." (F2, M, 16)

Manjarrez et al. (2016) afirma que "es importante que el maestro diseñe e implemente acciones pedagógicas dirigidas a padres y madres de familia sobre cómo estimular

pedagógicamente al hijo, aprovechando recursos que proporciona su ambiente familiar” (p. 124), esto con el fin de dinamizar los procesos de aprendizaje, dándoles continuidad en el contexto de desarrollo más próximos del sujeto.

Otra circunstancia fundamental en la promoción escolar de las personas con discapacidad está asociada a la transición de la educación primaria a la educación secundaria, al respecto, dos familias narran las experiencias vividas. Inicialmente, manifiestan que deseaban que sus hijas permanecieran más tiempo en la primaria:

"Yo solicité repitencia, pero me la rechazaron, no me la dejaron poner nuevamente en quinto..." (F1, M, 26).

"...yo quería detenerla más tiempo en la primaria..." (F2, M, 13).

Lo anterior se debe a emociones negativas, juicios de valor y creencias que manifestaron los padres de familia:

"...me da mucho miedo..." (F1, M, 26); *"Pues uno es la droga allá, y que hay mucho niño, uno nunca sabe, que la encierren en un baño o algo y el baño queda muy lejos en ese colegio, queda en la punta... ella que va a saber que es bueno y que es malo..."* (F1, M, 37);

"...fue una de las experiencias más difíciles de escoger y de llevarla... a mí me parecía que a me la iban a tratar mal y de pronto me equivoque..." (F2, M, 8); *"Sentía miedo sobre todo de los muchachos más grandes"* (F2, M, 10); *"...yo estaba muy nerviosa, yo me imaginaba que esta niña me llegara diciendo que no quiere volver, que la molestaron..."* (F2, M, 14)

En este punto es necesario hacer énfasis en la importancia de brindar un acompañamiento especial a las familias durante la transición de sus familiares de un nivel de formación a otro, con el fin de hacer efectiva la promoción escolar de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal; en otras palabras, se considera esencial informar, capacitar, sensibilizar y motivar a las familias para superar barreras actitudinales que pueden limitar la continuidad de los procesos educativos de los menores.

Se presume que las emociones negativas, juicios de valor y creencias de los padres de familia, fueron contrarrestadas por los deseos de estudiar que expresaban las menores y el acompañamiento de algunos profesionales, lo cual fue de vital importancia para que las familias tomaran la decisión de matricular a sus hijos en la secundaria.

"...como ella quería estudiar y estudiar, pues tocó..." (F1, M, 26)

"...Entonces la profesora me dijo "que no, que ella tenía que seguir" incluso vino uno de la gobernación de la parte de discapacidad y me dijo "ella puede seguir adelante y tiene la edad, ella está promovida y ya la debemos pasar" ..." (F2, M, 13)

Es necesario destacar el caso particular de uno de los actores, quien dejó de asistir a la institución educativa desde el grado segundo, pero actualmente está matriculado en el grado séptimo, esta situación es de mutuo acuerdo entre la familia y la institución educativa, con el fin de no perder la transferencia monetaria condicionada del Programa Familias en Acción.

"Imagínese que está matriculado ahora en séptimo...lo van pasando para poder seguir con Familias en Acción..." (F6, M, 9)

Finalmente, de acuerdo con las narrativas de las familias, los principales factores relacionados con la promoción escolar de las personas con discapacidad en el sistema educativo

formal del municipio de Rivera, corresponden a la baja capacidad de respuesta institucional frente a los retos de la educación inclusiva, el desarrollo incipiente de adecuaciones curriculares y Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), además de la presencia de barreras actitudinales de los padres de familia que limitan la transición de la educación primaria a la educación secundaria.

10.4. Narrativas con respecto a las causales de retiro de las personas con discapacidad del sistema educativo

De acuerdo con las narrativas de las siete (7) familias que hicieron parte de la investigación, se encontró que cuatro (4) personas con discapacidad ingresaron a la educación formal, pero fueron retirados por sus padres de familia antes de culminar exitosamente sus estudios. Se registraron diferentes circunstancias asociadas a este acontecimiento, algunas de ellas hacen alusión al comportamiento de las personas con discapacidad durante la jornada escolar.

"...él tenía muchos problemas de comportamiento, que se salía del salón, se quitaba los zapatos, se quitaba la ropa, se quedaba dormido..." (F3, M, 7)

"...el único problema que yo tuve fue ese, que él se volaba del colegio... del resto no..." (F6, M, 19).

Frente a las situaciones descritas anteriormente, las actuaciones de los docentes, narradas por los padres de familia, fueron:

"...entonces él no asistió más porque un día de esos la profesora dijo que ellos no podían, digamos un ejemplo, seguir a cargo de un niño así porque no contaban con el docente especializado para eso..." (F3, M, 7)

"Los profesores se despreocupan, yo era la que tenía que ir, y corra a buscarlo...ellos (los profesores) me decían "yo que puedo hacer, son muchos los niños que tenemos" (F6, M, 13)

Nuevamente, se hace evidente la urgencia de formar docentes inclusivos, capaces de responder adecuadamente a las diferentes situaciones que pueden presentarse durante la escolarización de personas con discapacidad, de igual manera, se considera oportuno brindar las herramientas necesarias para que el profesorado pueda asumir la oportunidad y la responsabilidad que conlleva la educación inclusiva (Díaz & Caballero, 2014). En relación con lo anterior, el Artículo 2.3.3.5.1.4.3 del Decreto 1421 de 2017 lo siguiente.

Las entidades territoriales certificadas, en el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, la regulación sobre educación inclusiva y los referentes curriculares que para estas poblaciones expida el Ministerio de Educación Nacional (p. 17).

Por otro lado, con base en las narrativas de las familias se puede deducir que se sigue comprendiendo la discapacidad desde el modelo médico desde el cual es necesaria la presencia de un especialista para la atención educativa.

Dentro de los actores involucrados se encuentra una familia que residió en una zona rural del municipio de Rivera, la madre de familia relató las dificultades relacionadas al acceso y a las actuaciones de algunos compañeros del joven durante el proceso de inclusión educativa.

"...era muy lejos para ellos, no se podía transitar y para uno cargarlos estaba muy lejos, entonces no se podía llegar... A él lo mandábamos a caballo (a la escuela)" (F4, M, 5)

"...y unos vecinitos que también estudiaban, me le pegaban al caballo y ¡pum! Por allá caía él, el caballo levantaba las patas, como dicen, y por allá me lo tiraba..., allá en la casa, en el patio, en el potrero, yo me di cuenta y corro yo como una loca a recogerlo, sé calo de mierda de vaca, porque ¡pum al suelo!... yo dije, no, con estos muchachos yo no lo vuelvo a mandar, me lo llegan a jondear por allá, por un barranco, se acaba de partir, se acaba de joder, entonces yo no lo volví a mandar" (F4, M, 7)

Al respecto el Artículo 2.3.3.5.2.3.4 del Decreto 1421 de 2017 establece que es deber de las entidades territoriales “gestionar los ajustes a las condiciones de accesibilidad a la infraestructura física y tecnológica en el establecimiento educativo, así como los apoyos y recursos idóneos para su atención; los servicios de alimentación y transporte escolar” (p. 12). Teniendo en cuenta lo anterior, para evitar la deserción escolar de personas con discapacidad que habitan lugares remotos o de difícil acceso se deben implementar medidas pertinentes para eliminar barreras de movilidad y comunicación. También es urgente institucionalizar en toda la comunidad educativa los principios de la educación inclusiva y fomentar una cultura inclusiva.

Por otro lado, una de las circunstancias que impidió la transición de primaria a bachillerato de uno de los participantes está relacionada con juicios de valor de los padres de familia de la menor:

"...eso me recomendó la profesora cuando hizo quinto, le dije “usted se imagina llevar yo a mi hija al colegio, es como echar una gacela en una jaula de leones, en ese colegio hay

corrupción, drogadicción, de todo hay en ese colegio, usted se imagina a mi hija cuando yo la vea (hace referencia al embarazo con una seña)” (F5, M, 29).

Como se puede apreciar en las narrativas de los padres de familia, algunas emociones que emergieron en ese tipo de situaciones fueron, cansancio, miedo, ansiedad y angustia.

“...Se la lleva algún muérgano, porquería de esos y la encierra por allá en un baño a hacer y ¿quién se da cuenta?... y el que le haya hecho el mal, no va a decir “yo fui” ...” (F5, M, 31)

“...esos muchachos que me lo iban eran a matar, que yo prefiero tenerlo aquí” (F4, M, 11)

“...entonces eso fue lo que me cansó de que el niño solo en la calle y yo “Ay ¿para qué lo mando?” (F6, M, 13).

Finalmente, las madres de familia manifestaron que,

“...prefiero tenerlo hay en la casa que tener yo más sufrimiento todavía...” (F4, M, 38)

“... entonces hay sí, yo no quise, no quisimos nosotros como papás, no quisimos, no por quitarle eso a ella (derecho a estudiar), si no por evitarle daños peores...” (F5, M, 31).

Lo anterior muestra la incidencia de la decisión de los padres de familia en los procesos de educación inclusiva de las personas con discapacidad, la cual puede relacionarse con la baja capacidad de respuesta de las escuelas frente a los retos de la educación inclusiva, así como, la prevalencia de valores no inclusivo y prácticas culturales segregadoras y excluyentes.

11. Conclusiones

Los principales elementos identificados en las tramas narrativas de las familias sobre el ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal de sus hijos en el Municipio de Rivera corresponden a los acontecimientos, circunstancias, consecuencias, fuerzas narrativas, tipologías de los acontecimientos y atributos de los sujetos. Se evidencia cierta dificultad por parte de las familias para precisar aspectos asociados a la temporalidad y espacialidad de las experiencias relatadas, elementos que hacen parte también de las tramas narrativas.

De igual manera, con base en la aproximación descriptiva de las narrativas sobre escuela de los participantes, se identificaron diferentes factores fundamentales asociados al proceso de escolarización de las personas con discapacidad. En relación con el ingreso de los menores al sistema educativo formal, se destacan los efectos de la decisión de los padres de familia respecto a la inscripción y matrícula educativa, la cual está influenciada por las percepciones y creencias que estos tienen acerca de la escuela, las capacidades de sus familiares y la discapacidad, además, de algunos aspectos contextuales del entorno social de las familias; también sobresalen las vivencias resultantes de la confrontación con las barreras actitudinales de docentes y directivos.

Referente a la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal, en las narrativas de las familias prevalecen circunstancias y fuerzas narrativas análogas a prácticas segregadoras y excluyentes, que generan acciones que van en contraposición de los derechos de las personas con discapacidad. Así mismo, estas narrativas aluden a la escasa disponibilidad de recursos educativos y a la ausencia de mecanismos efectivos de comunicación entre las familias y las escuelas.

En lo concerniente a la promoción escolar de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal, a partir de las narrativas de las familias se infiere una tendencia a la repitencia escolar de los menores con discapacidad, de igual manera, se deduce la falta de adecuaciones curriculares, el desarrollo incipiente de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y la presencia de emociones negativas (miedo, cansancio, ansiedad, angustia), juicios de valor y creencias de los padres de familia que limitan la transición de la educación primaria a la educación secundaria.

En términos generales, con base en las narrativas de los actores se puede afirmar que los principales causales de retiro de las personas con discapacidad del sistema educativo formal están asociados a la baja capacidad de respuesta de las escuelas frente a los retos de la educación inclusiva, así como, la prevalencia de valores no inclusivos y prácticas culturales segregadoras y excluyentes.

Es importante destacar que dentro de los hallazgos de la investigación sobresalen las luchas y los esfuerzos reiterativos de las familias por brindar a sus hijos la oportunidad de vivir nuevas experiencias educativas en aulas regulares, también, se destacan los anhelos de las personas con discapacidad de participar en estos espacios, los cuales son fuente de motivación para las familias.

Por otro lado, el uso de la metodología narrativa hermenéutica (Quintero, 2018) en el análisis de la información facilita el proceso de identificación de los elementos que constituyen las tramas narrativas, además aporta herramientas valiosas para realizar la reconfiguración y el análisis de las narrativas sistematizadas.

Finalmente, se puede concluir que el análisis de los relatos sobre escuela de las familias de personas con discapacidad, genera nuevos conocimientos sobre las dinámicas reales de la educación inclusiva en los contextos locales, debido a la diversidad de experiencias vividas durante el proceso de escolarización de los menores y a los cambios constantes en las estructuras sociales. Es necesario seguir fomentando el desarrollo de nuevos estudios en esta línea de investigación que incluyan a las familias y sus experiencias.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de las narrativas sobre escuela de las familias que participaron en esta investigación, para superar las barreras que limitan los procesos de ingreso, permanencia, promoción y egreso de las personas con discapacidad del sistema educativo formal del municipio de Rivera, se recomienda promover una cultura inclusiva en la comunidad educativa de este ente territorial, mediante el desarrollo de campañas de sensibilización sobre la diversidad y la discapacidad; de igual manera, se debe fomentar en las instituciones educativas la formulación e implementación de una ruta para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad; el diseño y desarrollo de proyectos escolares orientados al logro de los objetivos de la educación inclusiva; la elaboración de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) a través de los cuales se logre involucrar a la familia en el proceso formativo del estudiante.

Se considera también fundamental gestionar espacios de reflexión y formación docente sobre prácticas educativas inclusivas, además de desarrollar estrategias de educación familiar para informar, capacitar, concientizar y motivar a las familias de personas con discapacidad respecto a los procesos educativos de esta población.

Por otro lado, es necesario realizar esfuerzos interinstitucionales para el establecimiento de redes de apoyo sostenibles que contribuyan a la cohesión social, al liderazgo compartido, la corresponsabilidad y el trabajo comunitario en aras de mejorar la atención y la calidad escolar que se brinda a las personas con discapacidad en el sistema educativo formal.

Finalmente, se recomienda a los estudiantes de la Maestría en Educación para la Inclusión, desarrollar más investigaciones centradas en profundizar acerca de las experiencias de

las familias de personas con discapacidad desde y con sus narrativas. Desarrollar esta investigación en otros municipios del departamento del Huila con el objetivo de ampliar la comprensión de estos acontecimientos asociados al ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal de personas con discapacidad. Así mismo se sugiere la implementación de técnicas tales como: cartografía, taller pedagógico y grupos de discusión.

REFERENCIAS

- Abad Salgado, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58–77.
<https://doi.org/10.17151/rlef.2016.8.5>
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1–11.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 40–49.
- Ávila Babativa, M. A., & Martínez Murcia, A. C. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*.
- Berasategi, N., & Orcasita, J. R. (2014). Buenas prácticas educativas a través de las voces de las familias y el alumnado don EM. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 68–83.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(3), 5–19. www.rinace.net/reice/
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

- Camargo Muñoz, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 181–187.
- Campos Barrionuevo, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos: Factor de inclusión y calidad escolar (es). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 213–237.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(2), 1–33.
<https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Ciénega, E. P., Patiño, O., & Alcántara, A. E. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad: Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1–18.
- Connelly, M. F., & Clandini, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In *Ensayos sobre narrativa y educación*.
- Córdoba Andrade, L., Gómez Benito, J., & Verdugo Alonso, M. Á. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universidad de Barcelona*.
- Corral Joza, C. (2018). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171–186.
- DECRETO 1421 de 2017, (2017).

- De La Torre González, B., Martín Ortega, E., & Pérez García, E. M. (2018). La valoración de las aulas TEA en la educación infantil: La voz de docentes y familias. *Siglo Cero*, 49(3), 55–73. <https://doi.org/10.14201/scero20184935573>
- Del Toro Alonso, V., & Sánchez Moreno, E. (2020). Introducción del Modelo Centrado en Familia en España desde una perspectiva de la calidad de vida familiar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 9–21.
- Delgado Valdivieso, K. (2020). Actions in inclusive education from Latin America for the world. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 109–118. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.12>
- Echita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. IV Congreso Iberoamericano Sobre El Síndrome de Down, 1–10.
- Foucault, M. (1987) Historia de la sexualidad: El cuidado de sí.
- Falvey, M. A., Givner, C. C., & Kimm, C. (1995). What is an Inclusive School? *Creating an Inclusive School*, 1–12.
- Fernandes, A. C., Rodriguez Martin, D., Lourenço de Camargo Bittercourt, Z. Z., Rodrigues Freire Gasparetto, M. E., & Letto Montilha, R. de C. (2020). La participación de la familia en el desarrollo escolar y social del adolescente con discapacidad visual: abordaje terapéutico grupal. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 14–26. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.2>
- Fernández César, R., & Sahuquillo Olmeda, A. (2015). Plan de intervención para enseñar matemáticas a alumnado con discapacidad intelectual. *Edma 0-6: Educación Matemática En La Infancia*, 4(1), 11–23. <http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6>

Fernández, O., Muñoz, M. de los Á., Sotelo, L. C., & Arcia, J. F. (2017). *La inclusión educativa: desde las narrativas de estudiantes y padres de familia.*

Floyd, M. H., Zambrano, J. A., Antón, A. M., Sandoval Jiménez, C., Solórzano, C. P., & León Díaz, A. (2012). Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. *Salud Uninorte*, 28(2), 227–237.

Gaintza Jauregi, Z., & Aróstegui Barandica, I. (2014). La voz de un grupo de familiares de personas con enfermedades minoritarias de Bizkaia: análisis de su experiencia en el proceso de escolarización, de la evolución y necesidad de mejora. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 50–67.

Gaintza, Z., Igone, J., Barandica, A., Berasategi, N., Ozerinjauregi, S. N., Leire, B., Urrutxi, D., Ramón, J., García, O., & Monzón González, J. (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva.*

Gandasegui, V. D., & Caballero Méndez, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97–113. <https://doi.org/10.5569/2340>

García García, E. J., & López Torrijo, M. (2016). El rol de las familiar españolas con hijos con discapacidad en la inclusión educativa: Una mirada histórico-normativa. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 219–233.

- García-Segura, S., & Ruiz Garzón, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de La Educación*, 5(10), 3–12.
- Gemma López, P., & Carmona Rodríguez, C. (2018). La inclusión socioeducativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 83–98.
- González Castillo, B. A. (2017). *Experiencias de inclusión socioeducativas: Narrativas de maestros que describen el perfil de un docente inclusivo ¿Adversidad o posibilidad?*
- Harlan, H. (1993). The Political Implications of Disability Definitions and Data. *Journal of Disability Policy Studies*, 2 (4), 41-52.
- LEY ESTATUTARIA 1618 DE 2013, (2013).
- López Jiménez, J. (2015). Familia, Escuela y Diversidad Funcional. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 71–80.
<http://riai.jimdo.com/>
- Lou, M., & López, N. (2000). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Ediciones Pirámide.
- Love, H. R., Zagona, A. L., Kurth, J. A., & Miller, A. L. (2017). Parents' experiences in education decision-making for children and youth with disabilities. *Inclusion* .
- Luis Ramos Sánchez, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201–216.
- Manjarrez Carrizales, D., León González, E., & Gaitán Luque, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación: anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de*

interacción desde la Institución Educativa (Primera edición). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Manjarrez Carrizales, D., León González, E., & Gaitán Luque, A. (2016). *Familia y Escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. (Primera edición). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de La Facultad de Medicina - Universidad de La Sabana*, 61(2), 195–204.

Melo Moreno, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 147–164.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63–80.

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 educación inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Cartilla para padres de familia: ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?*

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Boletín Informativo del Observatorio Nacional de Discapacidad - Discapacidad y educación*.

- Monarca, H., & Simón Rueda, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120–133.
- Moreno Angarita, Marisol. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Navarro Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35–52. <http://riai.jimdo.com/>
- ONU. (1994). *Declaración de Salamanca*.
- Ortega y Gasset, J. (1940). Ideas y creencias.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 384–414.
- Palacio González, D. M. (2019). *La adaptación de las tareas motrices de la Educación Física: Una metodología para la inclusión de escolares con discapacidad físico-motora, en la escuela primaria*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Primera edición). Cinca.
- Pascale, L. D., Carrión Martínez, J. J., & Fernández Martínez, M. del M. (2017). El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva en Italia: El caso de un instituto profesional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 181–194.

- Pava-Ripoll, N. A. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: Un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32, 203–222.
- Paya Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*. 3(2), 125–142.
- Peñañiel Martínez, F. (2012). Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 117–127.
- Peñas-Felizzola, O. L. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 205–212.
- Pessoa de Barros, D. L. (2017). *La narratividad en semiótica* (Vol. 37).
- Planiol y Ripert. (2002). *Tratado práctico de Derecho*.
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación* (Primera edición). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Resolución 518 de 2015, (2015).
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA - Papeles de Filosofía*, 25, 9–22.
- Sánchez, P., Tamara, M., Alonso, H., & Cristina, C. (2020). Análisis de las actitudes hacia la discapacidad de la familia en educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 75–91.
- Sarto, M. (2001). La atención a la diversidad en el Sistema Educativo. In *Universidad de Salamanca*.

- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42. www.rinace.net/rlei/
- Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51–58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Torio, Susana (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria de Asturias*. Universidad de Oviedo.
- Torres Pachón, C. (2019). *Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes*.
- Valenzuela, C., & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 71–86.
- Valdés, A., & Urías, M. (2010). Familia y logro escolar. *Familia y Crisis: Estrategias de Afrontamiento*, 39–48.
- Valencia, L. A. (2018). *Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos*. Editorial Académica Española.
- Vanegas García, J. H., & Gil Obando, L. M. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia La Promoción de La Salud*, 12, 51–61.
- Villalba, G. S. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá*.

ANEXO A. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA O CUIDADORES

La escuela desde las voces de los padres de familia de personas con discapacidad

Yo, _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía N° _____ de _____, en pleno uso de mis facultades mentales, en el ejercicio pleno de mi autonomía y en mi condición de _____ y acudiente responsable de _____, identificado con T.I ____ C.C ____ N° _____ de _____, autorizo y acepto mi participación de forma voluntaria en la investigación LA ESCUELA DESDE LAS VOCES DE LAS FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, realizada por Ana Sophia Perdomo Santana, estudiante de la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana en la sede de Neiva- Huila.

Manifiesto que se me informó, explicó y dio a conocer los objetivos de la presente investigación, y toda la información correspondiente a la misma; se dio respuesta satisfactoria a todas las inquietudes presentadas. Adicionalmente, he sido informado(a) y comprendo que la información que suministre, será utilizada bajo los criterios de confidencialidad y responsabilidad, con fines exclusivos, a responder los objetivos de la presente investigación.

Acepto de forma consciente y voluntaria que las entrevistas grabadas en audios sean utilizadas para la ejecución del presente estudio. Así mismo, manifiesto que bajo ningún concepto se nos ha ofrecido ningún tipo de beneficio económico producto de los hallazgos de la referida investigación, y que los resultados de esta y las preguntas que al respecto tenga las puedo realizar en cualquier momento a la investigadora, al siguiente contacto, email: asperdomos@gmail.com o al celular: 3004813131.

FIRMA: _____

NOMBRE: _____

CC: _____

ANEXO B. Cuestionario de entrevista semiestructurada

Tabla 1A

Preguntas que orientaron la entrevista semiestructurada que se aplicó a los participantes.

A. Actualmente, ¿PcD está estudiando en alguna institución educativa?		
	Respuesta Negativa	
Respuesta afirmativa	B. ¿PcD ha asistido a la escuela en algún momento de su vida?	
	Respuesta Afirmativa	Respuesta Negativa
¿En cuál IE está estudiando PcD y qué grado cursa?	¿En cuál Institución Educativa estudió PcD y hasta qué grado cursó?	Nos podría contar acerca de las razones por las cuales tomaron la decisión de no inscribir a PcD en la escuela.
Nos podría contar acerca de las razones por las cuales tomaron la decisión de inscribir a PcD en la escuela. (¿Quién tomó la iniciativa de hacerlo? ¿Qué los motivo?)	Nos podría contar acerca de las razones por las cuales tomaron la decisión de inscribir a PcD en la escuela. (¿Quién tomó la iniciativa de hacerlo? ¿Qué los motivo?)	En algún momento PcD ha manifestado deseos de ingresar a alguna IE.
¿Cuáles son las experiencias relacionadas al proceso escolar de PcD que más recuerda?	¿Cuáles fueron las principales dificultades y alegrías que tuvieron durante el proceso escolar de PcD?	¿Ha recibido algún tipo de asesoría o acompañamiento en temas relacionados a los procesos educativos de PcD?
¿Cuáles han sido las principales dificultades y alegrías que han tenido durante el proceso escolar de PcD?	¿Por qué retiraron a PcD de la IE?	¿Considera que el no asistir a la escuela podría afectar la calidad de vida de PcD?
¿Alguna vez ha pensado retirar a PcD de la escuela? ¿Por qué?	¿Volvería a Matricular a PcD en alguna IE? ¿Por qué?	¿Alguna IE del municipio de Rivera podría responder a las necesidades educativas de PcD? (¿Cuál? Y ¿Por qué?
¿Cuál ha sido el acompañamiento que han recibido por parte de los directivos y docentes?	¿Cuál fue el acompañamiento que recibieron por parte de los directivos y docentes mientras PcD estaba estudiando?	De acuerdo con su experiencia ¿Qué representa para usted la escuela?

¿La IE responde a las necesidades educativas de PcD?

¿La IE respondió a las necesidades educativas de PcD?

¿Cómo describiría el ambiente escolar que ha vivido PcD?

¿Cómo describiría el ambiente escolar que vivió PcD?

De acuerdo con su vivencia ¿Cómo describiría la relación entre padres de familia y escuela?

De acuerdo con su vivencia ¿Cómo describiría la relación entre padres de familia y escuela?

¿Qué representa para PcD el estar estudiando en la IE?

ANEXO C. Matriz para el análisis de los relatos de las familias ³

ACONTECIMIENTOS				TEMPORALIDAD			ESPACIALIDAD		FUERZAS NARRATIVAS				TIPOLOGÍA DE ACONTECIMIENTOS	ATRIBUTOS DE LOS SUJETOS		
Acontecimiento	Circunstancias	Medios	Consecuencias	Tiempo calendario	Tiempo experiencia humana	Tiempo histórico	Espacio territorial	Espacio simbólico	Compromisos	Metáforas	Simbólico	Emociones	Regularidad de las acciones	Juicios de valor	Acciones	Potencialidades
Inscripción escolar de personas con discapacidad																
Incidente escolar vivenciado por las personas con discapacidad durante su permanencia en la escuela																
Suceso relacionado con la promoción escolar																

³ Elaborada a partir de la propuesta de Quintero (2018).

Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con discapacidad del sistema educativo formal

Ana Sophia Perdomo Santana ^a ; Adriana María Parra Osorio ^b

^a *Estudiante de Maestría en Educación para la Inclusión, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.*
asperdomos@gmail.com

^a *Docente en la Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.*
asperdomos@gmail.com

Abril 29, 2021.

Abstract

This study was carried out with the objective of analyzing the reports about school of families of people with disabilities, regarding the entry, permanence, promotion and exit of the formal educational system in the municipality of Rivera (Huila). From the hermeneutical paradigm, a qualitative investigation was developed with a narrative design, which made possible the analysis of the data through the hermeneutical narrative methodology (Quintero, 2018) of narrative plots about school in seven (7) families of people with disabilities. The results show different fundamental factors associated with the achievement of the objectives of inclusive education, in addition they expose the prevalence of segregating and exclusive educational practices that do not guarantee the right to a quality education for all equally; On the other hand, among the main research findings, the struggles and reiterative efforts of families to give their children the opportunity to live new educational experiences in regular classrooms also stand out. In general terms, the analysis of the voices about school of the families of people with disabilities generates new knowledge about the real dynamics of inclusive education in local contexts, due to the diversity of experiences lived during the schooling process of minors and constant changes in social structures; It is recommended to continue promoting the development of new studies in this line of research.

Keywords: Family; Disability; Inclusive Education; School; Narratives.

Resumen

Este estudio se realizó con el objetivo de analizar los relatos sobre escuela de familias de personas con discapacidad, respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal en el municipio de Rivera (Huila). Desde el paradigma hermenéutico, se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño narrativo, el cual posibilitó el análisis de los datos mediante la metodología narrativa hermenéutica (Quintero, 2018) de tramas narrativas de siete (7) familias de personas con discapacidad. Los resultados evidencian diferentes factores fundamentales asociados al logro de los objetivos de la educación inclusiva; además, exponen la prevalencia de prácticas educativas segregadoras y excluyentes que no garantizan el derecho a una educación de calidad con principios de equidad e igualdad; por otro lado, dentro de los principales hallazgos investigativos también sobresalen las luchas y los esfuerzos reiterativos de las familias por brindar a sus hijos la oportunidad de vivir nuevas experiencias educativas en aulas regulares. En términos generales, el análisis de las voces sobre escuela de las familias de personas con discapacidad genera nuevos conocimientos sobre las dinámicas reales de la educación inclusiva en los contextos locales, debido a la diversidad de experiencias vividas durante el proceso de escolarización de los menores y a los cambios constantes en las estructuras sociales; se recomienda seguir fomentando el desarrollo de nuevos estudios en esta línea de investigación.

Palabras clave: Familia; Discapacidad; Educación Inclusiva; Escuela; Narrativas.

1 Introducción

El Gobierno Colombiano, luego de ratificar la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ha desarrollado y articulado diferentes iniciativas con el fin de brindar a todas las personas las mismas oportunidades para acceder, participar, relacionarse y disfrutar de los servicios educativos que ofrece la escuela, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción.

A pesar de los diferentes esfuerzos realizados por el Estado Colombiano, las tasas de inscripción escolar de las personas con discapacidad son bajas, según el último boletín informativo departamental del Observatorio Nacional de

Discapacidad (2014), el porcentaje de personas con discapacidad que asisten a establecimientos educativos en el departamento del Huila es del 47.89% (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014); De manera específica, en lo concerniente al municipio de Rivera – Huila, los resultados de los análisis que se han realizado en el marco del programa de Plan de Intervenciones Colectivas (PIC), desde el año 2016 al 2020, evidencian que parte de la población con discapacidad del territorio, desertó o nunca ingreso al sistema de educación formal.

Uno de los aspectos críticos para garantizar el ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con discapacidad en el sistema educativo, está relacionado con el involucramiento efectivo de las familias a los procesos de

educación inclusiva, debido a que, familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios. De hecho, las familias pueden constituirse en importantes agentes para el éxito escolar de las personas con discapacidad, puesto que lo educativo no se reduce solo al contexto escolar.

Existen variables que promueven o impiden la articulación de las familias a la escuela, tales como, las políticas públicas, las creencias de las familias, las creencias del profesorado, los programas, la cultura, el liderazgo, el interés, factores sociales, barreras de comunicación, experiencias de vida, entre otras.

En relación a lo expuesto, las experiencias de vida es uno de los factores, cuyo conocimiento puede llegar a proporcionar elementos fundamentales para comprender las dinámicas de relacionamiento de interés.

Connelly y Clandini (1995) afirman que necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias vividas, ya que estas soportan la toma de decisiones y son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares. Estos mismos autores plantean que las narrativas, tal como se cree que funcionan en la investigación educativa, generan nuevos conocimientos sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, debido a que las historias funcionan como argumentos en los cuales se aprende algo esencialmente humano y se comprende la vida concreta o una comunidad particular, tal como son vividas (Connelly & Clandini, 1995).

Por otro lado, la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa, debido a que este tipo de investigación dota de valor central al sujeto social y aporta a la construcción y comprensión de la experiencia vivida, la cual está inserta en el mundo y por ende en la esfera de la vida pública (Quintero Mejía, 2018).

De acuerdo a todo lo anterior y teniendo en cuenta que la educación inclusiva exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa, se realizó esta investigación con el objetivo de identificar, describir y realizar una aproximación interpretativa de narrativas sobre escuela de padres de familia de personas con discapacidad en el municipio de Rivera (Huila) para la resignificación del rol de la familia en los procesos educativos y la determinación del grado de influencia que ejercen en las tasas de ingreso y deserción escolar de esta población.

2 Metodología

A continuación, se presentan diferentes aspectos asociados al proceso de investigación, el cual fue planteado y desarrollado desde el paradigma hermenéutico. Es necesario destacar que este estudio tuvo un enfoque de tipo cualitativo e involucró la participación de ocho (8) familias del municipio de Rivera, las cuales fueron seleccionadas teniendo en cuenta el criterio establecido, referente a la existencia de una persona con discapacidad dentro del núcleo familiar, que hubiese desertado del sistema educativo, que nunca hubiese ingresado al sistema educativo o que actualmente estuviese matriculado en algún centro de educación formal.

2.1 Diseño metodológico

La narrativa además de ser el fenómeno de interés, presenta elementos que permiten su uso como método de investigación; por esta razón se empleó el diseño metodológico de investigación narrativa hermenéutica, desarrollado por la doctora Marieta Quintero Mejía, quien afirma que la investigación narrativa es la configuración y reconfiguración de una experiencia de vida (Quintero Mejía, 2018).

De acuerdo con la metodología en cuestión, se definió que el núcleo de análisis de la presente investigación corresponde a las tramas narrativas sobre escuela de los padres de familia de personas con discapacidad del municipio de Rivera. Según los planteamientos de Ricoeur, se comprende por trama narrativa al resultado del proceso de síntesis de elementos heterogéneos que constituyen la fuente creadora del relato (Ricoeur, 2006).

2.2 Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica e instrumento de recolección de información que se utilizó fue la entrevista semiestructurada y la observación participante, debido a las características del fenómeno estudiado y a los objetivos de la investigación.

La entrevista semiestructurada que se aplicó a las familias que participaron en esta investigación, se diseñó teniendo en cuenta los tres (3) escenarios posibles asociados al ingreso, permanencia o retiro del sistema educativo formal de las personas con discapacidad. Para cada uno de estos escenarios se formularon preguntas orientadoras entorno a narrativas sobre escuela.

Respecto al registro de la información, se utilizó una grabadora de voz, con previa autorización del entrevistado. Por otro lado, durante la aplicación de la entrevista se procuró generar un ambiente de confianza con el fin de fomentar la plena libertad de expresión de los sujetos.

2.3 Análisis e interpretación de la información

El análisis e interpretación de la información se llevó a cabo de acuerdo a los momentos contemplados en la metodología de investigación narrativa hermenéutica (Quintero Mejía, 2018).

2.3.1 Momento I: Registro de codificación

Se realizó la asignación de un código a cada una de las narrativas que fueron grabadas para indicar el pseudónimo del narrador definido por el investigador, número y fecha de aplicación de la entrevista. Posteriormente, se realizó la transcripción textual en medio digital (WORD) de las narrativas y se procedió a la enumeración de cada párrafo.

2.3.2 Momento II: Nivel textual. Preconfiguración de la trama narrativa

Se identificaron los acontecimientos, temporalidades y espacialidades de las narrativas, mediante una lectura consciente y focalizada, que facilitó el diligenciamiento de una serie de matrices de interrogantes sugeridas en la metodología, las cuales fueron ajustadas a las necesidades de la investigación. Una vez

se logró la identificación de estos elementos que constituyen la trama narrativa, se escribió un texto descriptivo por cada uno de ellos.

2.3.3 Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa

En esta etapa se sistematizaron las fuerzas narrativas (enunciativas compromisorias, enunciativas metafóricas, enunciativas simbólicas), las tipologías de acción y los atributos de los sujetos, con base en las estrategias que plantea la metodología de investigación narrativa hermenéutica.

2.3.4 Momento IV: Nivel meta-textual. Reconfiguración de la trama narrativa

Finalmente, se realizó una interpretación del nivel metatextual que corresponde a la reconfiguración de la trama narrativa mediante una relectura de los resultados obtenidos en los momentos anteriores. Para enriquecer el proceso de análisis también se llevó a cabo una triangulación con otras voces asociadas a investigadores expertos en el tema o textos de enunciación que hicieron parte del referente teórico.

3 Resultados y discusión

Los principales elementos identificados en las tramas narrativas de las familias sobre el ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal de sus hijos en el Municipio de Rivera corresponden a los acontecimientos, circunstancias, consecuencias, fuerzas narrativas, tipologías de los acontecimientos y atributos de los sujetos. Se evidencia cierta dificultad por parte de las familias para precisar aspectos asociados a la temporalidad y espacialidad de las experiencias relatadas, elementos que hacen parte también de las tramas narrativas.

De igual manera, con base en la aproximación descriptiva de las narrativas sobre escuela de los participantes, se identificaron diferentes factores fundamentales asociados al proceso de escolarización de las personas con discapacidad. En relación con el ingreso de los menores al sistema educativo formal, se destacan los efectos de la decisión de los padres de familia respecto a la inscripción y matrícula educativa, la cual está influenciada por las percepciones y creencias que estos tienen acerca de la escuela, las capacidades de sus familiares y la discapacidad, además, de algunos aspectos contextuales del entorno social de las familias; también sobresalen las vivencias resultantes de la confrontación con las barreras actitudinales de docentes y directivos.

En las experiencias de vida que fueron narradas se puede evidenciar el rol que desempeña la familia en los procesos educativos y la importancia de los patrones de relacionamiento entre familia y escuela. Cabe destacar que, en algunos casos, las decisiones que se tomaron dentro del núcleo familiar de las personas con discapacidad

representaron barreras actitudinales, que fueron en dirección contraria a los derechos fundamentales y a los propósitos de la educación inclusiva de dicha población, puesto que propiciaron la exclusión y segregación del individuo y se restringió su participación en diversas esferas sociales (Love et al., 2017).

Referente a la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal, en las narrativas de las familias prevalecen circunstancias y fuerzas narrativas análogas a prácticas segregadoras y excluyentes, que generan acciones que van en contraposición de los derechos de las personas con discapacidad. Así mismo, estas narrativas aluden a la escasa disponibilidad de recursos educativos y a la ausencia de mecanismos efectivos de comunicación entre las familias y las escuelas.

En lo concerniente a la promoción escolar de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal, a partir de las narrativas de las familias se infiere una tendencia a la repitencia escolar de los menores con discapacidad, de igual manera, se deduce la falta de adecuaciones curriculares, el desarrollo incipiente de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y la presencia de emociones negativas (miedo, cansancio, ansiedad, angustia), juicios de valor y creencias de los padres de familia que limitan la transición de la educación primaria a la educación secundaria.

En términos generales, con base en las narrativas de los actores se puede afirmar que los principales causales de retiro de las personas con discapacidad del sistema educativo formal están asociados a la baja capacidad de respuesta de las escuelas frente a los retos de la educación inclusiva, así como, la prevalencia de valores no inclusivos y prácticas culturales segregadoras y excluyentes.

Respecto al logro escolar de las personas con discapacidad se ha demostrado que el acompañamiento familiar es fundamental para alcanzar este propósito (Connelly & Clandini, 1995).

Es indiscutible que los procesos para lograr la educación inclusiva son complejos, aun así, es probable que diferentes factores contextuales de las personas con discapacidad, en especial aquellos referidos al nivel socioeconómico y el capital cultural de la familia, estén asociados a los bajos niveles de acceso de esta población al sistema educativo. De hecho, según Valdés y Urías, cuando se ha analizado la influencia de la familia en el logro escolar se ha reconocido el efecto del componente estructural y el componente procesal (Valdés & Urías, 2010) este último asociado, principalmente, al tipo de conocimiento específico establecido en ellos por medio de valores, creencias, experiencias, formas de actuar, etc., que le permiten comprender y explicar la realidad, definir su identidad tanto personal como social, guiar sus comportamientos y justificarlos.

Es importante destacar que dentro de los hallazgos de la investigación sobresalen las luchas y los esfuerzos reiterativos de las familias por brindar a sus hijos la oportunidad de vivir nuevas experiencias educativas en aulas regulares, también, se destacan los anhelos de las personas con discapacidad de participar en estos espacios, los cuales son fuente de motivación para las familias.

4 Conclusiones

La comprensión de narrativas sobre escuela de los padres de familia de personas con discapacidad aportó conocimientos valiosos asociados a las experiencias de vida que han configurado las mediaciones entre los sujetos y el mundo escolar.

La población con discapacidad difícilmente puede egresar del sistema educativo formal del municipio de Rivera, debido a la baja capacidad de respuesta de las escuelas frente a los retos de la educación inclusiva, además de la prevalencia de valores no inclusivos y prácticas culturales segregadoras y excluyentes.

El uso de la metodología narrativa hermenéutica (Quintero, 2018) en el análisis de la información facilita el proceso de identificación de los elementos que constituyen las tramas narrativas, además aporta herramientas valiosas para realizar la reconfiguración y el análisis de las narrativas sistematizadas.

El análisis de los relatos sobre escuela de las familias de personas con discapacidad, genera nuevos conocimientos sobre las dinámicas reales de la educación inclusiva en los contextos locales, debido a la diversidad de experiencias vividas durante el proceso de escolarización de los menores y a los cambios constantes en las estructuras sociales.

Es necesario seguir realizando investigaciones que permitan conocer nuevas tramas narrativas sobre escuela de las familias de personas con discapacidad para identificar posibles tendencias de relacionamiento en las dinámicas actuales de educación inclusiva, que permitan redimensionar el rol de la familia en los procesos educativos y contribuyan a la determinación del grado de influencia que ejercen en las tasas de ingreso y deserción escolar de las personas con discapacidad.

5 Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de las narrativas sobre escuela de las familias que participaron en esta investigación, para superar las barreras que limitan los procesos de ingreso, permanencia, promoción y egreso de las personas con discapacidad del sistema educativo formal del municipio de Rivera, se recomienda promover una cultura inclusiva en la comunidad educativa del municipio de Rivera, mediante el desarrollo de campañas de sensibilización sobre la diversidad y la discapacidad.

Además, es necesario fomentar en las instituciones educativas la formulación e implementación de una ruta para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad; el diseño y desarrollo de proyectos escolares orientados al logro de los objetivos de la educación inclusiva y la elaboración de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

También es importante gestionar espacios de reflexión y formación docente sobre prácticas educativas inclusivas; desarrollar estrategias de educación familiar para informar, capacitar, concientizar y motivar a las familias de personas con discapacidad respecto a los procesos educativos de esta población; y realizar esfuerzos interinstitucionales para el establecimiento de redes de apoyo sostenibles.

Finalmente, se recomienda a los estudiantes de la Maestría en Educación para la Inclusión, desarrollar más investigaciones centradas en profundizar acerca de las experiencias de las familias de personas con discapacidad desde sus narrativas. Desarrollar esta investigación en otros municipios del departamento del Huila con el objetivo de ampliar la comprensión de estos acontecimientos asociados al ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo formal de personas con discapacidad. Así mismo se sugiere la implementación de técnicas tales como: cartografía, taller pedagógico y grupos de discusión.

6 Referencias

- Abad Salgado, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58–77. <https://doi.org/10.17151/rlef.2016.8.5>
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1–11.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 40–49.
- Ávila Babativa, M. A., & Martínez Murcia, A. C. (2013). Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC).
- Berasategi, N., & Orcasita, J. R. (2014). Buenas prácticas educativas a través de las voces de las familias y el alumnado don EM. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 68–83.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(3), 5–19. www.rinace.net/reice/
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Camargo Muñoz, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 181–187.
- Campos Barrionuevo, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos: Factor de inclusión y calidad escolar (es). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 213–237.

- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(2), 1–33. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Ciénega, E. P., Patiño, O., & Alcántara, A. E. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad: Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1–18.
- Connelly, M. F., & Clandini, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In *Ensayos sobre narrativa y educación*.
- Córdoba Andrade, L., Gómez Benito, J., & Verdugo Alonso, M. Á. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. Universidad de Barcelona.
- Corral Joza, C. (2018). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171–186.
- DECRETO 1421 de 2017. (2017).
- De La Torre González, B., Martín Ortega, E., & Pérez García, E. M. (2018). La valoración de las aulas TEA en la educación infantil: La voz de docentes y familias. *Siglo Cero*, 49(3), 55–73. <https://doi.org/10.14201/scero20184935573>
- Del Toro Alonso, V., & Sánchez Moreno, E. (2020). Introducción del Modelo Centrado en Familia en España desde una perspectiva de la calidad de vida familiar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 9–21.
- Delgado Valdivieso, K. (2020). Actions in inclusive education from Latin America for the world. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 109–118. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.12>
- Echita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. IV Congreso Iberoamericano Sobre El Síndrome de Down, 1–10.
- Foucault, M. (1987) *Historia de la sexualidad: El cuidado de sí*.
- Falvey, M. A., Givner, C. C., & Kimm, C. (1995). What is an Inclusive School? Creating an Inclusive School, 1–12.
- Fernandes, A. C., Rodríguez Martín, D., Lourenço de Camargo Bittercourt, Z. Z., Rodrigues Freire Gasparetto, M. E., & Letto Montilha, R. de C. (2020). La participación de la familia en el desarrollo escolar y social del adolescente con discapacidad visual: abordaje terapéutico grupal. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 14–26. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.2>
- Fernández Cézár, R., & Sahuquillo Olmeda, A. (2015). Plan de intervención para enseñar matemáticas a alumnado con discapacidad intelectual. *Edma 0-6: Educación Matemática En La Infancia*, 4(1), 11–23. <http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6>
- Fernández, O., Muñoz, M. de los Á., Sotelo, L. C., & Arcia, J. F. (2017). La inclusión educativa: desde las narrativas de estudiantes y padres de familia.
- Floyd, M. H., Zambrano, J. A., Antón, A. M., Sandoval Jiménez, C., Solórzano, C. P., & León Díaz, A. (2012). Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. *Salud Uninorte*, 28(2), 227–237.
- Gaintza Jauregi, Z., & Aróstegui Barandica, I. (2014). La voz de un grupo de familiares de personas con enfermedades minoritarias de Bizkaia: análisis de su experiencia en el proceso de escolarización, de la evolución y necesidad de mejora. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 50–67.
- Gaintza, Z., Igone, J., Barandica, A., Berasategi, N., Ozerinjauregi, S. N., Leire, B., Urrutxi, D., Ramón, J., García, O., & Monzón González, J. (2015). La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva.
- Gandasegui, V. D., & Caballero Méndez, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97–113. <https://doi.org/10.5569/2340>
- García García, E. J., & López Torrijo, M. (2016). El rol de las familias españolas con hijos con discapacidad en la inclusión educativa: Una mirada histórico-normativa. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 219–233.
- García-Segura, S., & Ruiz Garzón, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de La Educación*, 5(10), 3–12.
- Gemma López, P., & Carmona Rodríguez, C. (2018). La inclusión socioeducativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 83–98.
- González Castillo, B. A. (2017). Experiencias de inclusión socioeducativas: Narrativas de maestros que describen el perfil de un docente inclusivo ¿Adversidad o posibilidad?
- Harlan, H. (1993). The Political Implications of Disability Definitions and Data. *Journal of Disability Policy Studies*, 2 (4), 41-52.
- LEY ESTATUTARIA 1618 DE 2013, (2013).
- López Jiménez, J. (2015). Familia, Escuela y Diversidad Funcional. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 71–80. <http://riai.jimdo.com/>
- Lou, M., & López, N. (2000). Bases psicopedagógicas de la educación especial. Ediciones Pirámide.
- Love, H. R., Zagona, A. L., Kurth, J. A., & Miller, A. L. (2017). Parents' experiences in education decision-making for children and youth with disabilities. *Inclusion*.
- Luis Ramos Sánchez, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201–216.
- Manjarrez Carrizales, D., León González, E., & Gaitán Luque, A. (2015). Familia, discapacidad y educación: anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la Institución Educativa (Primera edición). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Manjarrez Carrizales, D., León González, E., & Gaitán Luque, A. (2016). Familia y Escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción. (Primera edición). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de La Facultad de Medicina - Universidad de La Sabana*, 61(2), 195–204.
- Melo Moreno, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 147–164.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63–80.

- 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 educación inclusiva.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Cartilla para padres de familia: ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). Boletín Informativo del Observatorio Nacional de Discapacidad - Discapacidad y educación.
- Monarca, H., & Simón Rueda, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120–133.
- Moreno Angarita, Marisol. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Navarro Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35–52. <http://riai.jimdo.com/>
- ONU. (1994). Declaración de Salamanca.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 384–414.
- Palacio González, D. M. (2019). La adaptación de las tareas motrices de la Educación Física: Una metodología para la inclusión de escolares con discapacidad físico-motora, en la escuela primaria.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Primera edición). Cinca.
- Pascale, L. D., Carrión Martínez, J. J., & Fernández Martínez, M. del M. (2017). El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva en Italia: El caso de un instituto profesional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 181–194.
- Pava-Ripoll, N. A. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: Un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32, 203–222.
- Paya Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*. 3(2), 125–142.
- Peñafiel Martínez, F. (2012). Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 117–127.
- Peñas-Felizzola, O. L. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 205–212.
- Pessoa de Barros, D. L. (2017). *La narratividad en semiótica* (Vol. 37).
- Planiol y Ripert. (2002). *Tratado práctico de Derecho*.
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación* (Primera edición). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Resolución 518 de 2015, (2015).
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA - Papeles de Filosofía*, 25, 9–22.
- Sánchez, P., Tamara, M., Alonso, H., & Cristina, C. (2020). Análisis de las actitudes hacia la discapacidad de la familia en educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 75–91.
- Sarto, M. (2001). La atención a la diversidad en el Sistema Educativo. In *Universidad de Salamanca*.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42. www.rinace.net/rlei/
- Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51–58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Torio, Susana (2003). Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria de Asturias. Universidad de Oviedo.
- Torres Pachón, C. (2019). Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes.
- Valenzuela, C., & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 71–86.
- Valdés, A., & Urías, M. (2010). Familia y logro escolar. *Familia y Crisis: Estrategias de Afrontamiento*, 39–48.
- Valencia, L. A. (2018). Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos. Editorial Académica Española.
- Vanegas García, J. H., & Gil Obando, L. M. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia La Promoción de La Salud*, 12, 51–61.
- Villalba, G. S. (2016). Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá.

Ana Sophia Perdomo Santana. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, próximamente, Magister en Educación para la Inclusión en la Universidad Surcolombia. Se ha desempeñado como profesional de apoyo en el Programa de Plan de Intervenciones Colectivas (PIC); Actualmente, lidera el Programa de Familias en Acción en el municipio de Rivera (Huila).