



**Estrategias de Gerencia Social Para Articular Redes Familiares en la Promoción de la Educación
Inclusiva: El Caso de la IED La Felicidad en Fontibón, Bogotá**

Presentado por:

Nancy Galindo Leguizamón

Wilmer Bula Torres

Ángela Serrano Trejos

UNIMINUTO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

Facultad De Ciencias Empresariales

Maestría en Gerencia Social

Bogotá, Colombia

Bogotá D.C

Junio 2025

**Estrategias de Gerencia Social Para Articular Redes Familiares en la Promoción de la Educación
Inclusiva: El Caso de la IED La Felicidad en Fontibón, Bogotá**

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Gerencia Social

Director Temático

Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez

Magíster en Educación

Candidata a Doctora en Educación

Presentado por:

Nancy Galindo Leguizamón

Wilmer Bula Torres

Ángela Serrano Trejos

UNIMINUTO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

Facultad De Ciencias Empresariales

Maestría en Gerencia Social

Bogotá, Colombia

Bogotá D.C

Junio 2025.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de este trabajo de grado titulado *"Estrategias de gerencia social para articular redes familiares en la promoción de la educación inclusiva: el caso de la IED La Felicidad en Fontibón, Bogotá."*

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias por su apoyo incondicional, paciencia y confianza durante todo este proceso. Su comprensión y ánimo constante fueron fundamentales para alcanzar esta meta.

A nuestros tutores y profesores, en especial a la docente Maureen Gutiérrez , por su dedicación, orientación y valiosos consejos que enriquecieron el desarrollo de esta investigación. Sus enseñanzas y observaciones críticas nos guiaron a lo largo de este trabajo, y su disposición para brindarnos su tiempo y conocimientos fue clave para el éxito de esta tesis.

Queremos agradecer de manera especial a las familias de los niños y niñas con discapacidad de la IED La Felicidad, localidad de Fontibón, quienes participaron en este estudio. Su colaboración, apertura y disposición para compartir sus experiencias nos permitieron comprender mejor los retos y oportunidades que enfrenta la educación inclusiva en nuestro contexto.

Finalmente, agradecemos a nuestros compañeros y amigos por su apoyo y por compartir este camino con nosotros. Este logro no solo es el resultado de nuestro esfuerzo, sino también del respaldo de todas las personas que nos acompañaron y motivaron a lo largo de este proceso.

A todos, nuestro más profundo agradecimiento.

Resumen

En Colombia, el derecho a la educación inclusiva para niños y niñas con discapacidad cuenta con un sólido marco normativo (CDPD, Ley 1618, Decreto 1421) que incluye el PIAR y la participación familiar. No obstante, persisten brechas estructurales en su implementación en escuelas, acentuadas en territorios con baja capacidad institucional, evidenciadas en la falta de ajustes razonables y barreras actitudinales. Las familias, actores clave, enfrentan múltiples barreras para participar activamente y exigir sus derechos. Estas barreras incluyen escasa información accesible, desconocimiento de canales institucionales de exigibilidad, débil articulación con actores educativos y limitada organización colectiva, restringiendo su agencia ciudadana. Desde la gerencia social, la construcción de redes y alianzas lideradas por familias surge como herramienta estratégica para fortalecer sus capacidades, empoderándolas como sujetos activos de exigibilidad, vigilancia y corresponsabilidad.

Ante el vacío de investigación sobre cómo conformar eficazmente estas redes para potenciar el Decreto 1421, esta investigación busca diseñar una ruta para su creación. Mediante un enfoque cualitativo, se propone caracterizar capacidades familiares, explorar el potencial de las redes como herramienta de gerencia social y proponer lineamientos para su gestión. La relevancia radica en fortalecer la agencia ciudadana y contribuir a la transformación social en contextos con brechas institucionales.

Palabras clave. Discapacidad, Educación inclusiva, Gerencia social, Redes y alianzas, Familias.

Abstract

In Colombia, the right to inclusive education for children with disabilities is supported by a progressive normative framework, including the CDPD, Law 1618, and Decree 1421, which mandates the PIAR and family participation. However, despite this legal strength, significant structural gaps persist in its effective implementation in schools, exacerbated in territories with low institutional capacity, evident in the lack of reasonable adjustments and attitudinal barriers. Families, although recognized as key

actors, encounter considerable barriers to actively participating and demanding their rights. These barriers include scarce accessible information on rights and mechanisms, unfamiliarity with institutional channels for exigibility, weak articulation with educational actors, and limited capacity for collective organization. This fragmented situation restricts families' citizen agency. From the social management perspective, building family-led networks and alliances emerges as a strategic tool to strengthen their capacities, enabling them to act as active subjects of exigibility, monitoring, and co-responsibility.

Considering the research gap on how to effectively form these family networks to enhance Decree 1421 implementation, this research proposes to design a route for their creation. Using a qualitative approach, it aims to characterize family capacities, explore the potential of networks as a social management tool, and propose guidelines for their formation and management. The study justifies its relevance in strengthening citizen agency and contributing to social transformation, especially in contexts with institutional gaps.

Keywords. Disability, Inclusive education, social management, Networks and Alliances, Families.

Contenido

Introducción.....	9
Descripción del Problema, pregunta de investigación, Objetivos y Justificación	11
Descripción del problema de investigación.....	11
Pregunta de investigación.....	13
Objetivos	14
<i>Objetivo General:</i>	14
<i>Objetivos específicos:</i>	14
Justificación.....	15
<i>Pertinencia de la investigación frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS.....</i>	<i>18</i>
Antecedentes y Marco teórico	18
Antecedentes	18
A. <i>Programas de información y capacitación</i>	<i>19</i>
B. <i>Plataformas de comunicación digital</i>	<i>20</i>
C. <i>Redes de apoyo y enfoques de investigación-acción participativa:.....</i>	<i>21</i>
D. <i>Estrategias de sensibilización y desarrollo de actitudes positivas:.....</i>	<i>22</i>
Marco teórico	25
1. <i>El derecho a la educación inclusiva como principio normativo y transformador.....</i>	<i>26</i>
2. <i>Participación familiar y exigibilidad de derechos educativos</i>	<i>27</i>
3. <i>La gerencia social: una propuesta ética y estratégica para la transformación.....</i>	<i>27</i>
4. <i>Redes, capital social y gobernanza colaborativa.....</i>	<i>28</i>
5. <i>Teorías del cambio social y comunitario</i>	<i>29</i>
6. <i>Articulación conceptual: redes familiares como estrategia de exigibilidad.....</i>	<i>29</i>
Desarrollo Metodológico	32
1. Enfoque de investigación	32
2. Tipo de investigación	32
3. Diseño de investigación.....	33
4. Población y muestra	33
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	34
6. Análisis de la información.....	34
a. <i>Categorías de análisis Cualitativo</i>	<i>35</i>

7. Consideraciones éticas	37
8. Coherencia con la gerencia social	37
Resultados y Discusión	37
Caracterización general	38
OBJETIVO 1: CARACTERIZAR EL CONOCIMIENTO Y LAS PRÁCTICAS ACTUALES DE LAS FAMILIAS RESPECTO AL SEGUIMIENTO Y EXIGIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	38
<i>¿Conoce qué es el derecho a la educación inclusiva?</i>	<i>38</i>
<i>¿Qué barreras considera que enfrentan las familias para exigir una educación inclusiva para sus hijos/as?</i>	<i>38</i>
<i>¿Qué oportunidades ve en su territorio para mejorar la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad?</i>	<i>39</i>
<i>¿Sabe a qué instituciones puede acudir si se vulnera el derecho a la educación de su hijo/a?</i>	<i>40</i>
<i>¿Ha hecho seguimiento a la educación que recibe su hijo/a en la institución educativa?... 41</i>	<i>41</i>
<i>¿Ha presentado alguna queja, petición o acción para exigir una educación de calidad e inclusiva para su hijo/a?.....</i>	<i>41</i>
OBJETIVO 2. EXPLORAR EL POTENCIAL DE LAS REDES Y ALIANZAS, GESTIONADAS POR LAS FAMILIAS, COMO HERRAMIENTA DE LA GERENCIA SOCIAL PARA PROMOVER SU PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EL SEGUIMIENTO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	42
<i>¿Hace parte actualmente de algún grupo, red o asociación de familias con niños/as con discapacidad?.....</i>	<i>42</i>
<i>¿Qué tipo de apoyo o beneficio ha recibido al participar en estos espacios?</i>	<i>43</i>
<i>¿Con qué frecuencia se reúne con otras familias para hablar sobre sus derechos y los de sus hijos/as?</i>	<i>45</i>
<i>¿Qué cree que podría lograrse si más familias se unieran en redes o alianzas para defender el derecho a la educación inclusiva?</i>	<i>45</i>
<i>Capacidades, recursos y oportunidades para la gestión de redes</i>	<i>47</i>
<i>¿Qué habilidades considera que tiene usted o su familia para participar en procesos colectivos o redes?</i>	<i>47</i>
<i>¿Qué tipo de apoyo considera necesario para fortalecer estas capacidades?</i>	<i>48</i>
<i>¿Estaría dispuesta/o a liderar o co-liderar una red o alianza de familias en su territorio? 49</i>	<i>49</i>
<i>¿Qué necesitaría para asumir ese rol?</i>	<i>49</i>
<i>¿Qué actores / facilitadores considera clave para apoyar la conformación de una red o alianza territorial?.....</i>	<i>50</i>

Propuesta desde la Gerencia Social	52
OBJETIVO 3. PROPONER LINEAMIENTOS PARA LA CONFORMACIÓN Y GESTIÓN DE REDES Y ALIANZAS POR PARTE DE LAS FAMILIAS, ORIENTADAS A FORTALECER LA EXIGIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. 52	
1. <i>Fundamentos conceptual y metodológico</i>	<i>52</i>
2. <i>Estructura y componentes</i>	<i>53</i>
3. <i>Proceso de Diseño.....</i>	<i>57</i>
4. <i>Cronograma</i>	<i>61</i>
5. <i>Presupuesto</i>	<i>62</i>
Conclusiones	64
Recomendaciones.....	65
Referencias.....	66

Índice de Tablas

Tabla 1 Categoría 1. Participación familiar en la educación inclusiva.....	35
Tabla 2 Categoría 2. Conformación y gestión de redes familiares.....	35
Tabla 3 Categoría 3. Alianzas y actores – gobernanza participativa	36
Tabla 4 Estructura de la Matriz	56
Tabla 5 Matriz de identificación de instituciones y aliados potenciales.....	58
Tabla 6. Estrategias y acciones	60
Tabla 7. Cronograma Sugerido	62
Tabla 8 Matriz de presupuesto sugerida	63

Introducción

La presente investigación, titulada Estrategias de gerencia social para articular redes familiares en la promoción de la educación inclusiva: el caso de la IED La Felicidad en Fontibón, Bogotá, se inscribe en la línea de profundización iniciada durante la Especialización en Políticas Públicas y Bienestar Social y da continuidad a una reflexión crítica sobre la efectividad de las políticas públicas orientadas a la inclusión educativa. Esta propuesta se desarrolla en el marco de la Maestría en Gerencia Social y busca aportar desde una perspectiva transformadora a la construcción de una ciudadanía activa, equitativa y solidaria, especialmente en contextos donde persisten brechas estructurales que limitan el acceso a una educación inclusiva y de calidad para niños y niñas con discapacidad.

La investigación se centra en el caso de la Institución Educativa Distrital La Felicidad, ubicada en la localidad de Fontibón, Bogotá, un territorio donde las condiciones socioeconómicas, la fragmentación institucional y la escasa articulación entre actores familiares y educativos limitan las posibilidades de inclusión real. Retomando los postulados de la Escuela de Gerencia Social de UNIMINUTO (EGSO), esta propuesta adopta el enfoque de gerencia social como herramienta para fortalecer el tejido social y generar sinergias entre familias, instituciones educativas, organizaciones comunitarias y entidades del Estado, con miras a promover procesos sostenibles de inclusión educativa.

En este contexto, el problema de investigación se refiere a la débil articulación entre las familias de estudiantes con discapacidad y la comunidad educativa, lo que repercute negativamente en el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva. Aunque existen marcos normativos que promueven la equidad, como la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017 y la Política Pública de Discapacidad del Distrito, su implementación se enfrenta a barreras operativas, culturales y sociales. En particular, se evidencia una baja participación de las familias en los procesos escolares y una limitada comprensión por parte del sistema educativo sobre el valor de construir redes de apoyo desde una perspectiva de corresponsabilidad.

Con base en este diagnóstico, el objetivo general de la investigación es una herramienta de gerencia social orientada a articular redes familiares para la promoción de la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad en la IED La Felicidad. Para ello, se propone inicialmente aplicar un cuestionario estructurado dirigido a padres, madres y cuidadores, que permita caracterizar sus percepciones, prácticas y niveles de participación en la vida escolar. Este instrumento servirá como base para el diseño participativo de estrategias que fortalezcan el vínculo familia-escuela-comunidad y potencien el rol activo de las familias en la transformación de las prácticas educativas.

El trabajo se estructura en cinco capítulos. El primer capítulo presenta la descripción del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, destacando la pertinencia social y académica de la investigación desde el enfoque de gerencia social y su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El segundo capítulo desarrolla los antecedentes y el marco teórico, que articula conceptos clave como redes familiares, inclusión educativa y participación comunitaria. En el tercer capítulo se expone el desarrollo metodológico, donde se define el enfoque cualitativo, el diseño de investigación y la estrategia de aplicación de la herramienta. El cuarto capítulo aborda los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de información utilizados, poniéndolos en discusión con elementos conceptuales de diferentes autores. Finalmente, el quinto capítulo presenta la propuesta de la herramienta de gerencia social, seguidos por las conclusiones y recomendaciones para garantizar su sostenibilidad e impacto en la comunidad educativa.

Descripción del Problema, pregunta de investigación, Objetivos y Justificación

Descripción del problema de investigación

En Colombia, el derecho a una educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes con discapacidad ha sido consagrado por un sólido entramado normativo que articula compromisos internacionales y nacionales. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada mediante la Ley 1346 de 2009, establece que los Estados Parte deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, garantizando el acceso, la participación y los ajustes razonables. En consonancia, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 refuerzan este compromiso al definir principios, obligaciones institucionales y mecanismos específicos como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y la corresponsabilidad familiar en el proceso educativo.

Sin embargo, este marco legal no se ha traducido plenamente en transformaciones significativas en contextos educativos concretos. En instituciones públicas como la IED La Felicidad, ubicada en la localidad de Fontibón, Bogotá, se evidencian obstáculos estructurales, institucionales y culturales que limitan la implementación efectiva del enfoque inclusivo. Aunque el colegio cuenta con docentes que han recibido formación básica en inclusión y con orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, se identifican múltiples barreras que restringen la participación activa de las familias y la articulación de esfuerzos entre actores educativos.

La débil articulación entre directivos, docentes, profesionales de apoyo y familias se manifiesta en situaciones concretas: madres y padres que desconocen los procedimientos para participar en la elaboración del PIAR; cuidadores que reportan no ser convocados a reuniones clave o que no entienden los informes de seguimiento académico; estudiantes con discapacidad que no reciben acompañamientos diferenciados o que son segregados sutilmente del resto del grupo por prejuicios

sobre sus capacidades. Estos hechos han sido documentados en entrevistas realizadas durante actividades previas de diagnóstico y análisis institucional.

Las consecuencias de esta desconexión estructural son profundas. En el plano académico, se traduce en bajas tasas de desempeño, ausentismo y rezago escolar entre estudiantes con discapacidad. En lo emocional, el aislamiento, la baja autoestima y el sentimiento de no pertenencia se hacen evidentes, generando un entorno poco favorable para el aprendizaje y el desarrollo social. Estas consecuencias también alcanzan a las familias, que experimentan frustración, impotencia y abandono institucional, lo que debilita su confianza en el sistema educativo.

Desde la perspectiva de la gerencia social, esta situación revela una falla de diseño y gestión de las políticas públicas de inclusión: al centrarse en acciones normativas sin contemplar estrategias de apropiación territorial, construcción colectiva y empoderamiento ciudadano, se limita la eficacia y sostenibilidad de las intervenciones. La gerencia social, concebida como una herramienta para movilizar actores sociales en torno a resultados sostenibles y derechos humanos, plantea la necesidad de estrategias colaborativas, basadas en el fortalecimiento de capacidades organizativas y en la corresponsabilidad entre Estado y sociedad civil.

En ese marco, las redes familiares aparecen como una herramienta de alto potencial para superar las barreras actuales. Estas redes no solo permiten compartir información y apoyo entre pares, sino que pueden convertirse en plataformas de acción colectiva, exigibilidad de derechos y vigilancia social sobre las prácticas escolares. Experiencias en otras localidades han demostrado que cuando las familias se organizan, logran incidir en políticas internas de las instituciones, participar activamente en los comités escolares y construir una narrativa alternativa sobre la discapacidad basada en el respeto y la dignidad (Torres, 2016; López & Herrera, 2018).

En el caso de la IED La Felicidad, se identifican elementos favorables para el impulso de estas redes: presencia de asociaciones de padres de familia, alianzas con universidades locales y una

trayectoria de trabajo intersectorial con organizaciones del Distrito. Sin embargo, hasta ahora no se ha diseñado una estrategia específica que promueva, acompañe y sostenga la organización de las familias en torno a la inclusión. Esto representa un vacío que este trabajo de investigación busca abordar.

Además, el entorno de Fontibón cuenta con dinámicas comunitarias y actores clave —como juntas de acción comunal, organizaciones de personas con discapacidad y centros locales de atención— que podrían ser articulados para crear una red más amplia y con mayor capacidad de acción. La ausencia de esta articulación no solo afecta la efectividad de las medidas escolares, sino que perpetúa un modelo de intervención fragmentado y asistencialista.

En conclusión, este trabajo parte del reconocimiento de que la construcción de redes familiares puede ser una vía efectiva para transformar la educación inclusiva desde una lógica de corresponsabilidad social. Para ello, se plantea analizar, desde la gerencia social, qué condiciones institucionales, sociales y territoriales facilitarían esta construcción en el caso de la IED La Felicidad. La investigación buscará aportar lineamientos estratégicos que permitan a la escuela, las familias y la comunidad avanzar hacia una inclusión efectiva, centrada en los derechos y sostenida en el tiempo.

Pregunta de investigación

¿Cómo pueden las familias de niños y niñas con discapacidad de la IED la Felicidad, en la localidad de Fontibón, Bogotá, gestionar la conformación de redes y alianzas que fortalezcan sus capacidades para hacer seguimiento y exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en Colombia?

Objetivos

Objetivo General:

Diseñar una ruta de creación de redes y alianzas, como herramienta de la gerencia social, para fortalecer las capacidades de las familias de niños y niñas con discapacidad en el seguimiento y exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en Colombia.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el conocimiento y las prácticas actuales y las barreras que enfrentan las familias respecto al seguimiento y exigibilidad del derecho a la educación inclusiva, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y encuestas para identificar y analizar dichas barreras.
2. Explorar el potencial de las redes y alianzas, gestionadas por las familias, como herramienta de la gerencia social para promover su participación activa en el seguimiento de las políticas de educación inclusiva.
3. Proponer lineamientos para la conformación y gestión de redes y alianzas por parte de las familias, orientadas a fortalecer la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva.

Justificación

El presente estudio se justifica por su potencial para contribuir al fortalecimiento de las capacidades sociales, organizativas y de exigibilidad de las familias de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la garantía del derecho a la educación inclusiva en Colombia. En un contexto donde la normativa ha avanzado significativamente —como lo demuestran la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017 y la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) mediante la Ley 1346 de 2009—, persisten brechas estructurales que limitan la implementación efectiva de los principios de accesibilidad, participación y equidad en los entornos escolares (González & Cardona, 2020; Rincón & López, 2022). Estas brechas se ven acentuadas en contextos territoriales con baja capacidad institucional, donde las políticas públicas no logran traducirse en transformaciones tangibles para las comunidades educativas.

En este escenario, las familias enfrentan múltiples barreras informativas, institucionales y culturales que afectan su capacidad para incidir en la construcción de una educación inclusiva efectiva. Aunque el Decreto 1421 reconoce su papel activo en la formulación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), la realidad muestra una participación limitada, fragmentada y, en muchos casos, simbólica (Flórez & Rodríguez, 2021). Esto revela una necesidad urgente de diseñar estrategias que fortalezcan su agencia ciudadana, sus conocimientos sobre derechos, y su vinculación a mecanismos de control social y gobernanza local.

Desde el enfoque de la gerencia social —entendido como un modelo orientado a resultados sociales sostenibles y fundamentado en la participación activa de la ciudadanía en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas (CEPAL, 2003; Kliksberg, 1999)—, las redes y alianzas comunitarias se configuran como herramientas metodológicas clave para promover procesos de transformación social. Estas redes no se limitan a estructuras funcionales de coordinación, sino que constituyen espacios relacionales en los cuales se produce conocimiento colectivo, se intercambian

saberes, se articulan actores diversos y se consolidan procesos de corresponsabilidad (Castells, 2010; Mayntz, 2001). En contextos de exclusión y desigualdad, las redes sociales constituyen, además, un capital social que potencia la acción colectiva y la resiliencia comunitaria (Putnam, 2000).

En la línea latinoamericana, el Dr. Alonso Ortiz (2005; 2013) plantea que la gerencia social debe trascender la visión tecnocrática y convertirse en un ejercicio ético, participativo y transformador, centrado en la producción de capacidades sociales y el fortalecimiento del tejido comunitario. Ortiz enfatiza que el papel de los ciudadanos —en especial de las poblaciones históricamente marginadas— no puede reducirse al de beneficiarios de políticas, sino que deben ser reconocidos como actores corresponsables de los procesos públicos, capaces de construir sentido, ejercer vigilancia, y liderar procesos organizativos sostenibles desde lo local. En esta visión, las redes lideradas por familias de niños y niñas con discapacidad se constituyen en plataformas de empoderamiento, vigilancia ciudadana y transformación cultural, especialmente en territorios donde el Estado presenta baja presencia o articulación.

Esta perspectiva se basa en la teoría del cambio social destacada por autores clásicos y críticos. Kurt Lewin (1947) explicó que el cambio significativo tiene tres fases: "descongelar" el estado actual, "moverse" hacia un nuevo modelo, y "recongelar" para consolidar las transformaciones. En la educación inclusiva, esto significa eliminar prácticas excluyentes, crear redes activas de exigencia y asegurar su sostenibilidad. Paulo Freire (1970) afirmó que la transformación social proviene del diálogo y la praxis, combinando la reflexión crítica con la acción consciente. Las redes familiares son espacios para la concientización colectiva y la movilización pedagógica contra la injusticia. De Sousa Santos (2014) enfatiza la importancia de las epistemologías del Sur, que son procesos de conocimiento y acción arraigados en los territorios, contruidos desde abajo y con el protagonismo de actores locales.

Particularmente en el ámbito educativo, diversas investigaciones han evidenciado que la participación organizada de las familias —ya sea a través de redes formales o iniciativas comunitarias—

puede incidir positivamente en la implementación de políticas de inclusión, en la fiscalización del cumplimiento normativo y en la generación de propuestas desde los territorios (Bonilla & Salazar, 2019; López & Herrera, 2018). Estas redes, cuando son lideradas por las propias familias, no solo facilitan el acceso a información normativa y canales institucionales, sino que también cumplen funciones de apoyo emocional, formación mutua, acompañamiento legal y movilización social (UNICEF, 2020).

A su vez, la creación de alianzas estratégicas con escuelas, universidades, organizaciones de la sociedad civil, entes de control y autoridades territoriales amplía los márgenes de acción de estas redes y permite avanzar hacia formas de gobernanza colaborativa, donde las familias dejan de ser beneficiarias pasivas para convertirse en sujetos corresponsables del sistema educativo (De Sousa Santos, 2014). Estas dinámicas son especialmente relevantes en territorios con baja presencia estatal, donde las redes pueden suplir funciones de articulación institucional, canalización de demandas y construcción de propuestas desde la base social.

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación resulta pertinente porque permite abordar un problema social complejo —la débil participación de las familias en la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva— mediante un enfoque mixto, contextualizado y participativo. Además, aporta insumos teóricos y prácticos para el diseño de herramientas de intervención y política pública desde la gerencia social, con enfoque de derechos y pertinencia territorial. Su carácter aplicado no solo busca ampliar el conocimiento sobre el rol de las redes familiares, sino también generar propuestas viables para su fortalecimiento y sostenibilidad.

En resumen, este estudio subraya la necesidad urgente de fortalecer las capacidades organizativas y de exigibilidad de las familias de niños y niñas con discapacidad en Colombia, en el marco de la educación inclusiva. A pesar de los avances normativos, persisten brechas significativas en la implementación de políticas inclusivas, especialmente en áreas con baja capacidad institucional. La investigación propone el uso de redes y alianzas como estrategias esenciales para fomentar la

participación activa de las familias, transformándolas en actores corresponsables dentro del sistema educativo. Al adoptar un enfoque de gerencia social, esta iniciativa no solo busca cerrar las brechas existentes, sino también promover una transformación cultural y estructural que asegure un acceso equitativo a una educación de calidad. Este enfoque tiene el potencial de servir como un modelo replicable para otros contextos interesados en implementar políticas inclusivas efectivas.

Pertinencia de la investigación frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS

La pertinencia de esta investigación se reconoce en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ya que promueve el fortalecimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad, en consonancia con el ODS 4, que busca garantizar una educación equitativa y de calidad para todos. Al diseñar y validar un instrumento de gestión social para articular redes de padres, se fomenta la equidad y la participación activa de las familias, reduciendo desigualdades y potenciando la cohesión social en ámbitos de comunidades históricamente marginadas. Además, la iniciativa contribuye indirectamente al ODS 10, enfocándose en la reducción de las disparidades y promoviendo la inclusión de grupos vulnerables, al transformar a los padres de sujetos pasivos a agentes de cambio proactivos en el ámbito educativo. Este enfoque multisectorial y colaborativo no solo fortalece el entramado local de apoyo y supervisión de los derechos, sino que también se alinea con los principios de desarrollo sostenible, al impulsar estrategias que favorezcan la equidad social y el empoderamiento ciudadano.

Antecedentes y Marco teórico

Antecedentes

En el contexto de la educación inclusiva en Colombia, la participación activa de las familias de niños y niñas con discapacidad es un componente esencial para garantizar el cumplimiento del derecho a una educación equitativa y de calidad. Sin embargo, se ha evidenciado una baja articulación entre las

familias y las instituciones educativas, lo que limita la exigibilidad de este derecho. La gerencia social se erige como una herramienta estratégica para mejorar la comunicación, colaboración y toma de decisiones entre padres y escuelas, permitiendo la conformación de redes y alianzas que potencien el empoderamiento de las familias. En este sentido, diversas investigaciones recientes han abordado cómo las intervenciones basadas en gerencia social, que incluyen programas de capacitación, plataformas digitales de comunicación, redes de apoyo y procesos participativos, contribuyen a fortalecer la inclusión educativa.

En los últimos cinco años se han desarrollado estudios en distintos contextos educativos –desde instituciones generales y de educación especial hasta entornos de educación superior y preescolar– que demuestran la eficacia de las herramientas de gerencia social en la promoción de la educación inclusiva. A continuación, se describen algunas de las investigaciones más relevantes:

A. Programas de información y capacitación:

Diversos estudios han analizado el papel de los programas de capacitación dirigidos a padres, madres y docentes para favorecer la inclusión educativa. Por ejemplo, Crisol Moya y Romero López (2020) desarrollaron una investigación en el centro educativo “Horizontes Inclusivos” en el que se implementó un programa formativo orientado a mejorar la capacidad de liderazgo de las familias. Sus hallazgos evidenciaron que la adecuada capacitación no solo incrementa el conocimiento sobre los derechos y las normativas (como la Ley 1618 y el Decreto 1421), sino que también fortalece la seguridad y la predisposición a exigir y hacer seguimiento a la educación inclusiva.

Por otro lado, Bonilla-del-Río y Sánchez-Calero (2021) llevaron a cabo un estudio en instituciones de educación regular en América Latina, en el que se implementó un programa de capacitación que combinaba talleres presenciales y recursos digitales para padres. Estos autores encontraron que la aplicación de estrategias pedagógicas diversificadas y el uso de metodologías participativas divergían de

las prácticas tradicionales, alineándose con las propuestas de Paulo Freire (1970) en cuanto a un proceso de concientización que empodera a la comunidad. Además, estos estudios se articulan con la perspectiva de la gerencia social de Ortiz (2005), para quien la capacitación se configura como un insumo fundamental en la transformación de relaciones y el fortalecimiento del capital social.

La confrontación de estos hallazgos sugiere que la formación en derechos y herramientas para la exigibilidad –cuando se concibe desde un enfoque participativo y crítico– tiene el potencial de generar cambios significativos en la forma en que las familias interactúan con el sistema educativo. En efecto, la capacitación se convierte en una herramienta de gerencia social que fomenta la corresponsabilidad y la acción colectiva.

B. Plataformas de comunicación digital:

La emergencia sanitaria derivada del COVID-19 impulsó la adopción de plataformas digitales en el ámbito educativo, lo que permitió el estudio de su impacto en la comunicación entre las familias y las instituciones. Investigaciones realizadas en contextos españoles y chilenos –como las de Sánchez y Rojas (2020) en España y de López et al. (2021) en Chile– han demostrado que las plataformas digitales facilitan la continuidad de la interacción, reducen la dispersión de información y mejoran la accesibilidad a recursos y normativas relacionados con la educación inclusiva.

Estas investigaciones encontraron que el uso de canales digitales, tales como grupos de WhatsApp, foros virtuales y plataformas de videoconferencia, no solo ha permitido mantener la comunicación durante períodos de aislamiento, sino que también ha sentado las bases para la construcción de comunidades educativas virtuales. Este fenómeno se contrasta con los postulados teóricos de Manuel Castells (2010), quien argumenta que la sociedad en red transforma las dinámicas de interacción social al favorecer la conexión y el intercambio de recursos en tiempo real. A la vez, la utilización de estas herramientas se alinea con las propuestas de la gerencia social, en tanto que

favorece la creación de redes de apoyo y la incidencia de las familias en los procesos de toma de decisiones en el entorno educativo.

La evidencia sugiere que las plataformas de comunicación digital actúan como catalizadoras para una nueva forma de gerencia social en la educación: una gestión en la que la información se comparte de manera fluida, se reduce la brecha de acceso y se potencian las capacidades de las familias para incidir en la formulación y seguimiento de planes inclusivos.

C. *Redes de apoyo y enfoques de investigación-acción participativa:*

Numerosos estudios han abordado la implementación de redes de apoyo en el ámbito de la educación inclusiva a través de metodologías de investigación-acción participativa. Torres (2016) realizó una investigación centrada en la creación de redes de participación ciudadana en contextos escolares, demostrando que la articulación entre familias, docentes y organizaciones comunitarias permite superar barreras estructurales y generar espacios colaborativos de incidencia. Su enfoque destaca la importancia de crear “issue networks”, en consonancia con la teoría de Hecló (1978), que postula que las alianzas informales facilitan la construcción de políticas públicas desde una perspectiva horizontal y participativa.

Además, estudios como el de Díaz y Ortega (2019) han adoptado metodologías participativas para analizar cómo las redes de apoyo contribuyen a la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares. Estos trabajos enfatizan que las redes fortalecen el capital social y mejoran los procesos de certidumbre y exigibilidad, aspectos que son fundamentales bajo el enfoque teórico de Putnam (2000) sobre la importancia de la cohesión social en el desarrollo comunitario.

En este sentido, la integración de enfoques de investigación-acción participativa aporta evidencias sobre el potencial transformador de las redes de apoyo. Se constata que cuando las familias participan activamente en la identificación de problemas y en la elaboración de soluciones –proceso que

involucra el análisis crítico de su realidad, tal como sugiere Paulo Freire (1970)– estas redes se configuran como mecanismos efectivos de empoderamiento y de incidencia sobre las políticas educativas.

D. Estrategias de sensibilización y desarrollo de actitudes positivas:

Las estrategias de sensibilización y el desarrollo de actitudes positivas son componentes fundamentales en la promoción de la educación inclusiva, ya que permiten transformar la cultura escolar y comunitaria, reduciendo estigmas y barreras culturales que afectan la percepción y la integración de estudiantes con diversidad funcional.

Diversas investigaciones han evidenciado que la implementación de campañas de sensibilización en centros educativos y entornos comunitarios tiene un impacto crucial en la modificación de actitudes. Por ejemplo, Flórez & Rodríguez (2021) encontraron que intervenciones basadas en talleres participativos y actividades lúdicas incrementan la empatía y la disposición de la comunidad educativa hacia la inclusión, al generar espacios de diálogo que permiten la reflexión crítica sobre prejuicios y estereotipos. De forma similar, UNICEF (2020) reporta que la sensibilización a través de campañas mediáticas y formativas contribuye significativamente a una mayor cohesión social y al fortalecimiento del capital social en contextos escolares.

La teoría del cambio social, particularmente la perspectiva de Paulo Freire (1970), sostiene que el empoderamiento y la transformación de la conciencia requieren de procesos educativos que inviten a la reflexión y a la acción. Bajo esta óptica, las campañas de sensibilización no solo transmiten información, sino que también invitan a la comunidad a cuestionar las normas excluyentes, favoreciendo un ambiente propicio para la inclusión. Este enfoque se complementa con la propuesta de Putnam (2000), quien enfatiza cómo la construcción de capital social a partir de relaciones de confianza y cooperación es esencial para el funcionamiento cohesionado de la sociedad.

En estudios centrados en la intervención educativa, autores como Bonilla & Salazar (2019) han demostrado que el desarrollo de actitudes positivas a través de intervenciones formativas produce un cambio sostenido en la forma en que docentes, estudiantes y familias perciben la diversidad. Asimismo, el modelo de integración de la diversidad propuesto por Glickman et al. (2000) subraya que las estrategias orientadas a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa son determinantes para disminuir el temor, la incertidumbre y los prejuicios que históricamente han obstaculizado la inclusión.

Adicionalmente, investigaciones en psicología educativa, como las realizadas por López & Herrera (2018) y Díaz & Ortega (2019), indican que las intervenciones focalizadas en el desarrollo de actitudes positivas potencian la resiliencia individual y colectiva. Estas actitudes, al estar vinculadas a la autoeficacia y la cohesión social, facilitan la creación de entornos que favorecen no solo el aprendizaje, sino también la participación activa de las familias en la formulación y exigibilidad de políticas inclusivas.

En síntesis, la incorporación de estrategias de sensibilización y el fomento de actitudes positivas constituyen elementos claves para la transformación del entorno educativo, permitiendo que tanto el personal docente como las familias y la comunidad adopten una postura más activa y comprometida con la inclusión. Este enfoque integral se alinea con los principios de la gerencia social, en tanto que promueve un cambio estructural basado en el empoderamiento, la corresponsabilidad y la participación activa de todos los actores en el proceso educativo.

La revisión documental evidencia que las intervenciones basadas en la gerencia social potencializan el empoderamiento de las familias a través de mecanismos como la capacitación, el uso de herramientas digitales, el fortalecimiento de redes de apoyo y modelos de colaboración activa. Estos estudios, realizados en diversos contextos educativos, comparten la visión de que el fortalecimiento de la comunicación familia-escuela es fundamental para cerrar la brecha entre el marco normativo,

sustentado en la Ley 1618, el Decreto 1421 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y la práctica real en las instituciones educativas.

En este sentido, las investigaciones sostienen que la gerencia social no solo facilita procesos administrativos o de coordinación, sino que también permite la transformación de las relaciones de poder existentes en el sistema educativo. Al promover la participación activa y consciente de las familias, se genera un espacio de diálogo y corresponsabilidad que contribuye a la construcción de políticas inclusivas y a la garantía efectiva del derecho a la educación para niños y niñas con discapacidad.

Los enfoques metodológicos identificados en los estudios responsables –que abarcan desde diseños cualitativos, descriptivos y exploratorios hasta metodologías mixtas– permiten reconocer la diversidad de estrategias y contextos en los que se aplican estas herramientas de gerencia social. Cada estudio enfatiza la importancia de procesos participativos y colaborativos que integren a familias, docentes, instituciones y otros actores sociales, respaldando la idea central de que la inclusión educativa se logra a través de esfuerzos colectivos y coordinados.

La revisión de la literatura reciente confirma que la implementación de herramientas de gerencia social fortalece la capacidad de las familias para exigir y garantizar el derecho a una educación inclusiva. Los estudios analizados resaltan como elementos cruciales la formación en derechos, el uso de plataformas digitales para la comunicación, el establecimiento de redes y alianzas, y la integración de modelos participativos de toma de decisiones.

Asimismo, se identifican desafíos significativos, tales como la falta de capacitación suficiente, las barreras en la comunicación y la necesidad de un mayor compromiso institucional. Sin embargo, las investigaciones ofrecen evidencias concretas de que, mediante la articulación de redes de apoyo y la

implementación de estrategias colaborativas, es posible transformar la realidad educativa y responder a las necesidades de inclusión de las familias y de los niños y niñas con discapacidad.

Los estudios revisados en este capítulo proporcionan una comprensión profunda del contexto actual de la educación inclusiva y el papel crítico de la participación familiar en Colombia. Al demostrar la eficacia de la gerencia social como herramienta estratégica, estos estudios subrayan la importancia de la capacitación, las plataformas de comunicación digital y las redes de apoyo para fortalecer el empoderamiento de las familias. La evidencia empírica presentada no solo destaca las brechas existentes en la articulación familia-escuela, sino que también ofrece un marco probado para abordar estos desafíos mediante prácticas colaborativas y participativas. Al integrar las lecciones aprendidas de estas investigaciones, el enfoque de este estudio se justifica y se refuerza, proporcionando una base sólida para diseñar intervenciones efectivas que promuevan una educación más equitativa e inclusiva. Este enfoque se alinea con la necesidad de transformar las dinámicas actuales y cerrar la brecha entre la normativa y la práctica educativa real, contribuyendo significativamente a la creación de políticas inclusivas sostenibles.

Marco teórico

El presente marco teórico se estructura en torno a conceptos fundamentales que sustentan la comprensión y el análisis de la educación inclusiva en Colombia, con énfasis en el rol de las familias y las redes sociales como agentes de cambio. Partimos del derecho a la educación inclusiva como principio normativo y transformador, explorando su base jurídica internacional y nacional. Posteriormente, examinamos la participación familiar y la exigibilidad de derechos educativos, conceptos que se entrelazan con la teoría de la gerencia social como propuesta ética y estratégica para la transformación.

El marco se enriquece con la discusión sobre redes, capital social y gobernanza colaborativa, culminando con un análisis de las teorías del cambio social y comunitario. Esta estructura teórica multidimensional nos permite articular una visión integral de las redes familiares como estrategia de exigibilidad, proporcionando así una base sólida para nuestra investigación sobre el fortalecimiento de las capacidades familiares en la garantía del derecho a la educación inclusiva.

1. El derecho a la educación inclusiva como principio normativo y transformador

La educación inclusiva es reconocida internacionalmente como un derecho humano fundamental y un componente esencial para el desarrollo social equitativo. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, establece en su artículo 24 la obligación de los Estados de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, libre de discriminación y basado en la igualdad de oportunidades.

A nivel nacional, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) y la Ley 1618 de 2013 refuerzan este compromiso, reconociendo la obligación del Estado de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, asegurar ajustes razonables y garantizar trayectorias educativas exitosas para niños y niñas con discapacidad. El Decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, establece lineamientos específicos para asegurar el acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad, definiendo instrumentos como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y promoviendo la participación activa de las familias en las decisiones pedagógicas.

Sin embargo, múltiples estudios coinciden en señalar que persisten brechas estructurales entre la normatividad y su implementación efectiva, particularmente en contextos rurales y periféricos donde la institucionalidad educativa es débil o fragmentada (González & Cardona, 2020; Rincón & López, 2022). La falta de formación docente en inclusión, la escasa accesibilidad física y curricular, y las barreras actitudinales limitan el cumplimiento efectivo de los principios establecidos por el marco legal.

2. Participación familiar y exigibilidad de derechos educativos

El concepto de exigibilidad remite a la capacidad de los ciudadanos de reclamar activamente el cumplimiento de sus derechos frente al Estado, mediante mecanismos institucionales, legales o comunitarios (Bonilla & Salazar, 2019). En el caso de la educación inclusiva, la participación de las familias no es solo un componente deseable, sino una condición necesaria para garantizar que los derechos consagrados en la norma se materialicen en la práctica.

La participación activa puede manifestarse a través de diversas formas: el involucramiento en el diseño del PIAR, la presencia en consejos escolares, el uso de canales de queja o tutela, y la articulación en procesos comunitarios de incidencia. No obstante, investigaciones recientes evidencian que muchas familias enfrentan barreras para participar de manera informada y sostenida: desconocen sus derechos, carecen de redes de apoyo, y enfrentan contextos escolares que no valoran su voz (Flórez & Rodríguez, 2021; UNICEF, 2020).

Esta situación refleja un desequilibrio estructural en las relaciones de poder dentro del sistema educativo, donde las familias son tratadas frecuentemente como beneficiarias pasivas y no como sujetos políticos con capacidad de agencia (Freire, 1970). Fortalecer su papel requiere desarrollar estrategias que promuevan la organización colectiva, la formación en derechos y la construcción de espacios de interlocución con actores institucionales.

3. La gerencia social: una propuesta ética y estratégica para la transformación

La gerencia social surge en América Latina como una respuesta crítica a los enfoques tecnocráticos de la gestión pública, proponiendo un modelo orientado a resultados sociales sostenibles, participación ciudadana, y transformación estructural de realidades excluyentes (CEPAL, 2003; Kliksberg, 1999). Este enfoque reconoce que las políticas sociales no pueden gestionarse únicamente con criterios de eficiencia, sino que deben responder a principios de equidad, justicia y democratización.

Desde la visión del Dr. Alonso Ortiz (2005; 2013), uno de los principales referentes del enfoque en Colombia, la gerencia social debe concebirse como una práctica ética y estratégica que articula actores, saberes y capacidades desde lo territorial. Ortiz plantea que la ciudadanía —especialmente los sectores históricamente marginados— debe ser reconocida como actor corresponsable en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, y no como simple receptora de beneficios.

Dentro de este marco, las redes sociales y comunitarias constituyen herramientas clave para la acción transformadora. Ortiz (2013) destaca que estas redes permiten movilizar capacidades endógenas, construir agendas colectivas y fortalecer la gobernanza desde abajo, generando condiciones para una gestión pública más democrática, eficiente y con sentido ético.

4. *Redes, capital social y gobernanza colaborativa*

El concepto de redes sociales trasciende el ámbito digital y se refiere a estructuras de relación entre personas, organizaciones e instituciones que permiten el flujo de información, recursos y apoyo mutuo (Castells, 2010). En el campo educativo, las redes de familias, docentes y organizaciones sociales han demostrado su potencial para incidir en políticas públicas, monitorear la implementación de derechos y generar soluciones locales a problemáticas estructurales (López & Herrera, 2018; Torres, 2016).

Estas redes están asociadas a la noción de capital social, definida por Putnam (2000) como el conjunto de normas, valores y relaciones que facilitan la cooperación y la acción colectiva. Un capital social fuerte, especialmente en comunidades vulnerables, puede traducirse en mayor participación cívica, confianza institucional y capacidad de incidencia.

Además, las redes pueden operar como mecanismos de gobernanza colaborativa, facilitando el diálogo entre actores públicos y comunitarios, y promoviendo soluciones compartidas desde la base social (Mayntz, 2001). Esta lógica es especialmente relevante en territorios con baja capacidad

institucional, donde el tejido social organizado puede suplir funciones de vigilancia, evaluación y corresponsabilidad frente a los derechos educativos.

5. Teorías del cambio social y comunitario

Para comprender cómo las familias pueden incidir en la transformación del sistema educativo, es clave integrar los fundamentos de las teorías del cambio social. Kurt Lewin (1947), pionero en este campo, planteó un modelo de tres fases para el cambio organizacional: descongelar (cuestionar el estado actual), cambiar (introducir nuevas prácticas) y recongelar (consolidar transformaciones). Esta lógica es aplicable a procesos participativos que buscan romper inercias institucionales y generar nuevas formas de relación y acción colectiva.

Desde una perspectiva crítica y latinoamericana, Paulo Freire (1970) introdujo el concepto de concientización, entendido como la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y actuar sobre ella. Las redes de familias pueden constituirse en espacios de praxis liberadora, donde se produce conocimiento situado, se fortalecen vínculos afectivos, y se moviliza acción transformadora. Finalmente, Everett Rogers (2003), desde la teoría de la difusión de innovaciones, destaca que el cambio social requiere agentes promotores, redes de comunicación y condiciones favorables para la adopción de nuevas prácticas. En este sentido, las familias organizadas en redes pueden actuar como catalizadoras del cambio institucional hacia una educación más inclusiva.

6. Articulación conceptual: redes familiares como estrategia de exigibilidad

En síntesis, las redes lideradas por familias de niños y niñas con discapacidad pueden ser comprendidas como herramientas de gerencia social con un alto potencial para promover la exigibilidad organizada del derecho a la educación inclusiva. Estas redes no solo cumplen funciones de apoyo y acompañamiento, sino que pueden constituirse en plataformas de empoderamiento colectivo, vigilancia ciudadana, y construcción de gobernanza local (Ortiz, 2005; De Sousa Santos, 2014).

Al articular participación, formación, acción colectiva y corresponsabilidad, las redes familiares encarnan una estrategia transformadora que permite traducir los principios del Decreto 1421 de 2017 en prácticas concretas y sostenibles, especialmente en territorios donde las políticas inclusivas aún no logran consolidarse.

La literatura evidencia que en América Latina y, de manera específica en Colombia, se han desarrollado diversas iniciativas de redes de padres y cuidadores que han contribuido significativamente a la promoción y defensa de la educación inclusiva. Estos casos demuestran que el establecimiento de alianzas y espacios de diálogo entre familias, instituciones educativas y actores estatales favorece la identificación de barreras y la implementación de soluciones orientadas a la eliminación de obstáculos para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Estudios recientes señalan que, cuando las redes se organizan de forma sistemática y con un enfoque participativo, se generan espacios propicios para el empoderamiento de los actores involucrados (González & Cardona, 2020; Ramírez, 2018). En el contexto colombiano, se han identificado experiencias en las que la consolidación de redes ha permitido mejorar la comunicación entre las familias y las escuelas, facilitando la adopción de medidas compensatorias y ajustes razonables en el aula (Díaz & Ortega, 2019). Sin embargo, también se ha resaltado la importancia de superar limitaciones como la falta de coordinación intersectorial y la escasez de recursos, aspectos que pueden restringir el potencial transformador de dichas redes (Martínez, 2017).

La incorporación de estos hallazgos en el marco teórico refuerza la idea de que el éxito de las redes de padres se basa en dos pilares fundamentales: la articulación de un capital social robusto, caracterizado por la confianza y la colaboración entre los actores, y la implementación de una gobernanza colaborativa que integre saberes y experiencias locales (Putnam, 2000; Castells, 2010). Estos elementos son determinantes para transformar a las familias de sujetos pasivos en actores proactivos y para fortalecer la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva.

En resumen, este marco teórico articula cómo el derecho a la educación inclusiva, la participación activa de las familias, y la implementación de la gerencia social se interconectan para transformar el sistema educativo. A través de la exploración de teorías de cambio social y redes comunitarias, hemos identificado estrategias clave que potencian el empoderamiento familiar y la incidencia en políticas inclusivas. La importancia de esta investigación radica en su capacidad de proporcionar un modelo para cerrar la brecha entre la normativa establecida y su implementación en la práctica, fomentando una educación inclusiva y participativa que refleje las realidades diversas de Colombia. Este estudio no solo ofrece soluciones teóricas, sino que también aporta estrategias prácticas para fortalecer el papel de las familias como agentes de cambio en la educación inclusiva.

Desarrollo Metodológico

A continuación, se presenta el desarrollo metodológico, describiendo su enfoque y tipo de investigación, así como su diseño y la población de muestra. A su vez se exponen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos y su correspondiente método de análisis. Finalizando con las consideraciones éticas y con la coherencia y pertinencia con la Gerencia Social.

1. Enfoque de investigación

La investigación planteada a continuación se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual busca profundizar en las experiencias, percepciones y significados de los padres, madres y cuidadores respecto al derecho a la educación inclusiva y la posibilidad de articular redes familiares. Este enfoque permite descubrir el significado de los fenómenos sociales para las personas en ciertos entornos (Charles C. Ragin, p.159) y por ende abordar fenómenos sociales complejos, situados territorialmente y mediados por relaciones de poder, institucionalidad local y trayectorias familiares. En línea con los principios de la gerencia social, el estudio se centra en comprender las condiciones que favorecen o dificultan la acción colectiva, la participación ciudadana y la construcción de gobernanza comunitaria, desde la perspectiva de los propios actores (Ortiz, 2005; CEPAL, 2003).

2. Tipo de investigación

Para el presente trabajo se plantea la investigación interpretativa, ya que es un método de investigación que busca explorar el significado de los fenómenos sociales para las personas o individuos inmersos en dichos contextos (Bonilla, E &, Rodríguez, P. 2013. p.130), debido a que este tipo de investigación permite comprender en profundidad las experiencias, significados, capacidades y barreras que enfrentan las familias de niños y niñas con discapacidad en relación con su participación en redes y alianzas comunitarias para la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva.

Desde una perspectiva epistemológica constructivista, se asume que la realidad social es construida intersubjetivamente, por lo que resulta indispensable aproximarse a los actores desde sus

propias voces, prácticas y sentidos (Flick, 2004; Denzin & Lincoln, 2011). El enfoque cualitativo es coherente con la naturaleza del problema, ya que permite abordar fenómenos sociales complejos, situados territorialmente, y mediados por relaciones de poder, institucionalidad local y trayectorias familiares.

3. Diseño de investigación

Para comprender cómo las familias de niños y niñas con discapacidad perciben, construyen o proyectan la conformación de redes y alianzas como estrategias para fortalecer la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en sus territorios. La presente investigación opta por un Estudio de caso múltiple, que permitirá explorar situaciones diversas en diferentes municipios o comunidades con condiciones institucionales y sociales contrastantes (Stake, 2005). En cada caso, se aplicarán técnicas de producción de información centradas en la experiencia vivida, la narrativa colectiva y los mecanismos de interacción entre familias e instituciones.

4. Población y muestra

La población que se toma como objetivo en la presente investigación está compuesta por:

Padres, madres o cuidadores de niños/as con discapacidad vinculados a la IED La Felicidad, en la ciudad de Bogotá.

La población a la que se dirige el estudio es finita, pues se conoce su tamaño, y heterogénea porque pese a ser pequeña, la componen sujetos de diferentes características: se trata de veinte (20) personas: 19 padres y madres de familia, 1 cuidadores (otros familiares o no familiares). Para 2025, de acuerdo con información del programa de inclusión de la IED La Felicidad, cuenta con un total de 29 estudiantes en condición de discapacidad, lo que equivale al 68,97%.

La población finita es definida por Rísquez, et al. (1999), como aquella en la que los participantes son conocidos y pueden ser identificados por el investigador en su totalidad. La población finita presenta elementos constitutivos que pueden ser delimitados y cuantificados, mientras que la

población heterogénea se refiere a una población cuyos miembros no tienen las mismas características, según las variables a estudiar. (Arias, et al., 2016).

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación se utilizarán dos técnicas de recolección de datos: i) El análisis documental para recabar información que constituye el antecedente de la propuesta y que da cuenta de las experiencias existentes en torno a la creación de redes de padres y; ii) la entrevista en profundidad aplicando como instrumento una encuesta diagnóstica para padres, madres o cuidadores de niños/as con discapacidad vinculados al IED La Felicidad.

Entrevista: para Piovani (2007), la entrevista es una forma especial de encuentro , y en el caso de las ciencias sociales , la entrevista constituye una forma profesional de conversación profesional dirigida y registrada por el investigador con el fin de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo. y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación (p.267). Para la presente investigación se utiliza un tipo de entrevista estructurada mediante la encuesta de diagnóstico familiar.

6. Análisis de la información

Se aplicará un análisis temático de corte inductivo y comparativo, con base en las técnicas de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002). El análisis buscará identificar patrones emergentes, significados compartidos, tensiones narrativas y estrategias familiares frente a la participación en redes. Los resultados se organizarán en categorías previamente definidas (participación, exigibilidad, redes, barreras, capacidades) y en otras emergentes del campo. La triangulación de fuentes y actores, así como la validación participativa de hallazgos, serán criterios centrales de calidad.

a. Categorías de análisis Cualitativo

Tabla 1 Categoría 1. Participación familiar en la educación inclusiva

Dimensión	Indicadores observables	Preguntas orientadoras
Conocimiento de derechos	Reconocimiento del Decreto 1421, Ley 1618, PIAR, rutas de exigibilidad	¿Conoce qué es el derecho a la educación inclusiva?
Barreras a la participación	Falta de información, desconfianza institucional, barreras culturales o actitudinales	¿Qué barreras considera que enfrentan las familias para exigir una educación inclusiva para sus hijos/as?
Oportunidades de participación		¿Qué oportunidades ve en su territorio para mejorar la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad?
Participación escolar	Interacción con docentes, asistencia a reuniones, formulación del PIAR	¿Sabe a qué instituciones puede acudir si se vulnera el derecho a la educación de su hijo/a?
Uso de mecanismos institucionales	Presentación de quejas, derechos de petición, participación en consejos escolares	<p>¿Ha hecho seguimiento a la educación que recibe su hijo/a en la institución educativa?</p> <p>¿Ha presentado alguna queja, petición o acción para exigir una educación de calidad e inclusiva para su hijo/a?</p>

Tabla 2 Categoría 2. Conformación y gestión de redes familiares

Dimensión	Indicadores observables	Preguntas orientadoras
Vínculos familiares y comunitarios	Existencia de relaciones con otras familias, grupos informales, redes de apoyo	<p>¿Hace parte actualmente de algún grupo, red o asociación de familias con niños/as con discapacidad?</p> <p>¿Qué tipo de apoyo o beneficio ha recibido al participar en estos espacios?</p>

Nivel de organización colectiva	Grado de participación en grupos formales o informales	¿Con qué frecuencia se reúne con otras familias para hablar sobre sus derechos y los de sus hijos/as?
Condiciones habilitantes	Actores aliados, confianza social, tiempo disponible, liderazgo	¿Qué cree que podría lograrse si más familias se unieran en redes o alianzas para defender el derecho a la educación inclusiva?
Potencial de incidencia colectiva	Experiencias previas de movilización, defensa de derechos o articulación	<p>¿Qué habilidades considera que tiene usted o su familia para participar en procesos colectivos o redes?</p> <p>¿Qué tipo de apoyo considera necesario para fortalecer estas capacidades?</p>

Tabla 3 Categoría 3. Alianzas y actores – gobernanza participativa

Dimensión	Indicadores observables	Preguntas orientadoras
Actores aliados clave	Escuelas, ONGs, entes de control, universidades, líderes comunitarios	¿Qué actores / facilitadores considera clave para apoyar la conformación de una red o alianza territorial?
Nivel de articulación existente	Tipos de relación entre actores, frecuencia de contacto, coordinación	¿Qué tanto se comunican o articulan hoy las familias con esas instituciones?
Participación en escenarios locales	Participación en mesas, veedurías, foros educativos	¿Estaría dispuesta/o a liderar o co-liderar una red o alianza de familias en su territorio?
Lógicas de corresponsabilidad	Reconocimiento de roles compartidos entre familia, escuela y Estado	¿Cómo concibe su rol frente al Estado o la escuela en la garantía del derecho?

7. Consideraciones éticas

La investigación observará estrictamente los principios éticos establecidos por Colciencias (2018) y la Declaración de Helsinki, asegurando:

- Consentimiento informado, libre y consciente.
- Anonimato y confidencialidad de la información.
- No afectación psicológica o social de los participantes.
- Devolución de resultados a las comunidades participantes, como parte de un proceso de corresponsabilidad.

8. Coherencia con la gerencia social

Este diseño cualitativo responde a los postulados de la gerencia social como enfoque de intervención participativa, ética y orientada a la transformación, reconociendo a las familias como generadoras de conocimiento, como agentes de cambio y como actores de gobernanza es una apuesta metodológica coherente con el modelo propuesto por Alonso Ortiz (2005) y por la CEPAL (2003). El estudio busca no sólo describir una situación, sino entender y fortalecer las condiciones para el empoderamiento colectivo desde los territorios.

Resultados y Discusión

Nota aclaratoria sobre la recolección de datos

Es importante señalar que durante el desarrollo de la presente investigación se presentaron barreras institucionales que limitaron el acceso directo a las instalaciones de la Institución Educativa Distrital La Felicidad de Fontibón. A pesar de haber realizado múltiples gestiones formales e informales —incluyendo comunicaciones vía WhatsApp dirigidas al área de inclusión los días 17 y 18 de octubre de 2024, y una solicitud formal remitida el 21 de octubre de 2024 a los correos institucionales—, no fue posible obtener la autorización por parte de la dirección de la institución para ingresar y aplicar directamente el instrumento de recolección de datos. Ante esta situación, se recurrió a una estrategia

alternativa de aplicación del cuestionario mediante la técnica de voz a voz, con la participación voluntaria y el consentimiento informado de padres, madres y cuidadores contactados por fuera del establecimiento, en coherencia con los principios éticos de la investigación cualitativa.

Caracterización general

A partir de la aplicación del cuestionario de entrevista, se estableció que la totalidad de padres, madres o cuidadores se ubican en la ciudad de Bogotá. En relación al parentesco con el niño o niña en condición de discapacidad, se encontró que la condición de madre ostenta el mayor porcentaje de representación en cuanto a parentesco con un 85%, seguidos del padre y la abuela con 10% y 5% respectivamente. Por otra parte, el tipo de discapacidad más preponderante es de tipo múltiple con 40%, seguido de la física e intelectual, con 25% cada una y otros tipos de discapacidad con un 10%.

OBJETIVO 1: CARACTERIZAR EL CONOCIMIENTO Y LAS PRÁCTICAS ACTUALES DE LAS FAMILIAS

RESPECTO AL SEGUIMIENTO Y EXIGIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Este apartado de la entrevista se centró en seis preguntas clave que buscaban identificar el conocimiento de las familias sobre el seguimiento y la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva. Las familias respondieron en torno a su conocimiento sobre el derecho a la educación inclusiva, las barreras que enfrentan, las oportunidades disponibles, las instituciones a las que pueden acudir, y el seguimiento y acciones que han emprendido respecto a la educación de sus hijos.

¿Conoce qué es el derecho a la educación inclusiva?

De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de las familias encuestadas afirma conocer qué es el derecho a la educación inclusiva con un 85%, mientras que 15% respondieron que no lo conocen. Este resultado refleja un nivel alto de conciencia inicial sobre este derecho entre las familias, lo cual representa una capacidad instalada importante para procesos de participación, exigibilidad y construcción colectiva de redes.

¿Qué barreras considera que enfrentan las familias para exigir una educación inclusiva para sus hijos/as?

A partir de los relatos de las familias se confirma la existencia de una brecha estructural entre la normatividad vigente sobre educación inclusiva y su implementación efectiva, particularmente en contextos territoriales donde la institucionalidad es débil. Las principales barreras identificadas —falta de políticas y apoyo gubernamental, escasez de docentes capacitados en inclusión, e insuficiencia de instituciones educativas inclusivas— expresan una falla en la garantía de derechos que, como señala Bonilla & Salazar (2019), debilita la exigibilidad ciudadana.

La presencia de un 20% de familias que desconoce los derechos de sus hijos/as evidencia lo que Paulo Freire (1970) denominó como la ausencia de "concientización crítica", es decir, la imposibilidad de comprender la realidad como algo transformable. En ausencia de procesos de formación y empoderamiento, las familias quedan reducidas al rol de beneficiarias pasivas del sistema educativo, tal como denuncian también Flórez & Rodríguez (2021).

¿Qué oportunidades ve en su territorio para mejorar la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad?

A partir de los resultados se identificó que el 35% de los encuestados señalan como principal oportunidad las Estrategias Pedagógicas Diversificadas con aprendizaje, adaptación curricular, y tecnología de apoyo. Un 30% no ve ningún tipo de oportunidad, mientras que el 20% asegura que el fortalecimiento de la Red de Apoyo (padres, gubernamentales, salud) podría ser una oportunidad para mejorar la educación inclusiva y en un menor porcentaje la Formación y Sensibilización de Docentes con 15%.

El análisis de los discursos revela que la percepción de *oportunidades* en los territorios es

limitada o difusa. Muchas personas entrevistadas afirman directamente que no existen ("ninguna") o que son "muy pocas", lo cual refleja una sensación de abandono institucional y un bajo nivel de confianza en las capacidades locales.

No obstante, se identifican algunas oportunidades emergentes dentro de las respuestas, aunque con poca articulación estructural:

Necesidad de recursos especializados: Se menciona la importancia de adaptaciones académicas, herramientas digitales, dispositivos electrónicos, horarios flexibles y apoyos docentes adicionales. Estas no son vistas como oportunidades ya existentes, sino como potenciales a desarrollarse con inversión pública.

Acompañamiento docente personalizado: Se valora la figura de docentes o mediadores con capacidad de acompañar procesos individuales, así como la urgencia de nuevos profesionales mejor formados en inclusión.

Participación interinstitucional: Algunas respuestas reconocen el papel que podrían tener EPS, cajas de compensación y centros de interés como aliados para el diseño de planes de inclusión.

Acción ciudadana: Destaca la mención de las veedurías ciudadanas como herramienta de exigibilidad de derechos, lo que sugiere que, en ciertos contextos, la movilización comunitaria es vista como un camino para presionar por transformaciones inclusivas.

Factores contextuales positivos: En menor medida, se valoran aspectos del entorno como el clima escolar, el espíritu de enseñanza y la multiculturalidad de Bogotá como condiciones que, si se potencian, pueden favorecer la inclusión.

Aunque el panorama general refleja una ausencia concreta de oportunidades en el territorio, los discursos también expresan claramente qué elementos serían necesarios para construirlos: voluntad

política, inversión, participación intersectorial y formación especializada.

¿Sabe a qué instituciones puede acudir si se vulnera el derecho a la educación de su hijo/a?

La mayor parte de las familias consultadas con un 65%, no conocen instituciones en las cuales apoyarse ante la vulneración del derecho a la educación inclusiva de su hijo o hija. En contraste con el 35% que afirmaron que sí tenían conocimiento. Esta tendencia refleja un vacío crítico en el conocimiento sobre mecanismos de exigibilidad, lo cual debilita la capacidad real de las familias para actuar frente a la vulneración de derechos.

¿Ha hecho seguimiento a la educación que recibe su hijo/a en la institución educativa?

El hecho de que el 80% de familias/cuidadoras hayan indicado haber realizado algún tipo de seguimiento —incluyendo formas activas como el monitoreo diario o la decisión de educar en casa— refleja una fuerte capacidad instalada en el núcleo familiar para observar, evaluar y actuar frente a la educación de sus hijos/as.

Esta implicación activa es un recurso clave en la construcción de una red de corresponsabilidad entre familia e institución educativa, como proponen Ortiz (2013) y Marsh & Rhodes (1992), al señalar que la participación en las políticas sociales requiere de articulaciones horizontales entre actores para transformar realidades sociales.

Sin embargo, el 20% de las respuestas que indican falta de seguimiento o dificultades dan cuenta de brechas que pueden estar relacionadas con desconocimiento, falta de tiempo, o escaso acompañamiento técnico o pedagógico, lo que refuerza la urgencia de brindar formación, orientación y apoyo psicoeducativo a las familias.

¿Ha presentado alguna queja, petición o acción para exigir una educación de calidad e inclusiva para su hijo/a?

Desde el análisis de estos relatos, se identifica una generalidad transversal: Las familias A partir

del hallazgo que revela que el 60% de las familias no ha ejercido acciones formales para exigir una educación inclusiva, se evidencia una exclusión que va más allá del acceso al aula, manifestándose como una desconexión estructural entre los ciudadanos y el sistema educativo. Esta situación puede entenderse, desde Paulo Freire (1970), como el resultado de una conciencia oprimida que limita la agencia de las familias frente a sus derechos, producto de una educación que no promueve la participación crítica ni el empoderamiento colectivo.

Complementariamente, Kliksberg (1999) señala que la ineficacia estatal y la falta de respuestas oportunas a las demandas ciudadanas reflejan un déficit ético en la gestión pública, lo cual erosiona la confianza institucional. Así mismo, la falta de acción colectiva también puede relacionarse con la ausencia de capital social, como lo plantea Putnam (2000), ya que sin redes comunitarias de apoyo y participación, el derecho se convierte en una carga individual.

Finalmente, desde la perspectiva de la gerencia social de Ortiz (2005), este panorama muestra una institucionalidad desconectada de las realidades sociales, que no garantiza canales efectivos de interlocución ni fomenta procesos participativos desde las bases

OBJETIVO 2. EXPLORAR EL POTENCIAL DE LAS REDES Y ALIANZAS, GESTIONADAS POR LAS FAMILIAS, COMO HERRAMIENTA DE LA GERENCIA SOCIAL PARA PROMOVER SU PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EL SEGUIMIENTO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Para explorar el potencial de las redes y alianzas gestionadas por las familias, este apartado de la entrevista incluyó una serie de preguntas orientadas a identificar la participación actual de las familias en grupos comunitarios, la frecuencia de reuniones para discutir sus derechos, y los tipos de apoyo recibidos. También sondeó las percepciones sobre los logros que podrían alcanzarse mediante una mayor unión familiar en la defensa del derecho a la educación inclusiva.

¿Hace parte actualmente de algún grupo, red o asociación de familias con niños/as con discapacidad?

De acuerdo con el análisis de la pregunta, se observa que poco más de la mitad de personas respondieron afirmativamente, mientras que un 45% indicaron no hacer parte de ningún tipo de agrupación. Esta distribución evidencia que, si bien existe una participación destacable por parte de algunas familias, aún hay un número significativo que permanece al margen de estos espacios colectivos.

No obstante, el hecho de que un número relevante de cuidadores no se encuentre vinculado a ninguna red sugiere la persistencia de barreras como la desinformación, la falta de tiempo o recursos, o incluso la desconfianza frente a estos espacios. Este hallazgo subraya la necesidad de fortalecer las estrategias de gerencia social desde lo local, promoviendo procesos de empoderamiento comunitario que reconozcan a las familias no solo como beneficiarias, sino como agentes corresponsables en la transformación del sistema educativo hacia modelos más inclusivos y equitativos.

¿Qué tipo de apoyo o beneficio ha recibido al participar en estos espacios?

Las respuestas obtenidas muestran que los apoyos más recurrentes se centran en el acompañamiento mutuo y en los servicios de salud, aunque hay también notorias áreas de oportunidad en otros tipos de apoyo. Un tipo de apoyo frecuentemente mencionado es el acompañamiento y redes, con 4 respuestas que destacan cómo el intercambio de experiencias y el apoyo mutuo entre familias resulta fundamental. Tal como se menciona: "Acompañamiento por parte de la red construida" y "Conocimiento de experiencias de otras familias", lo que refleja cómo estas redes de apoyo se convierten en espacios vitales para la solidaridad y el aprendizaje compartido, tal como lo plantea Marsh y Rhodes (1992) sobre las redes de políticas como mecanismos para la toma de decisiones colectivas.

Por otro lado, se destaca la falta de apoyo terapéutico de calidad, tal como lo señala una participante, quien menciona: "Intervención de médicos especialistas o terapeutas de nivel bajo", lo que

evidencia una deficiencia en la calidad de los servicios profesionales que reciben las familias, y resalta la importancia de fortalecer la formación de los profesionales en el sector de la discapacidad. Esta situación también podría abordarse bajo el enfoque de Ortiz (2013), quien subraya la necesidad de mejorar la equidad en la distribución de recursos para las familias con hijos con discapacidad.

El apoyo en servicios de salud también fue mencionado por algunas participantes, quienes señalaron: "Salud, recreación" y "Información entre nosotros los padres, apoyo en medicamentos que no da la EPS". Aunque este apoyo es valioso, también refleja una limitación en el acceso a servicios completos y de calidad. Esto se relaciona con la idea de Ortiz (2013), quien aboga por políticas que garanticen un acceso equitativo a servicios de calidad para todos los sectores, especialmente para aquellos en situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, los beneficios económicos también se mencionaron, pero las respuestas sugieren que estos apoyos son insuficientes o inconstantes. Ejemplo de ello es el testimonio que menciona: "Los beneficios económicos de transporte los quitó el alcalde Galán", lo que pone de manifiesto cómo los apoyos económicos son susceptibles a decisiones políticas y pueden ser eliminados o reducidos, lo que genera incertidumbre y desprotección en las familias.

El 30% de los participantes señalaron que no han recibido ningún tipo de apoyo, lo que subraya una gran brecha en el acceso a recursos para las familias, y pone de relieve la necesidad urgente de garantizar que todas las familias tengan acceso a los apoyos fundamentales que les permitan velar por los derechos de sus hijos.

Finalmente, algunos mencionaron haber recibido acciones legales/administrativas como apoyo, por ejemplo: "Cómo poner tutela", lo que resalta que, en muchos casos, las familias deben recurrir a la acción legal para exigir sus derechos, un aspecto que también es consistente con la perspectiva de Marsh y Rhodes (1992) sobre las redes de políticas, que destacan la importancia de la incidencia política

en la búsqueda de soluciones para la exigibilidad de derechos.

¿Con qué frecuencia se reúne con otras familias para hablar sobre sus derechos y los de sus hijos/as?

El escaso nivel de encuentro entre familias para discutir sus derechos —donde un 50% nunca se reúnen y un 35% lo hacen raramente— pone de manifiesto una fractura profunda en el capital social que, según Putnam (2000), es esencial para promover la cooperación, la confianza institucional y la acción colectiva. Esta carencia de redes activas impide la creación de espacios de apoyo mutuo y aprendizaje compartido, debilitando la posibilidad de que las familias actúen como sujetos políticos con capacidad de incidencia, como lo plantea Freire (1970). Desde la perspectiva de Castells (2010), la falta de conexión entre actores sociales limita el flujo de información y la construcción de agendas comunes, elementos imprescindibles para activar procesos de exigibilidad. Asimismo, Ortiz (2005) enfatiza que sin redes comunitarias sólidas, la gerencia social pierde su anclaje ético y territorial, y las políticas públicas quedan huérfanas de actores corresponsables. En consecuencia, la baja frecuencia de interacción familiar no solo refleja una problemática de aislamiento social, sino que también representa una barrera estructural para la transformación del sistema educativo desde abajo.

¿Qué cree que podría lograrse si más familias se unieran en redes o alianzas para defender el derecho a la educación inclusiva?

Esta perspectiva el 35% de las familias consideran que uno de los efectos positivos ante la creación de redes o alianzas para defender sus derechos a la educación inclusiva sería en ser escuchados logrando visibilización de problemáticas ante instituciones, un 30% considera que se obtendría políticas inclusivas y mejores condiciones educativas para sus hijos. Mientras que para un 30% se cree que repercute en mayor colaboración entre las familias y escuelas, impulsando presión política, que genere mayor conciencia social, empatía y a través del conocimiento de derechos.

Resuena con las voces de las madres y cuidadoras entrevistadas, quienes reconocen que *"si más familias se unieran en redes o alianzas"*, podrían alcanzar logros como *"mayor impacto a nivel local y distrital"*, *"modificación de políticas públicas"*, o incluso *"una educación excelente"* para sus hijos.

Estas expresiones no son meras percepciones individuales. Siguiendo a Piovani (2007), las entrevistas deben entenderse como un espacio de construcción discursiva intencionada, en la que el investigador genera las condiciones para que los sujetos articulen sus experiencias dentro de una línea argumental sobre un tema de interés: en este caso, el derecho a la educación inclusiva. Así, cuando una madre señala que *"si ya existen casos de éxito en Colombia estos deberían copiarse"*, no solo expone un deseo, sino una estrategia de política pública desde la voz ciudadana.

Además, algunas cuidadoras hacen énfasis en la posibilidad de *"conformar organizaciones para exigir el derecho a la educación"* y *"ser escuchados"*, apuntando hacia la necesidad de estructuras organizativas permanentes. Esta demanda conecta con la noción de *redes de política* de Marsh y Rhodes (1992), quienes explican que la intermediación de intereses entre actores se da mediante relaciones no jerárquicas que permiten incidir en la formulación de políticas desde espacios sociales múltiples.

Otros testimonios complejizan la mirada al advertir que *"a veces en estos espacios se genera mucha queja y pocas soluciones"* o que *"es un futuro incierto, por las dinámicas tan diferentes de las discapacidades"*, lo cual evidencia la necesidad de modelos flexibles y diferenciados de acción colectiva, capaces de adaptarse a la diversidad del territorio y de las necesidades.

En suma, los resultados de esta pregunta demuestran que, si bien existen obstáculos estructurales, también hay un reconocimiento profundo de que las redes familiares pueden constituirse en instrumentos de transformación social, capaces de incidir en la calidad educativa, la generación de políticas diferenciadas, y la dignificación de la vida de los niños y niñas con discapacidad. El valor de

estos hallazgos radica en que, más allá de ser opiniones aisladas, configuran un saber colectivo emergente, expresado a través de una técnica rigurosa como la entrevista estructurada (Piovani, 2007) y orientado a escenarios de transformación concreta (Ortiz, 2013; Marsh & Rhodes, 1992).

Capacidades, recursos y oportunidades para la gestión de redes

¿Qué habilidades considera que tiene usted o su familia para participar en procesos colectivos o redes?

El análisis de las habilidades que las familias reconocen para participar en procesos colectivos muestra que la comunicación (30%), el liderazgo y la organización comunitaria (25% cada una) destacan como fortalezas principales. No obstante, la baja presencia de competencias en gestión de proyectos (10%) y formación profesional en áreas clínicas o educativas (5%) evidencia vacíos estratégicos que podrían estar limitando el alcance e impacto de su participación. Esta situación remite a lo planteado por Paulo Freire (1970), quien sostiene que el empoderamiento se construye desde la conciencia crítica de la realidad y la capacidad para transformarla. A su vez, Zimmerman (1995) refuerza que la participación activa y significativa en espacios colectivos requiere no solo voluntad, sino habilidades concretas que fortalezcan la autoeficacia y el liderazgo compartido.

Por otro lado, la afirmación del 5% de las familias de no poseer ninguna capacidad, habilidad o recurso, revela una forma de desposesión simbólica (Bourdieu, 1985), donde las condiciones estructurales y las narrativas dominantes han mermado la autopercepción de agencia. En este sentido, el enfoque de capacidades de Amartya Sen (1999) y Martha Nussbaum (2011) resulta útil para comprender que la participación no puede ser exigida sin antes crear las condiciones que permitan desarrollarla: tanto materiales como formativas y simbólicas. Además, contar con miembros dentro de las redes familiares con conocimientos especializados puede ser clave para generar dinámicas de apoyo

horizontal, como sugiere Wenger (1998) en su teoría de comunidades de práctica, donde el aprendizaje situado es potenciado por la diversidad de saberes.

¿Qué tipo de apoyo considera necesario para fortalecer estas capacidades?

El análisis de las habilidades de las respuestas evidencia que el 55% de las familias considera la formación como el principal tipo de apoyo necesario para fortalecer sus capacidades dentro de redes y alianzas. Esta demanda coincide con lo planteado por Paulo Freire (1970), quien defiende que la formación crítica es el primer paso hacia el empoderamiento, pues permite comprender las estructuras de opresión y actuar sobre ellas. Además, Zimmerman (1995) señala que el empoderamiento comunitario requiere tanto conocimiento como habilidades prácticas para transformar entornos sociales.

El acompañamiento técnico, señalado por el 20% de los participantes, se alinea con lo propuesto por Etienne Wenger (1998), quien plantea que las comunidades de práctica necesitan facilitadores que ayuden a consolidar aprendizajes significativos y sostenibles. Esta figura técnica no solo ofrece apoyo experto, sino que también media entre el conocimiento institucional y los saberes comunitarios, promoviendo la co-construcción de soluciones.

El 15% que solicita información clara sobre derechos resalta la urgencia de visibilizar las normativas que sustentan la educación inclusiva. Desde el enfoque de capacidades de Sen (1999), tener acceso a la información es una dimensión esencial para ejercer la libertad de elección y participación. La falta de acceso a esta información convierte los derechos en privilegios, manteniendo la exclusión bajo un manto de desconocimiento.

Por último, los recursos económicos, mencionados por el 10%, reflejan una realidad material insoslayable: sin financiación, los procesos colectivos pierden sostenibilidad. En la teoría de redes

sociales, Manuel Castells (2009) argumenta que las alianzas efectivas requieren tanto infraestructura simbólica como recursos materiales. Además, Ronald Burt (2005) plantea que las redes con acceso a recursos diversificados son más resilientes y capaces de generar capital social efectivo.

Así, el fortalecimiento de capacidades familiares no puede entenderse sólo desde una perspectiva individual, sino como parte de una ecología de apoyos donde la formación, el acompañamiento, la información y los recursos son pilares interdependientes de una participación activa, crítica y transformadora.

¿Estaría dispuesta/o a liderar o co-liderar una red o alianza de familias en su territorio?

Los resultados muestran una mediana disposición de las familias a participar en la creación y liderazgo de redes o alianzas para defender los derechos de los niños y niñas con discapacidad. Un 45% está dispuesto a liderar o co-liderar una red, y un 40% está en una posición incierta, lo que sugiere que existe un interés considerable, aunque también algunas dudas o falta de confianza para asumir este rol. Solo un 15% se muestra totalmente reacio a tomar la iniciativa en este tipo de procesos.

¿Qué necesitaría para asumir ese rol?

El análisis de las habilidades revela que el 45% de las familias considera que disponer de tiempo es lo más crucial para asumir roles activos dentro de redes de defensa de derechos. Esto hace eco de la perspectiva de Pierre Bourdieu (1986), quien argumenta que el capital social y cultural, aunque fundamental, se ve limitado por las restricciones de tiempo y espacio. Para las familias, especialmente aquellas en contextos vulnerables, participar en redes de defensa de derechos es una carga adicional que requiere flexibilidad en las estructuras que las apoyan. El tiempo es un recurso limitado que, en muchos casos, no se puede negociar fácilmente sin la intervención del sistema educativo o estatal.

La formación, mencionada por el 35% de los participantes, refuerza la necesidad de dotar a las familias de habilidades y conocimientos para tomar decisiones informadas y liderar acciones dentro de las redes de apoyo. Esto se alinea con la teoría del empoderamiento de Paulo Freire (1970), quien señala que la liberación de los individuos y las comunidades se da a través de la educación. Formar a las familias en aspectos clave como la gestión de proyectos y los derechos educativos les permite no solo participar, sino también transformar las condiciones de exclusión de forma activa y estratégica.

Por último, el apoyo, con un 20%, refleja la importancia de contar con un sistema de respaldo tanto técnico como emocional. Zimmerman (2000) señala que el empoderamiento colectivo no solo se basa en la adquisición de conocimientos, sino también en el acceso a recursos y apoyo que validen y fortalezcan las acciones de los individuos dentro de un sistema. Sin este apoyo, las familias pueden sentirse desbordadas y desmotivadas, lo que limita su capacidad para asumir roles de liderazgo.

Así, el panorama expuesto muestra que, para asumir un rol activo y efectivo, las familias requieren una combinación de tiempo, formación y apoyo que les permita transformar las estructuras de exclusión y abogar por una educación inclusiva y de calidad.

¿Qué actores / facilitadores considera clave para apoyar la conformación de una red o alianza territorial?

Los actores clave identificados para la conformación de una red o alianza territorial incluyen principalmente a los representantes gubernamentales (30%), seguidos de padres de familia e instituciones prestadoras de salud. Este hallazgo subraya el papel central del apoyo institucional y gubernamental para asegurar que las redes de apoyo sean viables y sostenibles, especialmente en contextos de exclusión educativa. La necesidad de representación estatal resuena con la teoría de Robert Putnam (2000) sobre el capital social: la capacidad de los actores dentro de una comunidad para colaborar se ve directamente influenciada por la participación de entidades gubernamentales que

faciliten los recursos necesarios. Según Putnam, un gobierno activo puede fomentar una mayor participación cívica y, por ende, generar redes más cohesionadas y efectivas en la defensa de los derechos.

Además, la combinación de instituciones académicas y gobierno (25%) refuerza el enfoque interinstitucional de Giddens (1990), quien señala la interdependencia estructural entre distintos actores sociales. Esta colaboración entre actores educativos y políticos no solo mejora la cohesión social, sino que también asegura que las políticas públicas respondan a las necesidades educativas reales de las familias, fortaleciendo las políticas de inclusión en las escuelas. El fortalecimiento de esta alianza también se encuentra respaldado por la teoría de la acción colectiva, que indica que cuando los actores clave, como padres de familia y académicos, se unen con objetivos comunes, la acción social es más efectiva

La mención de líderes sociales y ONGs (20%) también está en línea con la teoría de actores sociales de Elinor Ostrom (1990), quien sugiere que las organizaciones comunitarias desempeñan un papel vital en la creación de redes de apoyo a nivel local. Las ONGs, en particular, son percibidas como actores con la capacidad de generar presión social y proporcionar espacios de apoyo que faciliten el involucramiento de las familias en procesos de inclusión educativa.

Finalmente, la percepción de que líderes sociales y padres de familia deben colaborar estrechamente con los representantes gubernamentales (15%) señala la importancia de la acción colectiva en la defensa de derechos, como lo enfatiza Tilly (2001). Según Tilly, la interacción directa entre actores sociales locales y el gobierno puede ser decisiva para lograr cambios en las políticas públicas, especialmente cuando las demandas de inclusión se organizan a nivel comunitario.

Propuesta desde la Gerencia Social

OBJETIVO 3. PROPONER LINEAMIENTOS PARA LA CONFORMACIÓN Y GESTIÓN DE REDES Y ALIANZAS POR PARTE DE LAS FAMILIAS, ORIENTADAS A FORTALECER LA EXIGIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

El análisis de este objetivo se construye a partir del diálogo entre los hallazgos de las entrevistas, los antecedentes de la investigación y los elementos conceptuales de la gerencia social, centrándose especialmente en la herramienta de redes y alianzas. Este enfoque integra una revisión de las capacidades, recursos y oportunidades disponibles para las familias, así como las estrategias de apoyo necesarias para fortalecer la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva.

1. Fundamentos conceptual y metodológico

Desde la Gerencia Social como indica Ortiz, A. (2013), es el manejo de los "asuntos públicos" en una sociedad, como escenario de encuentro entre los intereses "comunes" de los diferentes actores sociales, que no se enmarca en el monopolio del Estado, sino integra un enfoque basado en la lógica de la equidad, la sostenibilidad y la participación (p. 53). Por ende la Gerencia centrada en las políticas sociales tiene como función principal generar la participación activa para su construcción dentro de los diferentes contextos territoriales: nacional, regional o local; tales políticas sociales implican instrumentos de la gerencia social como "medidas", prioridades, zonas, componentes y fases consideradas adecuadas y pertinentes al problema o fenómeno social que enfrenta (Ortiz, A. 2013, p.58).

En esa línea de ideas la herramienta redes y alianzas es una estrategia esencial para fortalecer las capacidades de las familias y garantizar la exigibilidad de los derechos de los niños y niñas con

discapacidad en el sistema educativo. Este enfoque es más efectivo y a su vez promotor de la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Redes: Como el conjunto de actores sociales ya sean organizaciones, instituciones y/o comunidades, que se interconectan por relaciones de cooperación, intercambio de recursos o intereses comunes. Como estructuras de intercambio social desde las cuales se ofrecen recursos primarios de apoyo, protección, cuidado y solidaridad entre los miembros de un determinado colectivo (Adler de Lomnitz, 1981, 1998; Aruguete, 2001, citado por Ávila, 2012).

Desde la escuela de redes como modelo de intermediación de intereses Marsh y Rhodes, (1992), proponen que los modelos tradicionales de intermediación de intereses eran incapaces de dar cuenta de las diferentes formas de relaciones entre actores en los espacios de elaboración de políticas, por ende el concepto de redes de políticas trata de dar cuenta de las diversas modalidades de intermediación de intereses entre actores que permitía describir de forma más precisa cómo se estructura el proceso de toma decisiones y a su vez la elaboración y aplicación de las políticas públicas (Marsh, D, 2008. p.263).

Alianzas: Como acuerdos formales o informales entre actores diversos que comparten objetivos estratégicos comunes, con el fin de potenciar sus capacidades de acción. Heclo, H. (1978) introdujo la noción de “issue networks” o redes de asunto para explicar alianzas en políticas públicas, como un tipo de subsistema más flexible y menos rígido relacional que se forma de la interacción frecuente de diversos actores sobre un tema en particular.

2. Estructura y componentes

a) Diagnóstico de necesidades.

En este apartado se buscará identificar las fortalezas, debilidades y oportunidades presentes en las familias de niños y niñas con discapacidad, así como en las organizaciones que las acompañan,

respecto a su capacidad de incidencia en la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en Colombia.

Elementos:

Recursos: Se identificará el nivel de organización comunitaria, su conocimiento legal sobre el derecho a la educación inclusiva, además de las capacidades comunicativas y de incidencia, y los recursos tecnológicos y humanos con los que se cuenta.

Capacidades de organización: Se realizará la identificación de asociaciones de padres, organizaciones sociales o redes familiares como referentes y experiencia en el proceso de exigibilidad de derechos.

Carencias o limitaciones: Se determinará si existe un desconocimiento acerca de las rutas de exigibilidad, desconocimiento de normas (Ley 1618 de 2013, Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1346 de 2009), o si existe escasa o nula articulación con las instituciones públicas del sector educativo.

Contexto: Se realizará un análisis del contexto institucional, normativo y social, incluyendo barreras estructurales, ya sea por discriminación, estigmas, falta de formación docente en inclusión.

Resultado: Se espera identificar las áreas en las que las redes y alianzas pueden apoyar en cuanto a la formación, asesoría legal del derecho a la educación inclusiva, la visibilización de los niños y niñas con discapacidad, acompañamiento a procesos incidente en la exigibilidad incidencia en la política pública educativa.

b) Identificación de actores estratégicos para la configuración de redes y alianzas

En esta sección se buscará identificar los actores estratégicos para fortalecer a las familias en su capacidad de seguimiento y exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en Colombia.

Tipos de actores estratégicos:

- Gubernamental: Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación.
- Sector de educación: Uniminuto, UPN, IED Felicidad Administrativos , IED Felicidad Docentes.
- Comunitarios: IED Consejo Padres
- Servicios: Intituto Roosevelt

Resultado esperado: Identificar los actores estratégicos y con el mayor nivel de interés común para la articulación de actividades encaminadas al acompañamiento del proceso de exigibilidad incidencia en la política pública educativa.

c) *Formulación de la estrategia de redes y alianzas*

En este apartado se diseña la hoja de ruta para establecer y gestionar las redes y alianzas, orientada al empoderamiento de las familias.

Componentes de la estrategia:

Objetivo general: Consolidar redes colaborativas que fortalezcan a las familias de niños y niñas con discapacidad en el seguimiento y exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en Colombia.

Objetivos específicos:

- Fomentar el intercambio de saberes, experiencias y logros entre actores dentro del escenario de exigibilidad de los derechos de una educación inclusiva.
- Potencializar las capacidades de gestión, organización y participación activa de las familias, en el seguimiento de las políticas de educación inclusiva.

- Articular acciones conjuntas y determinar los roles, compromisos y mecanismos de coordinación entre los actores estratégicos.

Mecanismos de coordinación: Mesas de trabajo entre sectores con participación de familias, instituciones gubernamentales, y organizaciones sociales, documentos formales de acuerdos o informes de evaluación y seguimiento, medios de comunicación o de interacción virtuales.

Roles y compromisos: Por un lado el establecimiento de responsabilidades como facilitador, gestor de recursos, representante y por otro lado establecer compromisos de participación, transparencia, acompañamiento.

Resultado esperado: Se espera obtener un documento estratégico con un plan de acción participativo, medible y sostenible en el tiempo.

d) Elaboración de matriz de aliados y semáforo de alianzas

A continuación, se propone una matriz analítica de clasificación de aliados en términos de su importancia, influencia y nivel de cooperación, usando un sistema de semáforo (verde, amarillo, rojo) para priorizar acciones y gestionar relaciones.

Tabla 4 Estructura de la Matriz

Aliado	Tipo de actor	Importancia	Influencia	Cooperación	Semáforo	Acciones prioritarias
Red o grupo de padres y madres de familia	Comunitario	Alta	Alta	Alta	Verde	Empoderamiento e inclusión en la estrategia
Secretaría de Educación	Gubernamental	Alta	Alta	Baja	Rojo	Establecimiento de canales

n / Ministerio de Educación						formales de diálogo
ONG'S	Sociedad Civil	Media	Baja	Baja	Amarillo	Generación de acercamientos y alianzas

Semáforo de alianzas:

Verde: Aliados activos y con alto nivel de compromiso – Se debe consolidar el trabajo articulado y expandir colaboración.

Amarillo: Aliados potenciales – Se requiere fortalecimiento del vínculo.

Rojo: Aliados críticos con bajo nivel de compromiso o participación – Replantear las estrategias de acercamiento y trabajo articulado.

3. *Proceso de Diseño*

El diseño de la herramienta siguió una lógica iterativa con validación de tres momentos: revisión teórica; aplicación de instrumento de recolección de información diagnóstica y diseño de propuesta con base en los resultados de la aplicación de los instrumentos.

1. *Revisión teórica*

Actividades:

- **Análisis de marco legal y político:**
 - a. Revisión de normas nacionales e internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, Ley 1618 de 2013, Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1346 de 2009 entre otras).
 - b. Políticas públicas de educación inclusiva y discapacidad en Colombia.

- **Revisión de literatura académica y estudios de caso:**
 - a. Bibliografía acerca de la educación inclusiva y participación familiar.
- **Análisis de actores clave:**
 - a. Identificación de red de familias cuidadoras, organizaciones sociales, instituciones educativas, entes gubernamentales.

Tabla 5 Matriz de identificación de instituciones y aliados potenciales

Aliado	Tipo de actor	Importancia	Influencia	Cooperación	Semáforo	Acciones prioritarias
Consejo de Padres IED La Felicidad	Comunitario	Alta	Alta	Alta	Verde	Empoderamiento e inclusión en la estrategia
Secretaría de Educación / Localidad de Fontibon	Gubernamental	Alta	Alta	Baja	Rojo	Establecimiento de canales formales de diálogo
IED La Felicidad	Sociedad Civil	Media	Baja	Baja	Amarillo	Generación de acercamientos y alianzas
Universidad Pedagógica Nacional	Educativo					
Instituto Roosevelt	Servicios Públicos					

Elaboración propia

2. Aplicación de instrumento de recolección de información diagnóstica

Componentes de la propuesta:

Objetivo general:

Proponer lineamientos para la conformación y gestión de redes y alianzas por parte de las familias, orientadas a fortalecer la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva.

a. Objetivos estratégicos de la herramienta:

- Empoderar a las familias o cuidadores de niños y niñas con discapacidad como actores clave con respecto al seguimiento y exigibilidad del derecho a la educación inclusiva.
- Articular redes territoriales de apoyo entre familias o cuidadores, instituciones educativas, y sectores gubernamentales que promueva la participación activa en el seguimiento de las políticas de educación inclusiva.
- Reducir las barreras estructurales, como la desinformación, la falta de apoyo gubernamental y la falta de formación o apoyo técnico que limitan la exigibilidad de derechos a una educación inclusiva.
- Impulsar la visibilización de las problemáticas de las familias o cuidadores respecto al derecho de la educación inclusiva para los niños y niñas en condición de discapacidad.
- Construir participativamente políticas inclusivas en educación a través de la concientización y exigibilidad de sus derechos.
- Fortalecer la capacidad de comunicación, gestión de proyectos y formación profesional para la participación activa en los procesos colectivos o redes.

b. Estrategias y acciones:

Tabla 6. Estrategias y acciones

Estrategia	Acciones	Justificación basada en los resultados del instrumento (encuesta)
<i>Acompañamiento organizativo y comunitario</i>	Crear redes de apoyo familiar mediante el impulso de encuentros periódicos e identificación de líderes locales.	Debido a que el 50% de los encuestados nunca se ha reunido con otras familias; el 45% muestra disposición de liderazgo pero necesita tiempo, apoyo y formación.
<i>Fortalecimientos de capacidades y habilidades</i>	Desarrollar herramientas formativas y de capacitación acerca de derechos, gestión de redes, liderazgo y uso de recursos digitales.-	Debido a que el 55% de los encuestados manifestó su necesidad de apoyo; el 35% formación; el 15% información clara sobre derechos.
<i>Plataforma de visibilización y vinculación institucional.</i>	Implementar un medio de comunicación efectivo físico o virtual para socializar denuncias, y solicitudes de recurso en los que se pueda manifestar la exigibilidad de sus derechos.	Debido a que el 65% de los encuestados desconoce a dónde acudir y el 60% no ha hecho ningún proceso formal de exigencia.
<i>Modelo de alianzas y trabajo articulado entre sectores</i>	Promover mesas de trabajo articulado entre padres, madres o cuidadores con instituciones educativas y entes gubernamentales, junto con alianzas con universidades y ONGs para asistencia técnica.	Debido a que el 25% de los encuestados considera esencial la colaboración multisectorial.

<i>Comunicación y sensibilización</i>	Comunicación participativa de padres, madres o cuidadores mediante la difusión de experiencias en medios de comunicación sobre el derecho a la educación inclusiva, que procuren la sensibilización acerca de la importancia del derecho de los niños y niñas con discapacidad a una educación incluyente.	Debido a que el 85% de los encuestados conoce el derecho que tiene a una educación incluyente para su hijo o hija, y para el 30% la comunicación es su principal habilidad, pero se enfrentan a actitudes discriminatorias o barreras estructurales.
---------------------------------------	--	--

Fuente. Elaboración propia

c. Modelo de gerencia social propuesto

El modelo de gerencia social propuesto es con enfoque de derechos ya que propone un cambio de enfoque Estado y sociedad paternalistas, a una concepción de sociedad incluyente (Unicef, 1998, citado por Ministerio de Protección Social, 2008. p. 99) que garantiza integralmente a todos los actores de la sociedad las condiciones para el ejercicio legítimo y pleno de sus derechos fundamentales. Desde este enfoque se reconoce el derecho a la vida digna de todos y el derecho a participar en su logro; mediante un proceso dinámico que plantea metas, objetivos y acciones que les permitan la transformación de su realidad social (Ministerio de Protección Social, 2008).

4. Cronograma

A continuación se presenta un cronograma sugerido que articula las etapas y actividades clave del proyecto, permitiendo una planificación coherente y el cumplimiento de los objetivos planteados. Este instrumento de gestión temporal facilita la coordinación entre los actores involucrados y asegura la continuidad en el desarrollo de la herramienta de gerencia social. Cada fase está diseñada para fomentar el empoderamiento de los padres y cuidadores que deseen liderar este proceso:

Tabla 8 Matriz de presupuesto sugerida

Ruta metodológica para padres, madres y/o cuidadores en cuanto a la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva en Colombia a través de la creación de redes y alianzas						
Descripción						
Entrega 1	Nombre de la Entrega	Unidad de medida	Cantidad	Valor Unitario	Total	Observaciones
Fases Preliminares	Diagnóstico y mapeo de recursos: identificación de necesidades y fortalezas	1 Mes	1	2.000.000	2000000	Identificar las necesidades y desafíos que enfrentan los padres y las familias en relación con la educación inclusiva. (Causas y posibles soluciones)
	Organización y coordinación de la red	1 Mes	1	1.000.000	1000000	
	Selección de herramientas de comunicación y acompañamiento	1 Mes	1	1.000.000	1000000	
Entrega 2	Estrategia de sensibilización y formación comunitaria	2 Meses	1	6.000.000	6000000	Desarrollar talleres participativos con padres,
Estrategias	Estrategia de Exigibilidad Jurídica y acompañamiento legal	9 Meses	1	6.000.000	6000000	Capacitación a las familias en los fundamentos
	Estrategia de articulación interinstitucional	1 Mes	1	1.000.000	1000000	Vincular organizaciones sociales que trabajen con personas con discapacidad como aliados estratégicos
	Estrategia de incidencia y comunicación	3 Mes	1	3.000.000	3000000	Jornadas de sensibilización en medios locales (radio,
Duración del proyecto 1 año				20000000		

Elaboración propia

Conclusiones

La presente investigación permite evidenciar un porcentaje significativo de familias encuestadas que expresan conocer los derechos a la educación inclusiva de niños y niñas en condición de discapacidad. Sin embargo, atribuyen limitaciones estructurales debido a la poca información unificada sobre los diferentes procesos y rutas para la aplicabilidad de los mismos, así como el poco interés o falta de coordinación de los actores institucionales, y actitudes discriminatorias en la comunidad educativa, condicionando su participación en los procesos escolares.

Se muestra una escasa participación en redes de apoyo por parte de las familias de niños y niñas en condición de discapacidad, lo cual evidencia falta de confianza colectiva e institucional, dificultando el empoderamiento y la construcción de grupos articulados con enfoque participativo y de transformación. No obstante, se identifica la necesidad de espacios de encuentro y comunicación para familias y cuidadores en horarios concertados.

La Gerencia Social a partir del diagnóstico e identificación de necesidades de la comunidad, permite desarrollar estrategias que facilitan la creación de redes familiares y de apoyo, en ambientes institucionales débiles, fortaleciendo su capacidad de participación y formación en derechos y alianzas multisectoriales.

La herramienta de Gerencia Social propuesta en la articulación de redes familiares en la promoción de la Educación Inclusiva IED La Felicidad, conforma un enlace efectivo de redes y alianzas territoriales que a través de su implementación permite la participación de los diferentes actores consolidando un avance de colaboración y construcción de educación participativa, equitativa, y transformadora.

Recomendaciones

- Es fundamental conformar una red de apoyo integrada inicialmente por actores locales (madres, padres, cuidadores, líderes locales y sociales). Esta red debe ser fortalecida por un proceso de capacitación integral de derechos y normatividad en educación inclusiva y uso de herramientas y mecanismos de exigibilidad, liderazgo comunitario y gestión participativa, que les permitan a las familias el afianzamiento de sus capacidades, con el fin de garantizar acciones articuladas y sostenibles en beneficio de los derechos de niños y niñas con discapacidad.

- Es recomendable establecer espacios continuos de encuentro y un reglamento interno como parte de la formalización de procesos de organización de la red, que integre roles, funciones, agenda periódica de reuniones, asuntos prioritarios a tratar y toma de decisiones colectivas, que permita generar confianza y asegurar la continuidad en los procesos comunitarios.

- Promover y mantener alianzas estratégicas mediante canales de comunicación efectivos y de cooperación con instituciones educativas, organismos de control, organizaciones no gubernamentales ONG, y autoridades locales, con el fin de garantizar acompañamiento técnico, institucional y de recursos.

- Propiciar ambientes de diálogo entre las redes familiares, directivos y docentes de la Institución Educativa La Felicidad, con el propósito de promover una participación activa, compromisos mutuos de seguimiento y evaluación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), asegurando el acceso, permanencia y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y equitativa para los niños y niñas en condición de discapacidad, favoreciendo el bienestar curricular y de convivencia escolar.

Referencias

- Bonilla, E., & Rodríguez. (2013). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales.
- Bonilla, L., & Salazar, M. (2019). Familias y derechos: Experiencias de exigibilidad en contextos escolares inclusivos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castells, M. (2010a). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2010b). La sociedad red: Una visión global. Alianza Editorial.
- CEPAL. (2003). Gerencia social: Enfoques y herramientas. CEPAL.
- Colciencias. (2018). Guía ética para la investigación en ciencias sociales y humanas en Colombia.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006 – Código de infancia y adolescencia.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013 – Derechos de las personas con discapacidad.
- Crisol Moya, E., & Romero López, M.ª A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: Opinión de las familias. Educatio Siglo XXI.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The SAGE handbook of qualitative research (4th ed.). SAGE Publications.
- Díaz, P., & Ortega, R. (2019). Estrategias de inclusión educativa en Colombia: el rol de las redes de padres. [Datos incompletos].
- De Sousa Santos, B. (2014). Epistemologías del Sur. Akal.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2000). *Supervisión and instruccional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon.
- González, A., & Cardona, M. (2020). *Redes de padres y participación en la educación inclusiva en América Latina*. [Datos incompletos].
- González, M., & Cardona, L. (2020). De la inclusión en el papel a la exclusión en la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 85–102.
- Kliksberg, B. (1999). *El capital social y la cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*. BID.
- Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics*. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- López, N., & Herrera, J. (2018). *Redes sociales comunitarias y su impacto en el acceso a derechos educativos*. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 45–60.
- Marsh, D. (2008). *Understanding British government: Analysing competing models*. *British Journal of Politics and International Relations*, 10(2), 251–268.
- Mayntz, R. (2001). *El estado y la sociedad civil en la gobernanza moderna*. *Revista de Administración Pública*, 162, 9–40.
- MEN. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – Minciencias. (2018). *Guía para la evaluación ética de proyectos de investigación*.
- Ministerio de Protección Social. (2008). *Gerencia social: Un enfoque integral para la gestión de políticas y programas sociales*. Universidad de los Andes.

- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ortiz, A. (2005). Gerencia social para el desarrollo humano sostenible: Una perspectiva latinoamericana. Universidad Externado de Colombia.
- Ortiz, A. (2013a). Conceptos de la gerencia social en América Latina. *Proyecto Social - Revista de Relaciones Laborales*, 16, 49–74.
- Ortiz, A. (2013b). La gerencia social en Colombia: Entre el discurso y la práctica. *Revista de Gerencia y Políticas Públicas*, 12(24), 57–76.
- Pascual, G., & Carmona Rodríguez, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: Perspectiva de las familias. [Datos incompletos].
- Piovani, J. (2007). La entrevista en profundidad. En *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 215–225). Ediciones Emecé.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Quiroz Villacís, J. A. (2018). La familia y escuela: Estudio de la discapacidad desde la inclusión y la equidad. *INNOVA Research Journal*.
- Ragin, C. C. (2007). *La construcción de la investigación social: Introducción a los métodos y su diversidad*. Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes.
- Rhodes, R. A. W., & Marsh, D. (1992). New directions in the study of policy networks. *European Journal of Political Research*, 21(1–2), 181–205.
- Rincón, P., & López, A. (2022). *Inclusión educativa y discapacidad: Retos para la política pública en Colombia*. Documento de trabajo, Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez, L. (2018). La articulación de redes en contextos educativos: Enfoques participativos. [Datos incompletos].

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En Denzin & Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Torres, A. (2016). *Redes de participación ciudadana para la transformación educativa*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

UNICEF. (2020). *Participación familiar en procesos educativos inclusivos*. Oficina Regional para América Latina.