



# Revista Venezolana de Gerencia



COMO CITAR: Sánchez Buitrago, J. O., Bertel Narváez, M. P., Viloria Escobar, J. (2022). Gestión comunitaria de instituciones educativas distritales de básica y media: prácticas de inclusión en Santa Marta, Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 221-235. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.15>

Universidad del Zulia (LUZ)  
Revista Venezolana de Gerencia (RVG)  
Año 27 No. Especial 7, 2022, 221-235  
ISSN 1315-9984 / e-ISSN 2477-9423



# Gestión comunitaria de instituciones educativas distritales de básica y media: prácticas de inclusión en Santa Marta, Colombia

Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo\*  
Bertel Narváez, María Paola\*\*  
Viloria Escobar, Javier de Jesús\*\*\*

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo develar las prácticas de inclusión en la gestión comunitaria de instituciones educativas de básica y media en la ciudad de Santa Marta, Colombia en perspectiva de comprender sus fortalezas, debilidades y retos para el mejoramiento de la calidad educativa. La investigación se llevó a cabo en doce instituciones educativas oficiales, focalizadas de acuerdo a los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11, bajo el enfoque cualitativo, para ello se utilizó como técnica de recolección de la información las entrevistas a profundidad, dirigidas a docentes y directivos docentes. Las entrevistas fueron sistematizadas, y analizadas en el software Atlas.ti. De las unidades semánticas analizadas emergieron tres categorías y doce subcategorías. Las tres categorías principales dan cuenta de las limitaciones para la inclusión, la obligatoriedad de la ley para la inclusión educativa y de los programas para la inclusión emprendidos desde las instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta. Se concluye sobre la necesidad de propiciar un cambio en la manera en que es concebida la inclusión en la escuela por parte de los actores educativos.

**Palabras clave:** inclusión educativa; políticas de inclusión; comunidad educativa; gestión educativa.

Recibido: 13.01.2022

Aceptado: 18.04.2022

\* Doctor en Educación; Universidad de Salamanca-España; Magíster en Desarrollo Educativo y Social; Universidad Pedagógica Nacional; Licenciado en Educación con especialidad en Administración Educativa; Universidad Católica de Manizales; Docente Titular; Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia; email: [joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co](mailto:joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9299-6647>

\*\* Magíster en Desarrollo Social; Universidad del Norte-Colombia, Especialista en finanzas; Universidad del Magdalena-Colombia; Profesional en Negocios Internacionales; Universidad del Magdalena-Colombia; Asistente de investigación; Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia; email: [mbertel@unimagdalena.edu.co](mailto:mbertel@unimagdalena.edu.co); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0579-3102>

\*\*\* Doctor en Ciencias de la Educación; Universidad del Magdalena-Colombia; Administrador de empresas; Universidad del Magdalena-Colombia; Docente Investigador del Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional Humberto Velásquez García, Ciénaga, Colombia; Docente Catedrático de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia; email de correspondencia: [javierviloriaescobar@gmail.com](mailto:javierviloriaescobar@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-4190>

# Community management of district elementary and middle school educational institutions: inclusion practices in Santa Marta, Colombia

## Abstract

The objective of this article is to reveal inclusion practices in the community management of basic and secondary educational institutions in the city of Santa Marta, Colombia in perspective of understanding their strengths, weaknesses and challenges for the improvement of educational quality. The research was carried out in twelve official educational institutions, focused according to the results obtained in the Pruebas Saber 11, under the qualitative approach. For this purpose, in-depth interviews were used as a technique to collect the information, directed to teachers and educational directors. The interviews were systematized and analyzed in the [Atlas.ti](#) software. From the semantic units analyzed, three categories and twelve subcategories emerged. The three main categories show the limitations for inclusion, the obligatory nature of the law for educational inclusion and the programs for inclusion undertaken from the official educational institutions of the district of Santa Marta. It is concluded the need to promote a change in the way inclusion is conceived in the school by the educational actors is evident.

**Keywords:** educational inclusion; inclusion policies; educational community; educational management

## 1. Introducción

La gestión educativa para instituciones escolares en Colombia, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (MEN), está integrada por cuatro áreas de gestión, estas son: gestión administrativa y financiera, gestión académica, gestión directiva y gestión de la comunidad (MEN, 2008). La *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento* es el documento que

contiene las directrices para la gestión educativa, a su vez, este documento expone que cada área de la gestión, antes mencionadas, están integradas por procesos y componentes.

En lo que concierne al presente artículo se abordará la gestión de la comunidad en su proceso de inclusión y en sus componentes de "Atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los

estudiantes, proyectos de vida” (MEN, 2008:31), dada la preponderancia actual de la inclusión en la gestión de las organizaciones escolares, como en la política educativa a nivel nacional e internacional (Paya-Rico, 2010)

En cuanto a las políticas de inclusión educativa en Colombia, el decreto 1421 de 2017 reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, se fundamenta en el principio de la igualdad, según el cual “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley” (Decreto 1421 de 2017). Este decreto establece y dictamina las rutas y las estrategias a seguir por las instituciones educativas, las entidades territoriales certificadas y el Ministerio de Educación, al momento de ofrecer el servicio educativo a personas con discapacidad, previamente garantizando la cualificación y la calidad del mismo.

El proceso de descentralización emprendido a nivel nacional ha configurado, de cierta manera, el estado de las políticas educativas, y por lo tanto también ha influido en las prácticas relacionadas con la educación inclusiva (Vásquez-Orjuela, 2015). A partir de la Ley general de educación (ley 115 de 1994), se reconoce la necesidad de propiciar acciones a favor de la educación especial, esta ley contempla “[...] el adecuado cubrimiento con el fin de atender en forma integral, a las personas con limitaciones.”

Por otra parte, el decreto 366 de 2009 “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”, este documento de política asigna a las

entidades territoriales certificadas la responsabilidad de establecer la oferta educativa, de acuerdo a la discapacidad, capacidad o talento excepcional que posea el estudiante.

Adicionalmente, una de las consideraciones principales del decreto 366, es la actualización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), por parte del personal de apoyo pedagógico, de tal manera que contemplen o reflejen las prácticas de educación inclusiva dentro de las Instituciones, en relación a la atención de estudiantes con discapacidad o con capacidades excepcionales. De manera adicional, el personal de apoyo pedagógico debe establecer mecanismos de participación con los docentes, diseñar propuestas metodológicas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del currículo; entre otros aspectos, todos contemplados en artículo 10 del mencionado decreto.

Si bien es cierto, las políticas educativas en el país han reconocido la necesidad de implementar estrategias educativas y pedagógicas que propicien espacios de aprendizaje y enseñanza cada vez más inclusivos, es posible que aun persistan ciertos niveles de desarticulación entre la norma y la práctica, obstaculizando el cumplimiento de las metas propuestas.

Por lo tanto, en la presente investigación se logró una aproximación a la realidad educativa del distrito de Santa Marta, con el objetivo de develar aquellas prácticas relativas a la inclusión que se desarrollan en las Instituciones Educativas Distritales oficiales de básica y media, identificando así las fortalezas, debilidades y retos de este componente de la gestión comunitaria, a partir de las voces de docentes y directivos docentes.

## 2. De la inclusión a la calidad educativa

La Guía para el mejoramiento institucional (MEN, 2008) se constituye en el documento oficial por medio del cual se dictan los lineamientos fundamentales de la gestión educativa, compuesta por cuatro procesos y sus respectivos componentes. Para la presente investigación, es de especial importancia el proceso de la gestión de la comunidad, definida por este documento como aquella que "...se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos" (MEN, 2008:27).

De esta forma, los procesos que integran a la gestión comunitaria son: inclusión, proyección a la comunidad, participación y convivencia y prevención de riesgos. A la vez, cada proceso está integrado por componentes, en el caso de la inclusión, proceso sobre el cual se fundamentó el presente artículo, los componentes que lo integran son: "Atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y a personas pertenecientes a grupos étnicos, necesidades y expectativas de los estudiantes, proyectos de vida" (MEN, 2008:31).

De acuerdo a la literatura existente, se puede aseverar que la inclusión es un aspecto preponderante para la calidad educativa (Montoya, 2007; Flecha, 2009; Hurtado y Agudelo, 2014), a la vez, la calidad educativa es un factor determinante para el desarrollo social de los territorios, ya que propicia la movilidad social, el bienestar y la satisfacción de las necesidades de los

individuos (Duk, 2007).

Como consecuencia, la inclusión educativa se constituye en la herramienta necesaria para lograr la equidad dentro del aula, de tal manera que las diferencias individuales de los estudiantes sean reconocidas e intervenidas, consolidando ambientes educativos de calidad, en los que las oportunidades de aprendizaje sean iguales para todos (De Haro et al, 2019).

Por lo anterior, es de especial importancia conocer las dinámicas de los procesos de inclusión en las instituciones educativas del distrito de Santa Marta, donde los indicadores formales de calidad educativa (Pruebas Saber, Índice Sintético de Calidad) expresan la baja calidad de las instituciones educativas oficiales del distrito, entre los años 2011 al 2019. En el marco de un sistema educativo que promueve la descentralización, la autonomía de las instituciones escolares y la participación de la comunidad, mediante los mecanismos establecidos de manera formal por el Ministerio de Educación, la inclusión se convierte en un punto determinante para la consolidación de la calidad educativa (MEN, 2008; Álvarez et al, 2009; Nishimura, 2017).

No obstante, la creación de espacios educativos inclusivos para la calidad educativa, también exige la disponibilidad de ciertos recursos humanos y físicos en los establecimientos educativos, que implican aspectos como la adaptación curricular, nuevas metodologías para los procesos de enseñanza/aprendizaje enfocados en el aprendizaje significativo, el diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales en los estudiantes (NEE), el acondicionamiento físico de los planteles; entre otros aspectos (Bravo et al, 2021).

Adicionalmente, se hace urgente la consolidación en los establecimientos educativos de una cultura de la inclusión, debido a la preponderancia que tiene la inclusión educativa en las dinámicas sociales, especialmente en lo referente a la construcción de sociedades cada vez más igualitarias (Granja, 2021). Todo esto se posibilita mediante un entorno educativo en que el que se favorezca la “[...] libertad, igualdad, pluralismo y participación” (Manzanero y Ramírez, 2018:124)

### 3. Elementos metodológicos de la investigación

La presente investigación se concibe desde la naturaleza cualitativa, la cual no descarta el dato cuantitativo, pero le otorga mayor preponderancia a la cualidad (Deslauriers, 2004), debido a que su objetivo no es describir la realidad, sino lograr una comprensión de esta, lo que propicie la construcción propositiva de estrategias que permitan transformar las dinámicas sociales, aportando a la consolidación de la educación de calidad en el distrito de Santa Marta.

La investigación se origina desde la teoría crítica, la cual considera la naturaleza social de la realidad objeto de estudio, al igual que comprende al investigador como un sujeto social (Frankenberg, 2011). A la vez, la teoría fundamentada sirvió de sustento teórico y metodológico, en razón a que las categorías conceptuales emergieron de las voces de los actores sociales entrevistados (San Martín, 2014), reconociendo la importancia de identificar los conceptos que subyacen en el ejercicio de la inclusión educativa en los docentes y directivos docentes del distrito de Santa Marta. Para ello se utilizó la codificación abierta y codificación axial

(Strauss y Corbin, 2002), con la finalidad de establecer la estructura de categorías emergente de las voces de los actores sociales.

La recolección de la información se realizó en doce (12) instituciones educativas oficiales de básica y media del distrito de Santa Marta, focalizadas de acuerdo a los resultados de las Pruebas Saber, de esta forma, se identificaron cuatro (4) instituciones que han obtenido los resultados más desfavorables en las Pruebas Saber 11, cuatro (4) instituciones que han obtenido los resultados más favorables en las Pruebas Saber 11 y cuatro (4) instituciones que han tenido variaciones más significativas en los resultados en las Pruebas Saber. Los nombres de las IED fueron codificados, para efectos de la investigación.

Como técnica de recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada a profundidad.

En la investigación participaron diez (10) docentes y nueve (9) directivos docentes pertenecientes a las IED focalizadas. Por otra parte, la información recolectada fue sistematizada y analizada con el software [Atlas.ti](https://atlas.ti.com/).

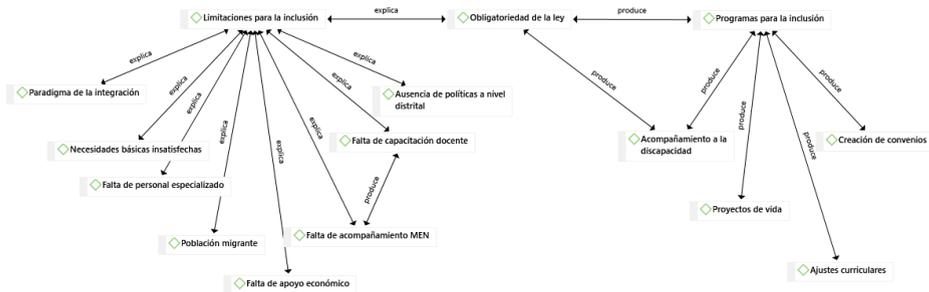
### 4. Estructura semántica de la inclusión

Al analizar las unidades semánticas en el software [Atlas.ti](https://atlas.ti.com/), emergieron tres (3) categorías principales y doce (12) subcategorías. Las categorías principales dan cuenta de las limitaciones que presentan los procesos de inclusión en las instituciones educativas, la forma en que es percibida la normativa referente a la inclusión por los docentes y algunos programas o estrategias que han implementado las instituciones educativas.

La estructura semántica emergente de las voces de los actores sociales entrevistados: docentes y directivos docentes. Se develaron tres

categorías principales: limitaciones para la inclusión, obligatoriedad de la ley y programas para la inclusión. (Diagrama 1).

**Diagrama 1**  
**Estructura semántica de las voces de los actores sociales**



Fuente: Elaboración propia

Las tres categorías y sus correspondientes subcategorías se desarrollarán teóricamente en el siguiente apartado.

#### 4.1. Limitaciones para la inclusión

La categoría más recurrente en las voces de los docentes y directivos docentes fue la de *limitaciones para la inclusión*; al indagarlos sobre la situación de la inclusión educativa, en los educadores del distrito persisten las concepciones que asocian a la inclusión educativa con el paradigma de la integración escolar, el cual consiste en que los estudiantes con discapacidades o capacidades excepcionales deben ser admitidos al sistema educativo, aun cuando poseen unas “necesidades

especiales”; por su parte, el paradigma de la inclusión supone un cambio en esta manera de concebir la educación, ya que elimina el concepto de “necesidades especiales” e introduce el de “derecho” (Sinisi, 2010).

[...] Bueno, ponemos de relieve el hecho que, según comenta esto es un pueblo todo se sabe, este es el único colegio, que ha estado a la vanguardia con estos temas de inclusión, e incluso a veces hasta despectivamente dicen que nosotros recibimos a los desechables, pero nosotros miramos la educación como un derecho y por eso nos hemos atrevido a dar la “pela” por esos niños que son los que nos los han necesitado, la educación, dicho sea de paso. El sordo, ya no es especial, son niños con necesidades especiales y ya no es viejo, ni adulto mayor ni anciano, ahora es adulto, son violación a los derechos humanos, bueno yo les pedí permiso para hacer esto [...] (D2IED10B, comunicación personal, 08 de abril del 2019)

Por lo tanto, ya no es el estudiante el que debe adaptarse al sistema educativo, sino que es el sistema educativo quien debe propender por satisfacer las necesidades escolares de los educandos. Lo anterior se evidencia en las voces de los docentes, cuando estos afirman que sus instituciones educativas son inclusivas por el simple hecho de tener dentro de su población estudiantil, alumnos con alguna discapacidad.

Por otra parte, se evidencia en el discurso de los docentes y directivos las precariedades sociales y económicas, en que viven las familias de los estudiantes, lo que hace que el desafío de propiciar la inclusión en las escuelas sea mucho mayor. Teniendo en cuenta los contextos sociales en los que se encuentran las instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta, en donde algunos hogares no poseen los recursos suficientes para garantizar la alimentación diaria de los niños y niñas, el papel de la escuela es preponderante en dichos entornos; no obstante, la capacidad institucional no es suficiente para responder a todas las demandas existentes.

[...] Eso nos pasa aquí, y vienen mamás y papás diciendo: mira yo no puedo, voy a retirar al niño porque no tengo para darle de comer. Entonces aquí con la coordinación tratamos de recoger unos listados de la gente que más lo necesita, y tratarlos de llevar al PAE (Programa de alimentación escolar, aunque eso no debería de ser así, pero es la única forma que tenemos como para asistirlos en la parte alimentaria, y obviamente en la parte espiritual decirles, aquí estamos nosotros que podemos ayudar te vamos te estamos apoyando, y ahí tratando vamos tratando de edificar lo que en conciencia debemos hacer nosotros como entes educativos [...] (D4IED10B, comunicación personal,

09 de abril del 2019)

De esta forma, los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven afectados por el entorno: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no son capaces de rendir académicamente, debido a las problemáticas emocionales, sociales, la mal nutrición, el clima escolar, entre otros aspectos les impiden desarrollar sus competencias adecuadamente (Díaz-López y Pinto-Loria, 2017). Adicionalmente, algunos padres de familias ven la necesidad de retirar a sus hijos de las escuelas, ya que no poseen los recursos necesarios para garantizar la continuidad de los estudios, lo que conlleva a la deserción escolar (Peña, Soto y Calderón, 2016).

Otro aspecto que, de acuerdo a los docentes y directivos, limita el proceso de inclusión, es la falta de personal especializado que impide el rápido diagnóstico para la población estudiantil con necesidades especiales, lo que consecuentemente produce que dichos casos no puedan ser tratados como corresponde, incluso algunos docentes se sienten incapaces de direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia estos estudiantes, debido a que no cuentan con los conocimientos necesarios para lograr transmitir los contenidos curriculares, especialmente a aquellos que poseen patologías asociadas con trastornos o dificultades para el aprendizaje.

[...] Tratamos de que los padres de familia nos traigan los diagnósticos, porque nosotros no contamos con personal especializado, es una de las grandes dificultades, ninguna institución tiene neuropediatras, no tenemos un neuropsicólogos, hay una sola psico-orientadora para 1700 alumnos, y un solo docente orientador para 700 estudiantes en la otra sede, entonces es difícil para ellos hacer seguimiento clínico, y aquí hay casos

de seguimiento clínico, pero son pocos [...] (D2IED3A, comunicación personal, 11 de abril del 2019)

El aumento de la población migrante (unidad semántica 4, (Tabla 1) es otro factor considerado como limitante de los procesos de inclusión, esto visto desde la perspectiva de la disminución de la cobertura para los estudiantes de nacionalidad colombiana. Lo que dificulta también los procesos de convivencia, debido a las problemáticas sociales por las que atraviesa esta población. No obstante, la escuela como espacio abierto para la transformación de las realidades, debe resignificar su papel como “cohesionadora de grupos y promotora de valores” (Caballero, 2010:155), dejando de percibir fenómenos de este tipo, como una carga para los miembros de su comunidad educativa, solo así se podrán cumplir los objetivos de inclusión en las instituciones educativas.

La falta de apoyo económico a los procesos de inclusión también se hace evidente en las voces de los directivos y docentes, estos expresan la falta de presupuesto institucional para emprender programas y/o acciones tendientes a mejorar la inclusión, de manera adicional, se manifiesta que debido a que algunas familias, especialmente las pertenecientes a grupos étnicos, no poseen los recursos suficientes para acceder a los servicios educativos, ni cuentan con apoyo distrital.

[...] Nosotros teníamos uno (estudiante indígena), y se nos fue porque no tenía apoyo económico del distrito, tratamos de averiguar por varias partes y no tenía donde quedarse, donde comer, pero apenas llegó, a pesar que se sabía que no había cupo, le dimos el cupo [...] (RIED10B, comunicación personal, 19 de abril del 2019)

Otro factor que afecta los procesos de inclusión en las instituciones

educativas distritales es la falta de acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, quien, como institución encargada de la política de inclusión, expide las directrices para que los establecimientos educativos lleven a cabo su misión pedagógica en el marco de la equidad e igualdad. Sin embargo, en razón a que la política en esta materia se expide mayormente desde el nivel central, la articulación de la norma con la práctica educativa resulta compleja, ya que se desconocen las particularidades de los territorios y sus comunidades educativas, además no todo el personal docente se encuentra cualificado a nivel pedagógico, para cumplir con las exigencias del Ministerio de Educación.

[...] me llama poderosamente la atención el tema de la inclusión, pero lo que te decía, que para el tema de la inclusión necesitaríamos más el apoyo del Ministerio de Educación (D2IED4A, comunicación personal, 09 de mayo del 2019).

[...] Una crítica grande que se tiene desde la parte docente es que obviamente nos falta capacitación, es eso es algo que no es culpa del colegio, si no del mismo sistema, pero sin embargo el ejercicio por esa sensibilidad, por ese amor que se le tiene al trabajo literalmente, se ha asumido con los docentes, en especial de la primaria. ese ejercicio de vinculación con la inclusión, ahora no es el único tipo de población que tenemos [...] (D1IED9B, comunicación personal, 08 de abril del 2019)

[...] En la gestión comunitaria, nosotros realmente tenemos una gran fortaleza, sin embargo, sería genial que proyecciones a nivel distrital y a nivel nacional, se genere políticas para todos los niños, si bien es cierto están escritas en el papel, y la constitución, y el Ministerio de Educación se esfuerzan día a día por escribir políticas, donde todos y todas sean iguales, donde exista una verdadera equidad, y en las aulas de clase no se ve, y eso se ve reflejado

por ejemplo: cuando unas instituciones tienen mejores condiciones de logísticas y de recursos que otras. Y la idea es que el niño que está acá en Santa Marta, aprenda lo mismo que el niño que está allá en Bogotá, si tenemos los mismos lineamientos del Ministerio de Educación, y es nuestra misma constitución [...] (D11ED4A, comunicación personal, 12 de abril del 2019)

Dicho desconocimiento de las particularidades territoriales también se expresa en la inexistencia de política distrital referente a la inclusión. Por lo tanto, las instituciones educativas distritales tienen la exigencia de adaptar las políticas a su realidad, lo que en ciertos casos no permite que se vean satisfechas las necesidades específicas de la comunidad educativa (Otalora, 2017).

## 4.2 Obligatoriedad de la ley

En cuanto a la presente categoría, las voces de los docentes y directivos denotan un sentimiento de obligatoriedad en cuanto al cumplimiento de lo exigido por la normativa referente a la inclusión (unidad semántica 13, ver Tabla 1); lo que de cierta forma se presenta como una limitación más para los procesos inclusivos dentro de las escuelas del distrito de Santa Marta, ya que los actores se ven coaccionados a condicionar su práctica educativa a lo exigido, entrando así en tensión con las necesidades propias de cada entorno educativo.

En otras palabras, de manera no intencional el sistema educativo relega la participación efectiva de la comunidad educativa a la observancia de la ley (Otalora, 2017; Figueroa, De Piñeres y Velázquez, 2017), lo que impide la construcción colectiva de escuelas

abiertas, equitativas, en las que las necesidades comunes e individuales sean integradas a la visión y la misión de la organización educativa.

No obstante, la normatividad para la educación inclusiva en el país, ha propiciado el avance con respecto a ciertas temáticas como el acompañamiento a la discapacidad, reglamentado por el decreto 1421 de 2017. Debido a las implicaciones que tiene la presente categoría, tanto para las limitaciones como para los programas referentes a la inclusión, se considera una categoría de punto medio.

## 4.3 Programas/estrategias para la inclusión

En cuanto a los programas para la inclusión, los docentes y directivos expresan que las instituciones educativas han establecido convenios con entidades públicas y privadas, con la finalidad de aumentar sus capacidades frente a los procesos de inclusión, lo que de cierta manera ha atenuado las limitaciones, especialmente la referente a la falta de personal especializado (unidad semántica 9).

A la vez, el establecimiento de convenios en beneficio de la inclusión, promueve la participación de otros miembros de la comunidad educativa, como los padres de familia, quienes son integrados a la vida escolar a través de estrategias como cursos, talleres, capacitaciones; este tipo de estrategias son de vital importancia para los procesos de inclusión, en razón a que a través de ellas emergen nuevas formas de participación comunitaria, que permiten que los padres de familia se reconozcan también como responsables y vigilantes de la formación de sus hijos (Simón, Giné y Echeita, 2016).

No obstante, dichas estrategias resultan insuficientes cuando no propician efectivamente la participación de los padres de la familia, limitando estos espacios al mero instrumentalismo, desligando la práctica del objetivo de configurar instituciones educativas inclusivas.

Otra estrategia enfocada a la inclusión y develada a través de las voces de los actores sociales entrevistados, da cuenta de la necesidad de emprender ajustes curriculares que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje (unidad semántica 11, Tabla 1), transitando así, de currículos tradicionales a flexibles, que hagan accesible el conocimiento y su generación, a toda la población estudiantil; por lo tanto, se hace necesario que la comunidad educativa resignifique su práctica pedagógica, tanto en lo instituido como en lo instituyente, con la finalidad de comprender “[...] la diversidad de los escolares, sus intereses, necesidades, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje, orientándose a potencializar sus propias habilidades, dejando de lado la mirada peyorativa de incapacidad de los escolares frente al aprendizaje” (Duk y Loren, 2010, citado en Arenas y Sandoval, 2013:150).

Por lo tanto, la innovación educativa en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un aspecto a potenciar para la consolidación de espacios educativos inclusivos, entendido esto en función de propiciar la

creatividad, especialmente en el cuerpo docente, a través de la integración de aspectos como la pedagogía, tecnología, la didáctica, entre otros (Flores, Sulbarán y Carvajal, 2021); lo anterior, unido a la sistematización de la práctica educativa por los docentes, que conlleve a procesos investigativos promovidos desde las instituciones educativas, esto comprendido como un aspecto esencial de la innovación curricular (Iglesias y Iglesias, 2016).

Por su parte, los proyectos de vida se constituyen en la herramienta que posibilita la identificación de necesidades y expectativas de los estudiantes por parte de las instituciones educativas (MEN, 2008). En el escenario educativo los proyectos de vida permiten la creación de “estrategias orientadas del aprendizaje” (Tintaya y Portugal, 2009:16), por medio de la sistematización de las experiencias del estudiante, quien reconoce su realidad actual y la proyecta hacia el futuro.

Finalmente, se presentan las categorías y subcategorías develadas mediante el análisis de las voces de los actores sociales; al mismo tiempo se relacionan las unidades semánticas. Como se ha mencionado, se identificaron tres categorías centrales, todas ellas alimentadas por subcategorías. Esta información permitió al investigador tener una aproximación inicial al fenómeno de la inclusión en las instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta. (Cuadro 1).

## Cuadro 1

### Categorías y subcategorías de la inclusión

Categoría semántica	Subcategoría	Unidad semántica
Limitaciones para la inclusión	Paradigma de la integración	<p><i>Unidad semántica 1:</i> [...] Bueno, ponemos de relieve el hecho que, según comenta esto es un pueblo todo se sabe, este es el único colegio, que ha estado a la vanguardia con estos temas de inclusión, e incluso a veces hasta despectivamente dicen que nosotros recibimos a los desechables, pero nosotros miramos la educación como un derecho y por eso nos hemos atrevido a dar la "pela" por esos niños que son los que nos los han necesitado, la educación, dicho sea de paso. El sordo, ya no son especiales, son niños con necesidades especiales y ya no es viejo, ni adulto mayor ni anciano, ahora es adulto, son violación a los derechos humanos, bueno yo les pedí permiso para hacer esto [...] (D2IED10B)</p>
	Necesidades básicas insatisfechas	<p><i>Unidad semántica 2:</i> [...] Eso nos pasa aquí, y vienen mamás y papás diciendo: mira yo no puedo, te lo voy a retirar al niño porque no tengo para darle de comer. Entonces aquí con la coordinación tratamos de recoger unos listados de la gente que más lo necesita, y tratarlos de llevar al PAE, aunque eso no debería de ser así, pero es la única forma que tenemos como para asistirlos en la parte alimentaria, y obviamente en la parte espiritual decirles, aquí estamos nosotros que podemos ayudar te vamos te estamos apoyando, y ahí tratando vamos tratando de edificar lo que en conciencia debemos hacer nosotros como entes educativos [...] (D4IED10B)</p>
	Falta de personal especializado	<p><i>Unidad semántica 3:</i> [...] Tratamos de que los padres de familia nos traigan los diagnósticos, porque nosotros no contamos con personal especializado, es una de las grandes dificultades, ninguna institución tiene neuropediatras, no tenemos un neuropsicólogos, hay una sola psico-orientadora para 1700 alumnos, y un solo docente orientador para 700 estudiantes en la otra sede, entonces es difícil para ellos hacer seguimiento clínico, y aquí hay casos de seguimiento clínico, pero son pocos [...] (D2IED3A)</p>
	Población migrante	<p><i>Unidad semántica 4:</i> [...] tenemos por ejemplo en estos momentos una alta tasa de población de migrantes, tenemos muchísima población migrante, que eso de alguna manera afecta la calidad educativa, no podemos decir en estos momentos, que negativa o que positivamente, pero lo que, si hemos visto, es que la cantidad de chicos que está ingresando como población migrante, han, hasta cierta medida afectado algunos procesos de convivencia. y también la cobertura, porque muchas veces hemos tenido que abrirle la puerta a este tipo de población y con el dolor nos ha tocado cerrarle la puerta, a nuestra misma población, porque literalmente el colegio no tiene espacio, somos como un globo, por más que queramos meter y meter en ese globo, llegará un momento que tiene un límite, entonces es como eso, son como los dos tipos de poblaciones que estamos manejando en el momento [...] (D1IED9B)</p>
	Falta de apoyo económico	<p><i>Unidad semántica 5:</i> [...] Nosotros teníamos uno (estudiante indígena), y se nos fue porque no tenía apoyo económico del distrito tratamos de averiguar por varias partes y no tenía donde quedarse, donde comer, pero apenas que llegó a pesar que se sabía que no había cupo, le dimos el cupo [...] (RIED10B)</p>
	Falta de acompañamiento MEN	<p><i>Unidad semántica 6:</i> [...] me llama poderosamente la atención el tema de la inclusión, pero lo que te decía, que para el tema de la inclusión necesitaríamos más el apoyo del Ministerio de Educación (D2IED4A)</p>
	Falta de capacitación docente	<p><i>Unidad semántica 7:</i> [...] Una crítica grande que se tiene desde la parte docente es que obviamente nos falta capacitación, es eso es algo que no es culpa del colegio, si no del mismo sistema, pero sin embargo el ejercicio por esa sensibilidad, por ese amor que se le tiene al trabajo literalmente, se ha asumido con los docentes en especial de la primaria y ese ejercicio de vinculación con la inclusión, ahora no es el único tipo de población que tenemos [...] (D1IED9B)</p>

## Cont... Cuadro 1

Categoría semántica	Subcategoría	Unidad semántica
Limitaciones para la inclusión	Ausencia de políticas a nivel distrital	<p><i>Unidad semántica 8:</i> [...] En la gestión comunitaria, nosotros realmente tenemos una gran fortaleza, sin embargo, sería genial que proyecciones a nivel distrital y a nivel nacional, se genere políticas para todos los niños, si bien es cierto están escritas en el papel, y la constitución, y el Ministerio de Educación se esfuerzan día a día por escribir políticas, donde todos y todas sean iguales, donde exista una verdadera equidad, y en las aulas de clase no se ve, y eso se ve reflejado por ejemplo: cuando unas instituciones tienen mejores condiciones de logísticas y de recursos que otras. Y la idea es que el niño que está acá en Santa Marta, aprenda lo mismo que el niño que está allá en Bogotá, si tenemos los mismos lineamientos del Ministerio de Educación, y es nuestra misma constitución [...] (D1IED4A)</p>
	Creación de convenios	<p><i>Unidad semántica 9:</i> [...] nosotros hemos hecho un avance en convenios con las universidades, como lo es la Universidad Cooperativa de Colombia con el programa de psicología, donde tenemos alrededor de 12 practicantes de último semestre, y con la Universidad del Magdalena con quienes también tenemos convenio y nos envía practicantes de último semestre [...] (RIED5M)</p>
Programas para la inclusión	Proyectos de vida	<p><i>Unidad semántica 10:</i> [...] hacemos un taller por ejemplo, el del barro, tratamos de hacer cosas con ellos, tratamos de sacar todo esas cosas malas que tengan, dirigido por un persona espiritual, un pastor en este caso que hemos traído dos veces, y un psicólogo que hemos pagado tres veces de nuestro propio recurso, hemos pagado esos psicólogos hemos tenido la posibilidad de tenerlos y podemos asistirlos y tratar de ayudar un poco con eso, no es una acción que tiene un monitoreo continuo porque tenemos problemas porque hasta los mismo docentes se oponen a la acción, porque creen que no tiene nada que ver con la funcionalidad docente y creen que le va a quitar un poco de estructura digamos académica, si se hacen ese tipo de actividades [...]. (D4IED10B)</p>
	Ajustes curriculares	<p><i>Unidad semántica 11:</i> [...] Claro que sí, nosotros tenemos niños en la institución diagnosticados, algunos con discapacidad, y tratamos de hacer los ajustes pertinentes en el currículo, para poder darle a ellos la oportunidad de avanzar y de estabilizarse en un medio que lo exige, porque entendemos que cada uno lleva su propio ritmo de aprendizaje, y eso, al identificarse esas variables o esas características podemos aprovechar más sus fortalezas, y pues asegurarlos para un futuro mejor [...] (D1IED4A)</p>
	Acompañamiento a la discapacidad	<p><i>Unidad semántica 12:</i> [...] Tenemos niños que tienen un alto nivel de disminución de la vista, tenemos un niño que solamente alcanza a tener un 30%, tenemos otro niño que solamente ve por un solo ojo, hemos encontrado situaciones de aprendizaje, las cuales también estamos interviniendo con el grupo, hacemos reuniones con los profesores y los padres de los niños y le estamos haciendo todo el acompañamiento para que no solamente internamente sino también las otras entidades como sus EPS o en este caso, organismo no gubernamentales, nos estén apoyando para el beneficio, creemos que con esos programas logramos tener esa relación con los padres de familia y dando ese matiz de inclusión que tiene la institución [...] (RIED5M)</p>
Obligatoriedad de la ley		<p><i>Unidad semántica 13:</i> [...] nos toca ser una escuela inclusiva, ya no somos como esas escuelas reguladoras donde la educación es como tradicional, entonces nos toca, hacer el ejercicio de la inclusión, no es sencillo, nosotros nos toca ajustarnos a unas características que nos está planteando la ley 1421, estamos ahorita, caracterizando identificando situaciones, reconociendo diagnóstico de chicos con necesidades educativas especiales, o chicos que tienen de pronto trastornos del aprendizaje, cosas como de este estilo para poder brindarles apoyo [...] (D1IED9B)</p>

Fuente: Elaboración propia

Una vez revisadas teóricamente y empíricamente la estructura de las categorías semánticas, se presentan las conclusiones del estudio.

## 5. Conclusiones

La inclusión se ha convertido en un aspecto relevante durante los últimos años en Colombia, lo que se hace evidente en los avances normativos que ha tenido el país en esta materia, lo anterior también es expresión del proceso de descentralización que ha permeado al Sistema Educativo Nacional (Vásquez-Orjuela, 2015). Sin embargo, muchas instituciones educativas aún permanecen lejanas a los procesos de inclusión, debido a que este es percibido más como una obligación impuesta desde el nivel central, que como un objetivo ontológico de la educación.

Entre los docentes y directivos persisten concepciones que desconocen la importancia de la gestión de la comunidad, argumentando que por su naturaleza pedagógica las instituciones educativas otorgan mayor preponderancia a los procesos de la gestión académica o curricular, lo que expresa un concepto reduccionista de la gestión de las organizaciones escolares, que por lo tanto debe ser resignificado y dotado de nuevos sentidos, que aporten a la consolidación de una comunidad educativa abierta, en la que todos se reconozcan como parte integral, mediante dinámicas de participación efectiva.

En las voces de los actores entrevistados se identifican tanto fallas sistémicas como falencias institucionales, que han configurado la realidad de las instituciones educativas del distrito de Santa Marta. Adicionalmente, se reconoce el esfuerzo

de algunas instituciones, que en el ejercicio de su autonomía y en el marco de la vocación de sus docentes, han emprendido iniciativas que las han llevado a ser reconocidas por su propia comunidad educativa, como espacios de transformación social, en las que las diferencias no existen.

Evidentemente se hace necesario, en la mayoría de los docentes, un cambio de paradigma en la forma de comprender la inclusión, debido a que esta es percibida como un cumplimiento más de la norma educativa, no como un principio en el que se debe enmarcar el ejercicio de la educación de manera transversal, en todos sus niveles.

Esta investigación se constituye en un antecedente investigativo para profundizar en el fenómeno de la inclusión educativa en el distrito de Santa Marta, el cual demanda ser comprendido, con el propósito de interpelar de manera positiva la calidad del territorio, en beneficio de toda su población, especialmente la más vulnerable.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez de Alarcón, G., Puentes de Velásquez, A. V., Guzmán Baena, W., & Vidal Arias, J. M. (2009). Gestión: Un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. *Entornos*, 1(22), 35-52. <https://doi.org/10.25054/01247905.410>
- Arenas, F. D., y Sandoval, M. S. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes pedagógicos*, 15(1). <https://>

- horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/421
- Bravo Pino, Á. M., Villamar Coloma, M. A., Arias Camacho, Á. G., y Jurado Fernández, C. A. (2022). Software educativo y el aprendizaje de lengua y literatura en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 29-43. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97>
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.
- De Haro, R., Arnaiz, P., Alcaraz, S. y Caballero, CM. (2019). Escuchar las Voces del Alumnado para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4613>
- Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. Ministerio de educación. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Decreto 366 de febrero 9 de 2009. Ministerio de educación. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082854>
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Papiro. <https://repositorio.utp.edu.co/items/f61b0ba9-b06e-4e9a-bb7e-8226719e14b3>
- Díaz-López, C., y Pinto-Loria, M. D. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa (Arg)*, 21(1), 46-54. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153151864005/html/>
- Duk, C. (2016). "Inclusiva" Modelo para Evaluar la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(5). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5487>
- Duk, C. Loren C. (2010) Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Universidad Central de Chile. pp 187 210
- Figueroa, M. X., De Piñeres, C., y Velázquez, J. V. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 13(1), 13-26.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21(2), 157-169. <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni6.pdf>
- Flores, E. M. F., Sulbarán, D., y Carvajal, H. (2021). Educación a Distancia de Emergencia: Innovación Educativa o Improvisación. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales*, 16(48), 30-44. <http://revistanegotium.org/pdf/48/art3.pdf>
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 9(17), 67-84. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/)
- Granja Escobar, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/racs.v27i2.35909>
- Hurtado, L. T y Agudelo, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.

- Iglesias, M., & Iglesias, M. P. (2016). La Innovación Evaluativa y el cambio de paradigma en la enseñanza contable. *Retos*, 6(12), 165-178.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994 (1994). Congreso de la república de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Manzanero, N. M., & Ramírez, M. Y. (2018). Diálogos sobre educación democrática: mirada intercultural de la formación de ciudadanos latinoamericanos. *Telos*, 20(1), 101-128.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Series Guía N° 34.
- Montoya, W. D. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31(2), 45-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031204>
- Nishimura, M. (2017). Community participation in school management in developing countries. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 1-21. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.64>
- Otalora, D. M. (2017). Educación inclusiva para la primera infancia en Colombia: políticas y reformas. *Inclusión & Desarrollo*, 4(2), 21-28. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.21-28>
- Paya-Rico, A. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2).
- Peña Axt, J. C., Soto Figueroa, V. E., & Calderón Aliante, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 881-899. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300881&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300881&lng=es&tlng=es).
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008)
- Simón, C., Giné, C y Echeita., G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tintaya Condori, P., & Portugal Vargas, P. (2009). Proyecto de vida como estrategia de aprendizaje. *Revista de investigación psicológica*, (5), 13-26.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ.*, 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>