



**Creando y criando. Construcción de prácticas de crianza cuidadosas en el modelo de educación
inclusiva del Colegio OEA I.E.D. durante 2023-II y 2024-I.**

Autora

Sofía Alejandra Velasco Muñoz

savelasco@unicolmayor.edu.co

Modalidad de Trabajo de Grado Proyecto de Intervención Según Acuerdo 098 del 2021 para Optar por el
Título Trabajadora Social

Director

Gilberto Betancourt Zárate

Codirectora

María Pilar Díaz Roa

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Trabajo Social

Bogotá D.C.

2024

Resumen

Históricamente la discapacidad ha sido invisibilizada, patologizada y estigmatizada. A partir de posturas críticas de la discapacidad Vite (2020) se fundamenta el presente proyecto de intervención desde el Trabajo Social con Grupos *Creando y Criando. Construcción de prácticas de crianza cuidadosas en el modelo de educación inclusiva del Colegio OEA I.E.D. durante 2023-II y 2024-I*, a partir de los autores metodológicos Fernández y López (2014) con la finalidad de la conformación del grupo de familias de estudiantes con discapacidad del Colegio OEA como una red de apoyo inclusiva, como también realizar espacios formativos para la reflexión de prácticas de crianza cuidadosas y contracapacitistas. El proceso de intervención grupal se ubica en el paradigma interpretativo y teoría del interaccionismo social. Se realizaron 6 encuentros grupales sobre: certificado de discapacidad, prácticas de crianza: historia familiar, autonomía e interdependencia, derechos y deberes en la educación inclusiva, educación sexual y salud mental. Como también una sesión con estudiantes con discapacidad. Finalmente, se resalta el aumento de nivel de confianza y cohesión grupal, permitiendo la consolidación del grupo como también el aprendizaje colectivo y conformación de culturas de paz desde la inclusión como también se concluye que el Trabajo Social aporta significativamente a la educación inclusiva desde el fortalecimiento de la dimensión social y familiar.

Palabras claves: educación inclusiva, trabajo social con grupos, familia, contracapacitismo, crianza.

Abstract

Historically, disability has been made invisible, pathologized and stigmatized. The present intervention project from Social Work with Groups "Creating and Raising. Construction of careful parenting practices in the inclusive education model of the OEA I.E.D. School during 2023- II and 2024-I", based on the methodological authors Fernández and López (2014) with the purpose of forming the group of families of students with disabilities at the OEA School as an inclusive support network, as well as creating training spaces for the reflection of careful and counter-capacitating parenting practices. The group intervention process is located in the interpretive paradigm and theory of social interactionism. 6 group meetings were held on: disability certificate, parenting practices: family history, autonomy and interdependence, rights and duties in inclusive education, sexual education and mental health. As well as a session with students with disabilities. Finally, the increase in the level of trust and group cohesion is highlighted, allowing the consolidation of the group as well as collective learning and the formation of cultures of peace from inclusion. It is also concluded that Social contributes significantly to inclusive education from the strengthening of the social and family dimension.

Keywords: inclusive education, social work with groups, family, counter-capacity, parenting.

Dedicatoria

a mi abuela que desde otras dimensiones me ha enviado fuerza y amor, a quien extraño cada día de mi vida, pero desde otros planos me envía sabiduría para poder cumplir mis sueños y mis ganas de aportar a un mundo excluyente.

a mi familia, mi mamita que con mucho amor y con su comida me ha alimentado el corazón, a mi papito quien siempre con una sonrisa me abraza el alma, a mis hermanitas quienes me ayudan a creer en mí cada día, Carito y Cami, mis mejores amigas, a mi gatita que con su ronroneo sana mi corazón.

a todos los procesos sociales y comunitarios que me llevaron hasta aquí, gracias a Migue por sembrar en mí tanto amor y aprendizaje, a todos y cada uno de los personajes que marcaron mi vida y me impulsaron a dedicar mi vida al Trabajo Social.

a mí misma, a mi niña interior, por romper estigmas y creer en mí misma, comprenderme y amarme como una persona altamente sensible, por limpiar y sanar mis heridas, por creer totalmente en un mundo distinto y diverso.

Agradecimientos

Agradezco a la divinidad infinita que me protege, a la música, al Hip Hop por cultivar en mí un pensamiento crítico hacia la realidad y los contextos.

Agradezco a mi familia por ser apoyo, por animarme y quererme en mi diversidad.

Agradezco a Diana Vite quien por medio de sus enseñanzas me mostró el poder de ser frágiles, pero también de su potencialidad política.

Agradezco a las familias que participaron en el proceso, a la profe Melba y Andrea, a los niños, niñas y adolescentes que me brindaron aprendizajes invaluable y lucha por una educación digna.

Agradezco profundamente a mi cuerpo, por transitar impotencia y ansiedad, para transformarla en apoyo colectivo y amor propio.

Tabla de contenido

Introducción	7
1. Capítulo I. Fundamentación del proyecto de intervención	9
1.1. Antecedentes	9
1.2. Justificación	11
1.3. Objetivos	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos específicos:	15
1.4. Marcos de referencia	15
1.4.1. Marco Institucional	15
1.4.2. Marco legal y de política pública	19
1.4.3. Marco teórico y conceptual	26
2. Capítulo II. Proceso metodológico de Trabajo Social con grupos	42
2.1. Metodología y fundamentación epistemológica	42
2.1.1. Fase de diseño y diagnóstico	46
2.1.2. Fase inicial del grupo: inclusión y orientación	50
2.1.3. Fase de transición en el grupo	55
2.1.4. Fase trabajo y correspondencia: logro de metas.	61
2.1.5. Fase final: Evaluación de la intervención grupal	67
3. Capítulo III. Análisis de resultados	76
3.1. Análisis del proceso grupal	76
3.2. Resultados del proceso grupal	81
3.2.1. Producción académica	87
4. Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones	89
4.1. Conclusiones	89
4.2. Recomendaciones	92
Referencias bibliográficas	94
Anexos	101

Índice de figuras

Figura 1 Unión de intenciones para el proyecto de intervención social	12
Figura 2 Organigrama de la Institución Educativa Distrital Colegio OEA	17
Figura 3 Ejes de la Política Pública de discapacidad para Bogotá	25
Figura 4 Implicaciones de los estilos de crianza según el Instituto Nacional para Ciegos	30
Figura 5 Lluvia de ideas con equipo de inclusión del Colegio OEA	47
Figura 6 ¿Qué es lo que más le gusta de su hija o hijo?	51
Figura 7 Sesión salud mental con familias de estudiantes con discapacidad del Colegio OEA	67
Figura 8 Relacionamiento entre variables de evaluación exhaustiva e instrumento de evaluación hacia las familias sobre el proyecto de intervención grupal en el Colegio OEA I.E.D.	69
Figura 9 Fotografía del tejido sobre emociones con las familias OEISTAS	73
Figura 10 Porcentaje de cuidadores y cuidadoras de estudiantes con discapacidad participantes de la sesión de evaluación	80
Figura 11 Certificado de participación como ponente en el “X Encuentro Institucional de Grupos de Investigación y XIII Encuentro Institucional de Semilleros de Investigación”.	88

Índice de tablas

Tabla 1 Objetivos de los ejes de convivencia del Colegio OEA	16
Tabla 2 Marco normativo del proyecto de intervención	19
Tabla 3 Fases del proceso de intervención de Trabajo Social con grupos	45
Tabla 4 Matriz de descripción de problemas	48
Tabla 5 Prioridad de las temáticas según los padres/madres/cuidadores del Colegio OEA	54
Tabla 6 Sesiones diseñadas durante el proceso de intervención social 2023-II	55
Tabla 7 Jornadas de concientización contra la exclusión en el Colegio OEA	58
Tabla 8 Sesiones diseñadas durante el proceso de intervención 2024-I	62
Tabla 9 Plan de trabajo con relación a la cuarta fase metodológica 2024-I	63
Tabla 10 Logros con relación al primer objetivo específico del proyecto de intervención	82
Tabla 11 Logros con relación al segundo objetivo específico del proyecto de intervención	85
Tabla 12 Logros con relación al tercer objetivo específico del proyecto de intervención	87

Introducción

El presente trabajo de grado responde a la modalidad de proyecto de intervención titulado “Creando y criando. Construcción de prácticas de crianza cuidadosas en el modelo de educación inclusiva del Colegio OEA I.E.D. durante 2023-II y 2024-I”. Se ubica en el paradigma interpretativo-comprensivo, teoría del interaccionismo simbólico y metodología de Trabajo Social con grupos (Fernández y López, 2014). El proyecto fue realizado en la Institución Educativa Distrital Colegio OEA (*Colegio OEA* de aquí en adelante) ubicado en la localidad de Kennedy en Bogotá, esta institución educativa se caracteriza por tener un enfoque pedagógico de inclusión hacia la discapacidad, es uno de los 10 colegios inclusivos de Bogotá.

Históricamente, la discapacidad ha estado cargada de estigmas, imaginarios negativos y estereotipos patologizantes; se le ha relacionado con una enfermedad o desvío/anormalidad en comparación con los cuerpos “perfectos”, lo cual ha repercutido en la violación y vulneración de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad y sus familias. Desde el Semillero Epistemes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en diálogo con el Colegio OEA nace el interés de esta propuesta, debido a que se manifestó una ausencia de acompañamiento y orientación a las familias de los niños, niñas y adolescentes (NNA, se utiliza esta abreviatura para la facilidad de la lectura, sin desconocer la importancia de reconocer el lugar de esta población) con discapacidad, identificando diversas problemáticas frente a la baja participación de la familia en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad.

Este proyecto de intervención estuvo dirigido a los NNA con discapacidad del Colegio OEA y sus familias, sin embargo, en los espacios con NNA participaron estudiantes que no tienen discapacidad en la implementación de estrategias pedagógicas para la inclusión. Una de las finalidades del proyecto fue aportar espacios grupales formativos, círculos de diálogo y

herramientas para la conformación de un grupo de las familias de NNA con discapacidad de la institución educativa para reflexionar sobre prácticas de crianza cuidadosas y contracapacitistas; derechos y deberes en la educación inclusiva; autonomía e interdependencia; educación sexual; y sobre salud mental.

La metodología del Trabajo Social Grupal (Fernández y López, 2014) se acogió debido a que plantea la transformación de prácticas de crianza para la formación de culturas de paz desde las familias, generando espacios de formación que permitan la reflexión colectiva de cuidadores de NNA con discapacidad. Esta metodología está compuesta por cinco fases: i) fase de diseño de grupo, ii) fase inicial de grupo, iii) fase de organización y transición en el grupo, iv) fase de trabajo y correspondencia, por último, v) fase final del grupo.

En la *primera* fase se realizan las acciones que permitan consolidar el grupo, dentro de estas se resalta el diagnóstico social teniendo en cuenta las necesidades e intereses tanto de la institución educativa como de las familias. En la *segunda* fase se construyen acuerdos y normas grupales, también se genera confianza y gestión de conflictos con las familias. La *tercera* fase se caracteriza por definir y afianzar el propósito grupal, la cual se conecta con la *cuarta* fase en donde se ejecutan acciones para lograr las metas del grupo -colectivas e individuales-. Por último, en la *quinta* fase el grupo realiza un proceso de evaluación exhaustiva y sostenibilidad en el tiempo.

Siguiendo lo anterior, el documento está organizado de la siguiente forma: el primer capítulo corresponde a la *Fundamentación del proyecto de intervención*, es decir, los antecedentes, justificación, objetivos y marcos referenciales institucional; legal y de política pública; y teórico y conceptual. El segundo capítulo concierne al *Proceso metodológico de Trabajo Social con grupos* conformado por la metodología, fundamentación epistemológica y las

fases metodológicas desarrolladas. El tercer capítulo corresponde al *Análisis grupal y Resultados del proceso*. Finalmente, el cuarto capítulo hace referencia a las *Conclusiones y Recomendaciones*.

1. Capítulo I. Fundamentación del proyecto de intervención

1.1. Antecedentes

La construcción del presente proyecto de intervención se realizó mediante una revisión teórica y académica sobre procesos de educación inclusiva, cuidado, familia y Trabajo Social. Principalmente, frente a la educación inclusiva es necesario mencionar que es un término que ha evolucionado a lo largo de la historia debido a teorías del modelo social a finales de siglo XX, coincidiendo con el surgimiento de movimientos sociales que reivindican los derechos sociales y de poblaciones vulneradas, entre ellas Personas Con Discapacidad (PCD). A las PCD se les ha asociado históricamente con adjetivos que les estigmatizan o les romantizan, en el primer escenario usando términos como: limitado, inválido, anormal, minusválido, entre otros; y en el segundo escenario llamándoles ángeles o figuras celestiales. De modo que, el reconocimiento de la inclusión dentro de las instituciones educativas ha atravesado un recorrido y lucha histórica extensa.

Antiguamente se evidenciaba la persistencia de la exclusión en la educación, según García (2020) la exclusión entendida como la negación y eliminación de la diferencia en la escuela; en segundo lugar, se presentaba la segregación, puesto que la diferencia era permitida mientras estuviese separada de la escuela “regular”; y finalmente, se avanzó en definir a la escuela como un espacio común para los niños y niñas, pero, manteniendo aulas exclusivas para

las PCD. García (2020) afirma que estas dinámicas de exclusión, segregación e integración selectiva generaron altos niveles de discriminación, deserción escolar y frustración familiar.

En Colombia se empieza a reglamentar la educación inclusiva a partir de la “Declaración Mundial sobre Educación para todos” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO- en 1990. Estos documentos internacionales han permitido un soporte jurídico para la normativa nacional en favor de las PCD, sin embargo, se han caracterizado por reproducir un modelo médico-rehabilitador basado en el déficit y la deficiencia. El autor García (2020) expone una recopilación de las principales leyes y políticas de la educación inclusiva en Colombia: Constitución Política 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 1145 de 2017, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017.

Es relevante enfatizar cómo se ha debatido y concretado la importancia de la educación inclusiva, puesto que, permite entender a la educación desde la co-educación (Comins, 2015), promoviendo la construcción de culturas de paz en la sociedad, resaltando la importancia de una participación activa de los diferentes actores como familias, docentes, directivas, estudiantes. Desde el Trabajo Social crítico, transformador y contracapacitista la educación es un campo de lucha contrahegemónica, con relación a esto el trabajador social Vivero (2013) afirmó:

el campo de la educación, debe constituirse en un campo de acción y de construcción de nuevos saberes para un trabajo social crítico, con perspectiva latinoamericana, por cuanto desde aquí no sólo se reproducen las ideologías dominantes, sino que se generan las más diversas experiencias de exclusión social (p.2)

Las instituciones de educación no son meramente espacios en donde se da la socialización e interacciones sociales entre los diferentes actores que participan, sino que también es un espacio para cuestionar prácticas de dominación y exclusión exógenas o endógenas a la institución. Es allí donde el Trabajo Social tiene un rol importante, ya que, el deber y quehacer de los y las trabajadoras sociales es defender los Derechos Humanos, en el caso de este proyecto de intervención, los derechos de los NNA con discapacidad y sus familias.

Frente a procesos investigativos a nivel institucional, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca -UCMC- durante el año 2022 las autoras Ana María Sastoque Uribe y María Elena Lanza Martínez realizaron una investigación titulada “*Interacciones sociales en la inclusión social y educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva leve en la institución educativa Villemar El Carmen IED*”, en esta concluyeron que los tipos de interacción social reconocidos dentro de las aulas son de hostilidad, indiferencia, condescendencia y amistad. Asimismo, evidenciaron que dentro de la institución se valoraban más los aspectos pedagógicos que “al aspecto social que remiten de manera indirecta a prácticas de exclusión incluyente” (Sastoque y Lanza, 2022, p. 122).

Desde Trabajo Social la categoría de familia se ha teorizado en múltiples ocasiones, por ejemplo, Aura Cristina Gómez Perdomo y María Isabel Hernández Rocha, egresadas de la UCMC, realizaron una investigación sobre “*El rol de las familias en el desarrollo de la autonomía desde la voz de las personas con diversidad funcional física*” en 2021, las autoras expresaron desde su estudio que las familias son las redes más importantes para una persona con diversidad funcional, ya que, son ellas quienes cubren sus necesidades y se adaptan a cambios y dinámicas diferentes con el fin de aportar al bienestar de su familiar con discapacidad.

1.2. Justificación

Los motivos que llevaron a realizar el presente proyecto de intervención son diversos. En *primer* lugar, el proyecto nació por necesidades e intereses del equipo de educación inclusiva del Colegio OEA en diálogo con el Grupo de Investigación Hermeneusis: Estudios sobre diversidad cultural y el Semillero de Investigación Epistemes de Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. En *segundo* lugar, surgió de evidenciar la ausencia de acompañamiento hacia las familias de los NNA con discapacidad de esta institución educativa, lo cual ha repercutido en diversas problemáticas como el alto índice de rechazo y abandono hacia la discapacidad, y el desconocimiento a los derechos y deberes de los NNA con discapacidad. Y en *tercer* lugar emergió por la observación y reconocimiento de la ausencia de formación y reflexión frente a la educación sexual y salud mental en las prácticas de crianza de NNA con discapacidad del Colegio OEA y sus familias.

Es importante mencionar que la intervención grupal fue pertinente y necesaria ya que los padres/madres y cuidadores de estudiantes con discapacidad no se habían reunido de manera grupal para realizar procesos de reflexión y aprendizaje colectivo. El proceso de acompañamiento a familias desde el Trabajo Social Grupal permitió la conformación de una red de apoyo que aporte al bienestar de las familias, y que a su vez representa un derecho de los y las cuidadoras.

Figura 1

Unión de intenciones para el proyecto de intervención social



Nota. Elaboración propia, 2024

Históricamente las personas con discapacidad han sido oprimidas e invisibilizadas. En Colombia hasta la Ley 196 de 2019 fueron reconocidas como sujetos de derechos. Según el DANE (2020) en Colombia hay 1.319.049 PCD identificadas, es decir, el 2,6% de la población nacional. Esta población como todas y todos tiene el derecho a la educación, sin embargo, según el Ministerio de Educación (2022) la discapacidad representa un factor importante e influyente en la deserción escolar de NNA en el país.

Por otro lado, si bien existen múltiples normatividades que protegen los derechos de las PCD se evidencia que en la realidad social se han mantenido diversas prácticas capacitistas y violentas hacia esta población y sus familias. Defender y promover sus derechos refleja la lucha por la justicia social e histórica hacia la diversidad y la inclusión, como también permite la construcción de una sociedad contracapacitista y pacífica.

Después de la crisis mundial ocasionada por el COVID-19 dentro del Colegio OEA se ha evidenciado un aumento de casos de problemáticas familiares en donde la participación de los padres, madres o cuidadores es baja en los procesos de los y las estudiantes con discapacidad.

Esto evidencia la necesidad de fortalecer un acompañamiento cercano a los NNA con discapacidad de la institución y sus familias, pues, tal como lo plantea la Ley 1618 de 2013, “las familias tienen el derecho a ser orientadas y acompañadas desde las instituciones educativas”. Así, el proyecto de intervención presente busca reconocer las problemáticas que afectan a las familias y construir estrategias que aporten específicamente a las prácticas de crianza de los cuidadores de NNA con discapacidad del Colegio OEA.

También, es importante mencionar que dentro de la institución no se ha realizado, hasta el momento de este proyecto, procesos que trabajen únicamente con las familias de NNA con discapacidad. En ese sentido, desde Trabajo Social se propuso la implementación de espacios grupales formativos, círculos de diálogo y enseñanza de herramientas para tejer una red de apoyo para los cuidadores de NNA con discapacidad del Colegio OEA.

La educación inclusiva desde la perspectiva social trasciende y critica a los diseños universales de aprendizaje, puesto que estos últimos violentan y estigmatizan a los NNA con discapacidad. Lo anterior se puede evidenciar en una entrevista del trabajo de grado de Tapasco (2021) de la Universidad Pedagógica Nacional se mencionó que “los niños con discapacidad son excluidos por sus problemas de aprendizaje y son categorizados como “bichos raros”, pues se les enseña a habitar su cuerpo desde la vergüenza”. Además, culturalmente la discapacidad se asocia a un imaginario negativo y patologizante influenciado por creencias religiosas y aseveraciones excluyentes de un modelo médico-rehabilitador.

Finalmente, y en aras de aportar a una sociedad contracapacitista y justa, se realiza el presente proyecto de intervención, resignificando el cuidado como una práctica contracapacitista que permite que la fragilidad que habita en todos los seres humanos no sea un significante de debilidad sino de potencialidad política, esto en la línea de una postura crítica de la discapacidad

que no se remite a las “deficiencia” o “limitaciones” sino a la visión crítica de las barreras del sistema económico, político y social que es discapacitante y normalizador.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Aportar al fortalecimiento del modelo de educación inclusiva mediante el desarrollo de un proceso de intervención de Trabajo Social con grupos con familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA I.E.D.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Conformar el grupo de padres, madres y cuidadores de niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA que facilite la consolidación de una red de apoyo.
- Construir espacios de reflexión y formación orientados a padres, madres y cuidadores de niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA sobre temáticas relacionadas a las prácticas de crianza.
- Analizar el aporte de las estrategias implementadas en el proyecto de intervención grupal con los padres, madres y cuidadores del Colegio OEA.

1.4. Marcos de referencia

Los marcos de referencia permiten comprender los contextos y realidad social de la población de forma integradora y holística. A su vez, permiten fundamentar teóricamente el proyecto de intervención social. Es por ello que se abordarán los siguientes marcos de referencia: institucional, legal y de política pública, teórico y conceptual.

1.4.1. Marco Institucional

El Colegio OEA está regido por la Secretaría de Educación Distrital y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional para impartir enseñanza en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. Según el Manual de Convivencia del Colegio OEA (2023) su misión es promover

en la educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media la formación de ciudadanos en valores, conocimientos y acciones a partir de habilidades comunicativas que estructuren una educación de calidad; capaces de generar un proyecto de vida a través de procesos tales como el emprendimiento, el arte, la tecnología, el deporte, la productividad y la resolución de conflictos, reconociendo su compromiso como ser social. (p. 13)

Frente a la historia de la institución, el Colegio OEA fue nombrado durante el gobierno de Virgilio Barco en 1970, el nombre se debe a la Organización de Estados Americanos, durante este tiempo histórico surgía un movimiento que pretendía formar relaciones entre los estados de América, por tal motivo el alcalde nombró de manera alusiva a los siguientes colegios: Colegio OEA, Colegio Nuevo Kennedy, Colegio Las Américas, entre otros. En 1967 y 1968 se inició la construcción de la planta física. Dos años después, en 1970 se realiza la inauguración con la participación de personas delegadas de la OEA. Para el 2002 se organizaron dos sedes de la institución, la sede A que atiende estudiantes de preescolar a grado undécimo en las dos jornadas y la sede B la cual está enfocada en estudiantes de preescolar y primaria en ambas jornadas.

En el Colegio OEA se encuentran los siguientes proyectos: Inclusión, en donde se brinda atención a estudiantes con baja visión y discapacidad; Media fortalecida, programa de música sinfónica, sistemas, mecatrónica; Proyecto de convivencia, “Conviviendo Bien...Juntos”;

Proyecto Hermes: Conciliación; Aula de inmersión “Aprendizaje de inglés como segunda lengua”; y Primera infancia “Jardín, Transición, Jornada única, música”. También, brindan formación en danza, salsa, teatro, audiovisuales, artes plásticas, fotografía, fútbol, natación, capoeira, patinaje, porras, basquetbol, entre otros.

Dentro de la institución educativa existen unos ejes de convivencia los cuales son: ciudadanos, conviviendo, reconciliándonos, gobernándonos, al derecho, incluyentes, y herramientas para aprender. Sus objetivos son los siguientes:

Tabla 1

Objetivos de los ejes de convivencia del Colegio OEA

Eje	Objetivo
Ejes ciudadanos	Tiene como intención fortalecer la autorregulación, cuidado del medio ambiente, sentido de identidad y cuidado de espacios.
Eje conviviendo	Se orienta a la no violencia, disciplina, pacto de convivencia y honestidad.
Eje reconciliándonos	Se basa en la mediación, habilidades comunicativas, negociación y comprensión del conflicto
Eje gobernándonos	Fomenta la participación de los estudiantes, cultura democrática y principios como la gratitud.
Eje al derecho	Promueve la memoria histórica, vivencia de derechos, libertades individuales y solidaridad.
Eje diversos e incluyentes	Trabaja por la no discriminación, multiculturalidad, artes, igualdad de género, limitación visual y diversidad en todas sus expresiones.

pedagógicas son quienes acompañan de manera personalizada a los y las estudiantes con discapacidad dentro de las clases que sean necesarias.

El Manual de Convivencia 2022-2023 del Colegio OEA define que las familias tienen un rol protagónico en la comunidad educativa y por lo tanto en la formación de sus hijos o hijas, definiéndolos, así como agentes activos de participación. Frente a sus deberes se destacan los siguientes: proporcionar las condiciones necesarias de nutrición y salud que permita el desarrollo físico y emocional de los y las estudiantes, promover el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos, asegurar su acceso a la educación, abstenerse de cualquier acto violento contra los y las estudiantes, respetar sus manifestaciones culturales, como también participar activamente en los espacios democráticos de la institución educativa.

Asimismo, la familia tiene la responsabilidad de brindar acompañamiento en la realización de tareas; actividades escolares y asistencia; realizar acciones de prevención y promoción; indagar periódicamente sobre procesos formativos, fortalezas y dificultades de su hija/hija; apoyar y motivar a los y las estudiantes en las actividades científicas, investigativas, artísticas, culturales y deportivas.

En cuanto a los derechos de las familias en la educación inclusiva se resaltan los siguientes: conocer el resultado del proceso de formación, rendimiento y logros alcanzados; dialogar con directivos y docentes frente a problemáticas o dificultades en el proceso de formación de sus hijos/hijas; recibir asesoramiento sobre cómo orientar acertadamente a los y las estudiantes; recibir formación acerca del Braille; proteger la vida privada de la familia y sus datos.

1.4.2. Marco legal y de política pública

El marco legal y de política pública sitúa los derechos y garantías que deben tener las personas con discapacidad para lograr la eliminación de toda forma de discriminación hacia la discapacidad -capacitismo-, asimismo permite comprender que las familias cuidadoras de personas con discapacidad son sujetos de derechos y garantes de los derechos de los NNA con discapacidad. Si bien existe múltiple normatividad que cobija la protección de las PCD se retomaron las normatividades principales para el proyecto de intervención. A continuación, se mencionan aspectos importantes de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, la Ley Estatutaria 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017, la Política Pública para Bogotá 2023-2034 y la Ley 2297 de 2023.

Tabla 2

Marco normativo del proyecto de intervención

Alcance	Normatividad	Fecha
Internacional	Convención sobre los Derechos Humanos, ONU. Es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de las personas con discapacidad, a nivel mundial representó un giro epistemológico, social, cultural y político hacia esta población ya que se transitó de un modelo caritativo, médico y de protección social a un enfoque de derechos humanos estableciendo a una persona con discapacidad como titular de derechos, activas en tomar sus propias decisiones.	2007
Nacional	Ley Estatutaria 1618 de 2013, Ministerio de Salud y Protección Social. Por medio de esta ley se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos con las personas con discapacidad, tiene como objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante ajustes	2013

Alcance	Normatividad	Fecha
	razonables eliminando toda forma de discriminación por discapacidad.	
	Decreto 1421 de 2017, Ministerio de Educación. Por medio del decreto se establecen y reglamenta el marco de la educación inclusiva y atención educativa hacia la población con discapacidad.	2017
	Ley 2297 de 2023, Congreso de la República de Colombia. Por medio de la cual se establecen medidas efectivas y oportunas en beneficio de la autonomía de las personas con discapacidad y los cuidadores o asistentes personales bajo un enfoque de derechos humanos, biopsicosocial, se incentiva su formación, acceso al empleo, emprendimiento, generación de ingresos y atención en salud.	2023
Distrital (Bogotá)	Política Pública para Bogotá 2023-2034, Alcaldía Mayor de Bogotá. Su objetivo general es “Garantizar el goce efectivo de los derechos y la inclusión social de las personas con discapacidad, sus familias y las personas cuidadoras de personas con discapacidad en el territorio urbano, rural y disperso de Bogotá D.C.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023)	2023

Nota. Elaboración propia, 2024.

1.4.2.1. Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad

Es un tratado internacional que reconoce los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, a nivel mundial representó un giro epistemológico, social, cultural y político hacia esta población, ya que, transitó de un modelo caritativo, médico y de protección social a un enfoque de Derechos Humanos definiendo a una persona con discapacidad como titular de derechos y como agente activo en la toma de sus propias decisiones. Asimismo, este enfoque comprende que la ausencia de accesibilidad para la garantía de derechos civiles, políticos,

culturales, sociales y económicos y presencia de discriminación son las principales barreras para un goce de derechos.

El proceso de construcción de la convención reflejó digna resistencia, puesto que se llevó a cabo después de varios años de lucha de personas con discapacidad y organizaciones para lograr el reconocimiento de los derechos de las PCD. Cabe resaltar que la convención se firmó en el año 2007 y entró en vigor el 3 de mayo del 2008, su objetivo principal

promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. (Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, 2008, Artículo 1).

Esta convención menciona aspectos fundamentales para garantizar la vida digna de las PCD, en el artículo 23 menciona el “*Respeto del hogar y de la familia*” haciendo énfasis en la no discriminación en el entorno familiar como también en el derecho a decidir si construir o no una familia. De igual manera, en el artículo 28 menciona la responsabilidad de los Estados en garantizar un nivel de vida adecuado -alimentación, vivienda, educación, vestido- para las PCD y sus familias, promoviendo medidas necesarias para proteger su bienestar.

Según las Naciones Unidas (2011) Colombia firmó la Convención el 30 de marzo del 2007 y la ratificó hasta el año 2011, por medio de la Ley 1349 de 2009 aprobando la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", fue el país número 100 en unirse a los Estados parte de la Convención.

Por otra parte, es muy importante resaltar que desde esta Convención se reconoce de manera conceptual *persona con discapacidad* y se menciona que términos como víctima, lisiado, invalido o paciente son inapropiados e inclusive están en contra de la dignidad de la persona. De igual forma, llamar a una PCD como “motivo de inspiración” o “valiente” es inadecuado. Lo anterior representa un cambio histórico muy significativo, pues, anteriormente a las personas con discapacidad cognitiva se les denominaba como “deficientes mentales”, tal como la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental de 1971 aprobada por la ONU.

1.4.2.2. Ley Estatutaria 1618 de 2013

Por medio de esta ley se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos con las personas con discapacidad. Tiene como objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las PCD mediante ajustes razonables en los marcos normativos eliminando toda forma de discriminación por discapacidad. Menciona las obligaciones del Estado y la Sociedad como “responsables de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos” (El Congreso de Colombia, 2013).

Frente al acompañamiento de familias en el artículo 8 define que se debe implementar estrategias de apoyo y fortalecimiento a familias y cuidadores de personas con discapacidad. Con relación al acceso y la accesibilidad para la garantía de derechos de las PCD se definen condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios que generen autonomía e independencia en las personas con discapacidad.

1.4.2.3. Decreto 1421 de 2017

Este decreto reglamenta la educación inclusiva y la atención a las personas con discapacidad, la educación inclusiva se define como “ un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación”, fomentando a su vez ambientes sin discriminación con la intención de eliminar las barreras existentes en el entorno educativo.

Por otro lado, este decreto menciona los Planes Individuales de Apoyo y Ajustes Razonables (PIAR) los cuales son sumamente relevantes para garantizar una educación situada frente a las demandas de la población con discapacidad, se caracterizan por respetar el ritmo y estilo de aprendizaje individual, y por promover herramientas en la valoración pedagógica y social. Los PIAR son un insumo esencial para las planeaciones de los docentes y los planes de mejoramiento institucionales, para su diseño, es importante contar con la participación de la familia, el docente de apoyo y el/la estudiante.

Este decreto menciona la corresponsabilidad de las familias, resaltando su rol activo y fundamental en el proceso educativo de sus familiares con discapacidad. Su participación es relevante en la identificación y superación de barreras para el aprendizaje, vincular a las familias en los procesos educativos, promover la conformación de redes de familias inclusivas y escuelas de familias para garantizar la participación en los espacios escolares e incidir en la toma de decisiones.

Dentro de este decreto se señala el artículo 8° de la Ley 1618 de 2013 en donde se hace mención sobre las familias como sujetos de especial protección, las cuales deben ser acompañadas y asesoradas por los establecimientos educativos. Con respecto a las obligaciones

familiares se recalca la participación, la veeduría permanente, la solicitud de la historia escolar, la actualización de la información, la realización de la matrícula y el establecimiento de diálogos constructivos.

1.4.2.4. Política Pública Distrital de Discapacidad 2023-2034

Su objetivo general es “Garantizar el goce efectivo de los derechos y la inclusión social de las personas con discapacidad, sus familias y las personas cuidadoras de personas con discapacidad en el territorio urbano, rural y disperso de Bogotá D.C (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023). Es importante mencionar que dentro del objetivo general está inmerso el fortalecimiento de las redes de apoyo y cuidado de las personas con discapacidad a partir de acciones individuales, familiares, colectivas, institucionales y sociales, lo cual se relaciona estrechamente con el presente proyecto de intervención social.

Los principios que orientan la política pública son: la dignidad, reconocimiento, efectividad de los derechos, diversidad, universalidad, no discriminación, equidad, autonomía, accesibilidad, participación, corresponsabilidad social, cuidado, reconocimiento de grupos de especial protección constitucional, progresividad y sostenibilidad. El cuidado como principio va más allá de lo individual apunta al cuidado desde acciones colectivas y sociales. A continuación, se presenta los cuatro ejes de esta política Pública:

Figura 3

Ejes de la Política Pública de discapacidad para Bogotá



Fuente: Comisión de Desarrollo Técnico – CTDD, 2022

Nota. Extraído de la PPDD (2023)

Siguiendo esto, las principales líneas de acción de la Política Pública Distrital de Discapacidad (PPDD) 2023-2024 son: salud integral; inclusión y equidad en educación; recreación; fortalecimiento de redes familiares y comunitarias; reconocimiento de las personas cuidadoras de personas con discapacidad; cultura y patrimonio; entre otras. La PPDD reconoce la importancia de las acciones para luchar contra la discriminación, la desigualdad y la exclusión social que experimentan las personas con discapacidad, sus familias y las personas cuidadoras de personas con discapacidad, por tal motivo es

un instrumento que aporta en el desarrollo pleno de habilidades, capacidades y proyectos de vida, que son resultado de la lucha histórica por la reivindicación de derechos que ha realizado la población con discapacidad, sus familias y personas cuidadoras de personas con discapacidad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

1.4.2.5. Ley 2297 de 2023

La ley de cuidadores tiene como objetivo garantizar el acceso al servicio de cuidador o asistencia personal de las PCD desde un enfoque de derechos humanos, autonomía y capacidad legal de las personas con discapacidad. Esta ley menciona la importancia del acompañamiento a las familias de personas con discapacidad, el Consejo Nacional de Discapacidad emite los lineamientos a seguir para realizar el Programa Nacional de Orientación y Formación para cuidadores o asistentes personales de personas con discapacidad.

En este marco normativo se define al cuidador como una persona, profesional o no, que ayuda a realizar las tareas básicas de la vida cotidiana de una persona con discapacidad, y el cuidado se define como la atención prestada por familiares u otra persona a personas con discapacidad de manera permanente con enfoque de Derechos Humanos.

1.4.3. Marco teórico y conceptual

El presente marco permite generar bases teóricas que orientan y guían el proyecto de intervención para contextualizar, comprender y poder abordar las diferentes vertientes del proceso social. Los conceptos vertebrales del proyecto son: prácticas de crianza, ética del cuidado, discapacidad y familia, capacitismo/contracapacitismo, la fragilidad e interdependencia, y finalmente educación inclusiva y el Trabajo Social diferencial.

1.4.3.1. Prácticas de crianza como transformación social

Apartándose de la visión privada tradicional de familia en donde se normalizan y justifican las violencias, desde Trabajo Social la crianza y la familia se politizan y problematizan, se conciben a partir de posturas transformadoras, relaciones recíprocas y de cuidado, el cual no está relegado únicamente a las madres y mujeres sino hacia una responsabilidad colectiva de los integrantes de la familia. Por ello, en el presente proyecto se apuesta por la formación de una

cultura de paz desde las familias a través de prácticas de crianza cuidadosas: “pensar, leer y actuar en el escenario familiar a partir del ejercicio de la ciudadanía como con-vivencia que ayuda a consolidar los procesos de paz” (Marín y Uribe, 2017, p. 25).

Desde la mirada del Instituto Nacional para Ciegos- INCI- (2021) las prácticas de crianza son el grupo de reglas o normas que se utilizan para convivir en el hogar, permiten que los y las niñas tengan habilidades para adquirir autonomía, responsabilidad, respeto y toma de decisiones. A su vez, mencionan que es esencial establecer acuerdos con la(s) persona(s) encargada(s) de la crianza para establecer normas y reglas, y guiar desde el ejemplo y la palabra para que los NNA puedan reconocer cuáles conductas son adecuadas y cuáles no.

Según el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia -Ley 1098 de 2006- la familia debe garantizar el desarrollo integral de la dignidad de los niños, niñas y adolescentes, asegurando su cuidado, protección, alimentación nutritiva y equilibrada, acceso a los servicios de salud, educación, vestuario adecuado, recreación y vivienda segura dotada de servicios públicos esenciales en un ambiente sano. La familia es un factor esencial para garantizar la dignidad de los NNA, por tanto, las prácticas de crianza generan un impacto fundamental en su desarrollo integral. Turello (2020) afirma que la crianza es un proceso multifactorial de interacción entre los adultos y los niños, el cual trasciende los vínculos sanguíneos y se enraízan en la cultura, promoviendo la autonomía. “La crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y construye el ser social” (Eraso et al., 2006, p. 1 como se citó en Turello, 2020, p. 21).

Aguirre et al. (2000) asegura que las prácticas de crianza están estrechamente relacionadas con la socialización, debido a que permiten la supervivencia e integración de los NNA, “las prácticas de crianza facilitan la incorporación de los nuevos miembros, transmitiendo

los valores y las formas de pensar y actuar esperados.” (p.27). También, comprende las prácticas de crianza desde tres procesos: la práctica, la pauta y la creencia.

Siguiendo a Aguirre et al. (2000), las *prácticas de crianza* son las acciones concretas que ejercen las y los cuidadores orientados a favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial y aprendizaje de conocimientos, que a su vez permiten la interpretación de su entorno; las *pautas* las define como “lo que se debería hacer”, es decir, se relaciona con la normatividad, “es un canon del actuar, por lo general es restrictivo y poco flexible” (p. 29). Por último, las *creencias* son aquellas justificaciones o el por qué las cosas deben hacerse de tal manera, permiten argumentar la razón de ejercer sus formas de crianza. Además, Myers (1993) (citado en Aguirre et al., 2000) afirma que la cultura permea directamente las creencias; por ejemplo, hay culturas que fomentan más el individualismo y otras se basan en las orientaciones colectivas.

Es importante mencionar a partir de ese postulado que, siguiendo a Stonk (1995) citado en Turello (2020), hay tres procesos de adquisición de las prácticas de crianza. En primer lugar, el *aprendizaje kinestésico* en donde la persona adulta reproduce las formas en cómo fue criada; en segundo lugar, el *aprendizaje por imitación* en donde la persona adquiere el conocimiento de criar durante el transcurso de otras crianzas; y finalmente, *aprendizajes incorporados* en la edad adulta en donde la persona aprende a partir de otros medios como libros, podcast, entrevistas, estudios o consejos de otras personas sobre cómo debe ser la crianza.

Retomando los estilos de crianza, Castillo et al. (2016) mencionan que existen cinco estilos de crianza los cuales son generalmente mencionados en la academia: el autoritario, el permisivo, el descuidado, el sobre protector y el democrático. Sumado a esto, Jorge y Gonzales (2017) definen los estilos de crianza como “los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y

social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar” (p. 41). Es importante mencionar que Diana Blumberg Baumrind es una de las pioneras en construir conocimiento sobre los estilos de crianza, la autora menciona que el estilo de crianza parental tiene “una función de control, distinguiendo entre tres tipos de control posible: autoritario, democrático, y permisivo.” (Rojas, 2015, p.5).

El estilo de crianza autoritario se caracteriza por mayor nivel de control y restricción, se brinda poco apoyo emocional y se prioriza la disciplina. Asimismo, Bolghan-Abadi (2011) como se citó en Rojas (2015) demuestra que este estilo de crianza promueve comportamientos agresivos, así como dificultades en la inteligencia emocional. Prevalece la obediencia, críticas y exigencias constantes, y los cuidadores se caracterizan por ser poco flexibles, “los padres de este estilo fundamentan su accionar partiendo del principio de que “es el mejor camino para un futuro próspero”, donde “la mano dura” es considerada como la que forma hijos responsables y comprometidos” (Jorge y Gonzales, 2017, p. 46).

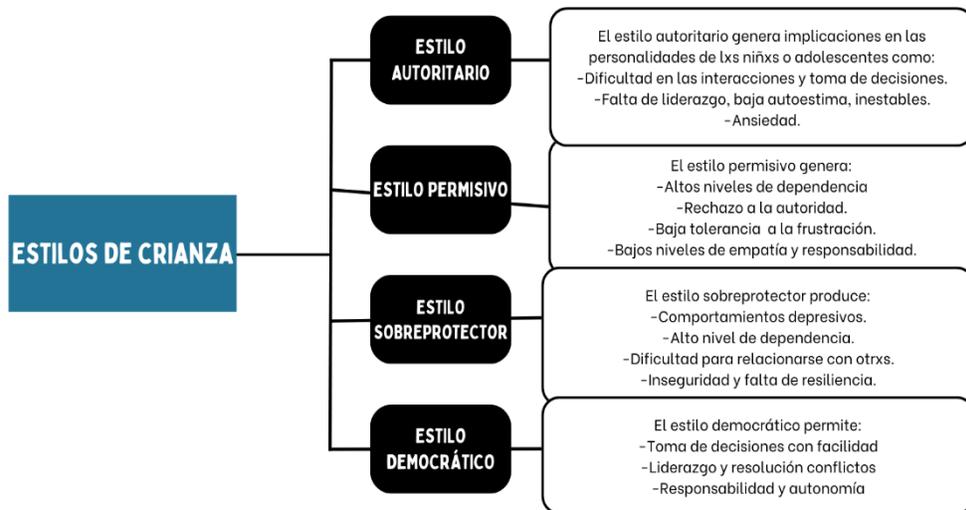
Por el contrario, el estilo democrático es caracterizado por brindar apoyo emocional a los NNA generando espacios de diálogo y efectos positivos en los hijos como mayor rendimiento escolar, mejor autoconcepto y autoestima, síntomas de una salud mental positiva, como también relaciones interpersonales armoniosas (Rojas, 2015). De igual manera, se evidencia que este estilo de crianza refuerza la auto-percepción positiva de los adolescentes, mientras que el estilo autoritario refuerza la auto-percepción negativa (Klein et al. 1996, como se citó en Rojas, 2015). Los cuidadores con estilo de crianza democrático respetan la personalidad e intereses de los NNA permitiendo establecer valores y lazos de disciplina. “Es un modelo que se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las

acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo” (Jorge y Gonzales, 2017, p. 47).

Finalmente, el estilo permisivo tiene carencia de límites claros, si bien las relaciones son armoniosas existen dificultades para acatar normas. También, este estilo promueve considerablemente la autonomía de los NNA, ya que, “su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos” (Jorge y Gonzales, 2017, p. 47). La comunicación y afecto tienen niveles altos en este estilo de crianza, los padres se rehúsan a utilizar el castigo y son muy flexibles, lo cual puede llegar a ocasionar falta de límites y por tanto bajos niveles de madurez e independencia.

Figura 4

Implicaciones de los estilos de crianza según el Instituto Nacional para Ciegos



Nota. Elaboración propia a partir del INCI (2021)

Existen diversos estudios desde Psicología y Trabajo Social sobre la influencia que tienen los estilos de crianza en el bienestar subjetivo de las personas y en su trayectoria de vida, Rojas (2015) asegura que los estilos de crianza parental influyen tanto en la felicidad de los hijos como

de los padres, de igual forma menciona que “los estilos de crianza parental se asocia con la felicidad de los adolescentes durante su crianza, así como con su felicidad durante la vida adulta” (Rojas, 2015, p. 19).

En ese sentido, se puede concluir que las prácticas de crianza son procesos que impactan notablemente en el trayecto de vida de un ser humano como también tienen repercusiones en la socialización y la cultura de cada territorio. Las trabajadoras sociales Marín y Uribe (2017) reivindican la democratización de la familia ya que “hay una tendencia hacia la nostalgia por el manejo de autoridad tradicional, sustentada en la eficiencia y lo formativo de los métodos ‘estrictos’ para obtener la rápida sumisión a la norma de los integrantes de la familia” (p. 47)

La defensa y formación sobre los derechos de crianza son sumamente importantes para generar cambios en los micro espacios de la sociedad como es la familia y lograr transformaciones en la cultura de violencia que persiste, es necesario promover el desarrollo de la autonomía, la participación activa, reconocimiento de las potencialidades y capacidades de los niños y niñas para garantizar su buen desarrollo biopsicosocial.

Asimismo, la crianza se caracteriza por su significación de carácter emocional hacia cada ser humano, sin embargo, este proceso puede llegar a ser negativo según el vínculo construido con los y las cuidadoras, es allí donde es importante citar a Castillo et. al (2015) ya que mencionan que la relación entre las prácticas de crianza y desarrollo afectivo- social de los niños y el estado mental de los padres es sumamente importante en un contexto como el colombiano, “debido al conflicto interno y a la vivencia de situaciones con altos niveles de estrés, los trastornos mentales, en especial los trastornos de ansiedad y de depresión –es decir, internalizantes- tienen una alta prevalencia en el país.” (p.70). Sumado a esto, como sociedad nos

encontramos históricamente en un periodo de postpandemia el cual generó diversas dificultades frente a la salud mental, lo cual se vincula con las formas de crianza actuales.

1.4.3.2. Ética del cuidado

La ética del cuidado es esencialmente feminista, se remonta a la crítica del trabajo del cuidado no remunerado hacia las mujeres y la carga que ello implica, según el informe “Cuidado en Colombia: Contexto y perspectivas” de Herrera, Hernández y Gélvez en 2020 el trabajo del cuidado se refiere a las actividades humanas que garantizan el mantenimiento cotidiano, físico y emocional de las personas. Asimismo, el DANE y ONU de Mujeres (2020) mencionan tres tipologías de cuidado: directo, indirecto y pasivo. *Directo*, cuando existen servicios de apoyo a personas adultas mayores, personas con discapacidad, niños o niñas, o quienes lo necesitan de manera vital. *Indirecto*, cuando son acciones como preparar alimentos, lavar la ropa, aseo, entre otras que permiten la supervivencia y desarrollo humano. Y, *pasivo* cuando se trata de tener atención o vigilar a una persona por su protección como a los niños y niñas. Las instituciones anteriormente mencionadas han comprobado que, en Colombia, “no solo las mujeres participan más en el trabajo de cuidados, sino que, diariamente dedican el doble de tiempo en comparación a los hombres que cuidan” (DANE y ONU de Mujeres Colombia, 2020, p. 2). Lo anterior se traduce en un factor estructural de la desigualdad de género.

En ese sentido y en contra de la violencia hacia las mujeres, se retoma a Irene Comins (2015) con su propuesta de ética del cuidado, quien plantea en su libro *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*, como el cuidar no se remite meramente a la mujer, sino que lo componen muchos más aspectos colectivos que trascienden al género y llevándolo a una dimensión propia, con los demás y con la naturaleza. La autora menciona el autocuidado, intercuidado y transcuidado para lograr relaciones cuidadosas y construcción de sociedades

pacíficas. La ética del cuidado “se preocupa por las necesidades de las personas más vulnerables e indefensas en contextos históricos concretos” (p. 168), propone la reciprocidad, equidad y una relación de respeto con la otredad. Son aquellas prácticas de *autocuidado* -cuidado de sí mismo-, *intercuidado* -cuidado de los demás, permitiendo la igualdad y el reconocimiento de la diversidad dentro de las dinámicas familiares, y transcuidado-cuidado al medio ambiente- aportando a culturas de paz y no violencia.

El cuidado es intrínseco a los seres humanos, las personas nacen dependientes y a lo largo de la vida mantienen una necesidad de afecto, cuidado y apoyo de otros seres así como de condiciones ambientales seguras, el cuidado es “una respuesta moral que no surge a consecuencia de un razonamiento lógico o de los imperativos de una deidad, sino que es la consecuencia esperable de la realidad ontológica del ser humano como ser vinculado a otros” (Vásquez, 2010, p. 183). La ética del cuidado plantea un mundo diferente, en donde las capacidades de crear vínculos desde el amor no sean solamente un “ámbito privado” sino que promueva la construcción de una sociedad pacífica, con un nuevo paradigma ético más circular y menos jerárquico y patriarcal.

1.4.3.3. Discapacidad y familia

Las familias han experimentado grandes cambios a través del tiempo, pues, “su organización está estrechamente relacionada con los diferentes modos de producción y reproducción sociocultural, lo cual implica que está sometida a un continuo proceso de cambio” (Aguirre et. al, 2000, p. 38). Esto ha generado nuevos desafíos para el Trabajo Social, por ejemplo, Quintero (2003) menciona que la familia es una “institución social que ha pervivido a lo largo de la historia con variedad de formas determinadas por las condiciones socioculturales y económicas de cada período. A pesar de esta diversidad, siempre ha sido una organización vital en el desarrollo social.” (p.12). Por su

parte Aguirre et al. (2000) menciona que “el espacio de socialización inicial más importante para el niño lo constituye la familia, un grupo que facilita la estructuración de la identidad a la vez que es fuente de afectos y refugio” (p. 37).

La familia es la primera escuela en la que el ser humano aprende acerca de sus valores o lo que es aceptado por las reglas de la sociedad en la cual vive. Goleman (1997), como se citó en Castillo et al. (2015), mencionó que en familia se aprende a entender los sentimientos de los otros y a responder hacia éstos, “la vida en familia es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que se aprende a sentirse uno mismo y en donde se asimila la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos” (p. 65).

También, la familia es considerada como una estructura compleja, ya que, si bien es un sistema social estructurado también es estructurante de identidades, individualidades y subjetividades. Las acciones de cada integrante de la familia afectan al sistema familiar y la individualidad familiar aporta a la identidad individual que a su vez afecta a la comunidad (Urbano, 2008).

De acuerdo con Silva (2015) la familia es el principal espacio de inclusión social de una persona con discapacidad, siendo el mejor organismo para el cuidado de la PCD y su socialización. Sin embargo, Rosas (2012) citado en Silva (2015), afirmó que la respuesta de los padres ante el nacimiento de un hijo o hija con discapacidad es en primer lugar un periodo de crisis emocional que se caracteriza por conmoción, negación e incredulidad, inclusive rechazo a esta.

En ese sentido, las familias son diversas y heterogéneas, sin embargo, cuando un integrante de la familia nace o adquiere una discapacidad se generan tensiones y transformaciones familiares. Generalmente, la discapacidad en un niño, niña o adolescente es

percibida como negativa; académicamente hay paradigmas que explican las diferentes perspectivas para entender la discapacidad, por ejemplo, desde el modelo médico es vista como una patología, enfermedad, desvío, anormalidad y deficiencia.

Por otro lado, desde el modelo de prescindencia (Palacios, 2008), que a su vez se divide en el submodelo *eugenésico* y de *marginación* se evidencian prejuicios capacitistas, los cuales tienen una base histórica y presencia actual. Por un lado, el submodelo eugenésico considera que la causa de una discapacidad está relacionada con un castigo divino, antiguamente se realizaban infanticidios debido a creencias religiosas sobre la discapacidad, ya que se veía como “una situación desgraciada —tan desgraciada que la vida en dichas condiciones no llega a ser concebida como digna—.” (Palacios, 2008, p. 39). Por otro lado, el submodelo de marginación considera que las personas con discapacidad deben ser excluidas, ya que son concebidas como personas peligrosas, objeto de maleficios u objeto de compasión.

Los estigmas sociales tienen repercusiones en la cultura y en las formas de relacionarse con la otredad, asimismo tienen imaginarios para los cuidadores de NNA con discapacidad. Araya (2007) expresa que la discapacidad no es una problemática, pues “no es un problema de la persona ni de su familia, sino que está relacionada con la propia idea de normalidad (en su historicidad) y con la forma en que se organizan los vínculos sociales en distintos planos (familiares, escolares, sociales, laborales, comunitarios)” (p. 8). Es importante mencionar que el presente proyecto de intervención tiene una postura crítica frente a la discapacidad, en donde, por un lado, está compuesta por un factor humano -una persona con una diversidad funcional respecto de la media- y por otro lado un factor social -barreras sociales discapacitantes-.

La discapacidad es una retórica social, histórica y cultural cuyo significado está íntimamente relacionado con el de la normalidad y con los procesos históricos, culturales, sociales y

económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje y las sexualidades de las personas (Skliar, 2004 cómo se citó en Araya, 2007, p.9). Cabe mencionar que la pobreza y violencia intrafamiliar tienen mayores riesgos de presentarse en familias en donde algún integrante tenga una discapacidad (Araya, 2007), debido a la exclusión social y repercusiones negativas que se encuentran en la sociedad.

El afrontamiento de la discapacidad para los padres o cuidadores representa crisis emocionales, desajuste y reorganización familiar. Siguiendo a Quintero et al. (2020) la familia necesita del sostén comunitario que se le pueda brindar entre profesionales de la salud, vecinos, redes de apoyo, y/o servicios comunitarios. Esto directamente incide en el bienestar psicosocial de la familia, “a mayor obtención de apoyo social y a mayor movilización familiar, el vínculo emocional, e intereses y recreación serán también mayores” (p. 4).

Para Gómez y Hernández (2021) -egresadas de la UCMC- la familia y la crianza tiene una gran influencia en las personas con discapacidad, en su estudio sobre autonomía y el papel de las familias concluyen que la familia es la principal red de apoyo la cual brinda la primera línea de asistencia. Sin embargo, “un exceso de asistencia puede desembocar en la actitud de sobreprotección y el que la familia sea la única red de los individuos conlleva al aislamiento y la dependencia” (p. 10).

1.4.3.4. Capacitismo / Contracapacitismo

Siguiendo con la crítica a un ideal de cuerpo normativo, el capacitismo -privilegio de las capacidades- es el concepto para comprender las múltiples violencias hacia las personas con discapacidad. Hernández (2018) menciona que este concepto nace a partir de la importancia de evidenciar a los actos particulares de discriminación que experimentan las personas con

discapacidad, estos como expresión de una manera de concebir su posición de subordinación en un mundo edificado y perpetuado a partir de las necesidades de las personas sin discapacidad. Asimismo, el autor cita a Elizabeth Barnes (2016) quien define que el capacitismo no solo se refiere a los prejuicios culturales sino también a la forma en que la sociedad se estructura y organiza, como lo son las barreras de accesibilidad estructurales para las personas con discapacidad.

El capacitismo se empieza a cuestionar desde clasificaciones médicas de las personas con discapacidad como “deficientes” o “minusválidas”, en donde el modelo predominante es el médico-rehabilitador que centra en la discapacidad como un problema individual, en donde se rechaza la diversidad de las formas de vida de las personas con discapacidad. Según Vite (2020) el capacitismo es un sistema de opresión que dota de privilegios a aquellas personas que cumplen con un “cuerpo ideal”, apoyándose en la jerarquización de los cuerpos e intensificando las relaciones de poder. De igual forma, se estructura desde la productividad, competitividad económica y funcionamiento único de los cuerpos. Sin embargo, es de resaltar que “las personas con discapacidad no carecen de capacidades -actividades a realizar-, sino de un funcionamiento que no es el considerado normal” (Toboso y Guzmán, 2019, como se citó en Vite, 2020).

Campbell (2008) cómo se citó en Toboso (2021) define el capacitismo como una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta como lo perfecto y común en la especie. En ese sentido, es importante retomar a Vite (2020) en donde menciona que una práctica capacitista se encuentra en la autosuficiencia, es decir,

una pretensión y una exigencia que radica en cumplir con una idea de cuerpo y subjetividad que, constituidas por cierta norma que despliega una forma de cuerpo,

funciones, actitudes, etcétera, es impuesta y atribuye significados y prácticas para alcanzar un deber ser capacitista. (p. 14)

Esta autora complementa que, el contracapacitismo tiene un alcance mayor al anti capacitismo, ya que, permite construir prácticas no capacitistas en la vida cotidiana, aprendiendo y desaprendiendo con quienes se tiene relaciones de afecto tan estrechas que es imposible aislarlas, como la familia. Desde prácticas de crianza contrapacitistas es posible construir y generar relaciones, prácticas y discursos opuestos a la opresión capacitista, desde los principios de respeto, reciprocidad, solidaridad y apoyo mutuo.

1.4.3.5. La fragilidad y la interdependencia

Como se ha mencionado en los anteriores apartados, la discapacidad es socialmente vista como una situación negativa ya que convierte a las personas en “débiles”. Por lo que en el presente proyecto se reivindica la fragilidad desde la postura de Vite (2020) en donde la autora resignifica el ser frágil desde la crítica a la autosuficiencia alineada al neoliberalismo, individualismo y la jerarquización de los cuerpos. Con el fin de romper las relaciones de poder y las perspectivas mecanicistas de los cuerpos, ella propone reconocer y asumir la fragilidad como un potencial político, dando lugar al cuidado y las relaciones de interdependencia para atacar el capacitismo. Así, la fragilidad representa “una práctica política y como parte de una resistencia contracapacitista” (Vite, 2020, p.13).

La fragilidad como potencia, es decir, convertida en una resistencia, reversa el sentido que propone el ideal regulatorio del capacitismo y la integridad corporal obligatoria, de modo que todos esos cuerpos, vidas y acciones denotadas como frágiles utilizamos esta

misma representación a manera de subversión contra la norma impuesta, recta y fuerte.
(Vite, 2020, p.19)

De igual manera, Betancourt y Diaz (2022) lo relacionan entre la discusión de independencia/dependencia, donde si bien es importante promover la autonomía del ser de las personas con discapacidad también es necesario generar una coexistencia entre la dependencia-independencia. Pues, la *interdependencia* “permite reconocer la coexistencia tanto de la dependencia como de la independencia como elementos inherentes a la condición humana” (p.128), favoreciendo a su vez el reconocimiento de las y los otros, como lo llamaría Comins (2015): el cuidado colectivo. Además, la autora Vite también menciona que las prácticas contracapacitistas están relacionadas con el construir interdependencias, afectos y acciones que vayan en contra del capacitismo, pues, “las dependencias y cuidados son parte de ese lazo común de la vida encarnada” (Vite, 2020, p. 56).

1.4.3.6. Educación inclusiva y Trabajo Social diferencial

El Colegio OEA tiene un enfoque en tiflogía, esta es definida como una disciplina encargada de la revisión, creación y aplicación de técnicas y recursos en favor de la educación inclusiva de personas con discapacidad visual. (INCI, s.f.). El equipo de educación inclusiva de la institución educativa junto a diferentes tecnologías y apoyos realizan un trabajo pedagógico arduo y personalizado para cada estudiante con discapacidad.

En ese sentido, es importante mencionar que la educación inclusiva ha sido un proceso histórico de lucha y reivindicación de los derechos humanos de las personas con discapacidad, actualmente en Colombia a partir del Decreto 1421 de 2017 se reglamenta para la atención educativa a la población con discapacidad. Según el Ministerio de Educación (2018) la

educación inclusiva permite reconocer, valorar y responder de manera pertinente a la diversidad en ambientes de aprendizaje común garantizando apoyos y ajustes razonables requeridas, sin discriminación o exclusión.

Dentro de este decreto se destacan dos elementos fundamentales, en primer lugar, los Diseños Universales de Aprendizaje -DUA- y los Planes Individuales de acuerdo con los Ajustes Razonables -PIAR-, ambos apuntan a establecer prácticas pedagógicas que sean flexibles y se adapten a las diversidades de los y las estudiantes. En ese sentido, para que sea posible la educación inclusiva es necesario una oferta educativa que brinde las herramientas y calidad para garantizar el derecho a la educación de NNA con discapacidad.

Sin embargo, desde la mirada de Trabajo Social es esencial resaltar el rol de las familias en las Instituciones Educativas como también el acompañamiento para ellas. Como se ha mencionado anteriormente, las familias son la primera red de apoyo de los niños, niñas y adolescentes, si bien en el país se han generado diferentes normativas y políticas que apuntan a eliminar las barreras de desigualdad, es esencial que la educación inclusiva se expanda de lo individual a lo comunitario teniendo en cuenta acompañamientos, formación y construcción de aprendizajes con las familias, docentes, directivos, NNA sin discapacidad y demás actores de las Instituciones Educativas.

La trabajadora social Roselló (1998) considera que el Trabajo Social en entornos educativos es imprescindible para el desarrollo integral de los NNA, ya que favorece al fortalecimiento de las relaciones entre medio escolar, familiar y comunitario, teniendo en cuenta los diferentes elementos que influyen en el proceso educativo como factores familiares, sociales, ambientales, culturales, las motivaciones de los y las niñas, clima afectivo, apoyo, seguimiento, mecanismos de refuerzo, entre otros.

En ámbitos de educación inclusiva, el Trabajo Social Grupal permite contribuir a la superación de dificultades individuales y colectivas, desde la prevención, promoción y educación sobre aspectos que trascienden los currículums académicos. Comprender de manera holística a los y las estudiantes desde sus dimensiones biológicas, afectivas, intelectuales y sociales permiten realizar prácticas educativas inclusivas que contribuyan no solo a la apropiación de conocimientos sino a su formación integral como seres humanos sentipensantes, evidenciando una educación que refleje una sociedad incluyente, justa y en términos de Diana Vite (2020), contracapacitista.

El Trabajo Social con grupos en áreas de educación inclusiva permite la reflexión sobre prácticas capacitistas con las familias, de acuerdo con Diaz y Betancourt (2020) “no se descarta que desde el Método de Trabajo Social de Grupo se aporte al desarrollo de procesos emancipadores de los sujetos y de los mismos grupos” (p. 10), respetando y defendiendo las personas culturalmente diversas, desde un pluralismo epistemológico y con su esencia contrahegemónica y por tanto contracapacitista. Este método de Trabajo Social promueve la construcción de nuevas formas de crianza y una perspectiva diferente sobre la discapacidad.

2. Capítulo II. Proceso metodológico de Trabajo Social con grupos

2.1. Metodología y fundamentación epistemológica

Frente a las bases epistemológicas y metodológicas es importante mencionar que el presente proyecto se basa en la intervención social, siendo esta “un conjunto de acciones coherentes y organizadas, desde un referente teórico-metodológico, con la finalidad de dar respuesta a una demanda, a una situación planeada como problema” (Travi, et al. 2017, p. 69).

De igual manera, es un proceso de intervención con Grupos, ya que se trabajará con las familias en conjunto, “El Trabajo Social con Grupos es una herramienta que permite intervenir sobre diversas realidades sociales, cuestionarlas, interpelar las, confrontarlas y hacer que ella misma se critique, transforme, autogestione y produzca cambios” (Travi et al. 2017, p. 72). Es decir, por medio de los espacios de construcción con las familias se busca transformar prácticas capacitistas y limitantes hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad del colegio OEA.

Se ubica dentro del paradigma interpretativo-comprensivo, caracterizado por ser simbólico, cualitativo, naturalista, humanista. Su interés es comprender, interpretar y compartir la comprensión de forma mutua y participativa. Desde sus supuestos ontológicos considera que la realidad es múltiple, holística, divergente y constructiva. (Ricoy, 2006, p. 14).

Actualmente se vive en una sociedad en donde el proceso de individualización domina y los procesos colectivos y lazos sociales se debilitan. En ese sentido, se retoma la teoría del interaccionismo simbólico, ya que, como expresan Fernández y López (2014, p.24) “el trabajo social permite fortalecer las capacidades de interacción social”. Esta teoría parte de la importancia de las prácticas comunicativas en los ámbitos micro sociales, exponentes como George Mead y Herbert Blumer (citados en Ritzer, 1992) mencionan que la personalidad no existe por sí sola esta se construye con la interacción social, sin desconocer la particularidad de cada personalidad.

El interaccionismo simbólico influenciado por el pragmatismo y conductismo desde Mead (citado en Ritzer, 1992) se caracteriza por la prioridad en lo social, es decir, prioridad a este factor para comprender la experiencia social, para el autor la consciencia del individuo pensante es lógicamente imposible sin un grupo social que le precede. Asimismo, más que estructuras o contenidos, para el interaccionismo simbólico existen los procesos, la consciencia y

la mente son un proceso social y no una cosa, son un fenómeno social. Cabe mencionar que un concepto vertebral para la teoría del interaccionismo simbólico es el self, compuesto por el “yo” y el “mi”, el primero hace posibles cambios en la sociedad y el segundo permite al individuo estar conforme en el mundo social (Ritzer, 1992).

Los principios básicos de la teoría del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Manis y Meltzer, 1978; Rose, 1962; citados en Ritzer, 1992) son: i) los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento; ii) la capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social; iii) los significados se derivan de los procesos de interacción; iv) los significados y símbolos permiten los actos sociales; v) las personas pueden modificar los significados por tanto los actos e interacción; vi) las personas interactúan consigo mismas para ser capaces de modificar; y finalmente, vii) las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen grupos y sociedades.

De manera que, “podemos” cambiar la comunidad debido a nuestra capacidad de pensar” (Ritzer, 1992, p. 233). Para el interaccionismo simbólico la realidad es dinámica, por lo que, los seres humanos no son estructuras estables, sino que surgen en la relación con los otros, las otras y con su entorno. Esto permite también la posibilidad de crear y transformar estructuras capacitistas desde los microespacios, construir nuevas prácticas de crianza de forma colectiva que permitan el libre desarrollo de los NNA con discapacidad. Desde la perspectiva de esta la o el cuidador es visto como “agente social activo, reflexivo y creativo, transformador de la realidad, que deja sus marcas en el universo simbólico que habita “(Posada y Carmona, p.180, 2021).

Por otro lado, las fases metodológicas surgen a partir de lo propuesto por Fernández y López (2014) en el libro “Trabajo Social con grupos” las cuales son: i) fase de diseño de grupo,

ii) fase inicial de grupo, iii) fase de organización y transición en el grupo, iv) fase de trabajo y correspondencia, por último, v) fase final del grupo.

En ese sentido, para el logro de las fases del grupo se utilizaron talleres educativos, los cuales siguiendo a García (1997) son talleres que contienen un método y técnica, son una metodología que exige coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos y apropiación de contenidos; a su vez, parten de una relación lógica entre técnicas e instrumentos empleadas, el taller es “un tiempo-espacio para la vivencia, reflexión y conceptualización.” (p. 21).

Bajo la misma autora, García (1997), el taller se compone de cuatro momentos importantes: el primer momento corresponde a la definición de los objetivos, esta fase permite la selección de las actividades a realizar, recursos y trabajo en equipo, a su vez permite la evaluación de resultados posteriormente. El segundo momento se remite a la vivencia, es decir, definir la actividad o técnica más cercana a la población que permitirá la reflexión de la experiencia para esta fase se requiere de atención y escucha activa.

El tercer momento es la conceptualización ya que, por medio de las ideas, conceptos, pensamientos, emociones de los y las participantes se logra realizar la síntesis de contenidos desde la perspectiva de las personas y de forma horizontal. Finalmente, el cuarto momento es la evaluación, la cual permite la catarsis y análisis con el fin de encontrar nuevos aprendizajes, además de dejar una impronta que permita reencontrarse con el grupo una próxima vez.

Tabla 3

Fases del proceso de intervención de Trabajo Social con grupos

Fase metodológica	Actividades
--------------------------	--------------------

Fase de diseño de grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico y preparación. -Establecimiento de problemáticas, situaciones, intereses. -Determinar metas y objetivos individuales y grupales. -Acuerdos grupales. -Análisis de los contextos sociales de la población. -Composición del grupo. -Contactos previos.
Fase inicial del grupo: inclusión y orientación	<ul style="list-style-type: none"> -Antecedentes socioculturales. -Gestión de conflictos. -Patrones de comunicación. -Lograr clima de confianza grupal. -Presentación adecuada de los miembros del grupo. -Establecimiento de objetivos, propósitos y metas del grupo. -Confidencialidad de la información que se intercambia en el grupo. -Desarrollo normas del grupo.
Fase de transición en el grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Negociación de poder. -Gestión de conflictos. -Definir y afianzar el propósito grupal. -Aumentar el nivel de confianza grupal. -Afianzar la cohesión grupal. -Concretar normas. -Afrontar miedos y resistencias del grupo.
Fase de trabajo y correspondencia entre los miembros	<ul style="list-style-type: none"> -Logro de metas. -Correspondencia y apoyo mutuo. -Estructurar el trabajo del grupo. -Evaluación del proceso de grupo.
Fase final del grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación exhaustiva del grupo. -Promover mejora sostenida en el tiempo.

Nota. Elaboración propia a partir de Fernández y López (2014). *Trabajo Social con Grupos.*

2.1.1. Fase de diseño y diagnóstico

La primera fase del Trabajo Social con grupos según Fernández y López (2014) se caracteriza por la formación y diseño del grupo, en donde se realiza un proceso de diagnóstico previo que permitirá el cumplimiento de objetivos y donde se resalta la importancia de la organización del grupo. Desde Trabajo Social se debe observar y comprender las motivaciones individuales y aspiraciones que tienen las personas frente a la integración al grupo. Asimismo, resalta que el o la trabajadora social debe comprender el contexto social y cultural de los participantes.

Posteriormente, se realiza el reconocimiento de las problemáticas, motivaciones y tendencias del grupo. Los elementos esenciales que se deben considerar en esta fase son los siguientes: establecimiento del problema, necesidad o situación; determinación de las metas y objetivos grupales e individuales; análisis del contexto social e institucional, fijar composición grupal-número de integrantes-, llegar a acuerdos sobre horario y cronicidad de los encuentros, y reconocer contactos anteriores a la formación del grupo. (Fernández y López, 2014, p. 131).

Durante esta etapa es fundamental que se analicen cuáles son las situaciones problemáticas e intereses de los actores sociales inmersos en la intervención, para lograr potenciar y fortalecer habilidades y competencias individuales y colectivas. Es por ello, que para realizar un diagnóstico social participativo se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de la intervención social: observación, lluvia de ideas con coordinación y equipo de inclusión, cuestionario por medio de formularios de google hacia algunos padres/madres/cuidadores, y diálogos previos con egresada del Colegio OEA y estudiante de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

En la implementación de esta fase en el marco del proyecto de intervención, se realizaron encuentros constantes a la institución educativa durante los meses agosto y septiembre de 2023, una vez por semana en el Colegio OEA realizando observación no participante. Asimismo, fue

posible conocer a las familias de NNA con discapacidad en la entrega de notas del tercer periodo 2023, en este espacio se aplicó un cuestionario a sus cuidadores para conocer sus intereses.

Este instrumento se aplicó a 8 personas integrantes de familias de NNA con discapacidad del Colegio OEA, con este cuestionario se vislumbró la importancia de temáticas como: educación sexual, uso de la tecnología, hábitos, autonomía, comunicación y cómo acceder a ofertas sociales para personas con discapacidad.

Frente a la lluvia de ideas se realizaron dos reuniones con el equipo de inclusión del colegio resaltando problemáticas constantes frente al cuidado de los NNA con discapacidad, reflejando preocupación por su bienestar y desarrollo, ya que, existe una tendencia en los familiares de no ser partícipes constantes en el proceso de aprendizaje. De igual manera, se realizó una reunión con la coordinadora de convivencia, quien enfatizó en la necesidad de tratar el duelo de la discapacidad.

Figura 5

Lluvia de ideas con equipo de inclusión del Colegio OEA



Nota. Elaboración propia, 2024.

Asimismo, acorde a lo establecido por Fernández y López (2014) es esencial contactar a personas que puedan aportar al proceso de manera previa al primer encuentro con el grupo, es por ello que fue enriquecedor entablar diálogo con una egresada del Colegio OEA que a su vez es estudiante de Trabajo Social con discapacidad visual en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Al realizar este diálogo con ella, se pudo concluir que es muy importante las temáticas de educación sexual y prácticas de crianza democráticas, ya que, son temas que no se suelen mencionar en la institución educativa. A continuación, se sistematizan las problemáticas en una matriz:

Tabla 4

Matriz de descripción de problemas

Problema (Situación insatisfacción o indeseada)	Descripción (significado)	Evidencia
Alto índice de rechazo a la discapacidad	Las familias demuestran una percepción negativa y limitante de la discapacidad	Desde Coordinación y Equipo de inclusión se asegura que existen patrones de rechazo hacia la discapacidad
Ausencia de proyectos orientados a familia y discapacidad	Dentro de la institución educativa no se ha trabajado con las familias en pro de la educación inclusiva	No se ha realizado ningún proyecto focalizado en las familias de estudiantes con discapacidad.
Alta tendencia a practicar un estilo de crianza sobreprotector	Se identifica que los cuidadores obstaculizan la autonomía de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad	Desde las profesoras de inclusión se menciona que muchos cuidadores no permiten la autonomía de los estudiantes.
Desconocimiento sobre educación sexual	Las familias tienen dificultades para educar sobre la sexualidad a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad	No hay espacios en donde se oriente a las familias sobre la educación sexual de los estudiantes con discapacidad.

Nota. Elaboración propia, 2024.

Asimismo, a continuación, se define cómo se desarrolló el diseño del grupo en el presente proyecto de intervención social contexto social o institucional, meta grupal e individual, composición, duración del grupo y de las sesiones, contactos previos, (Fernández y López, 2014)

- **Contexto social o institucional:** en la jornada mañana del Colegio OEA, sede A, se encuentran 41 padres, madres y cuidadores de NNA con discapacidad quienes no se habían

acompañado u orientado desde la institución sobre diversas temáticas como las prácticas de crianza que aporten al bienestar y desarrollo integral de los y las estudiantes. Se diseñó un grupo con ellos y ellas para invitarles a participar de diferentes encuentros que permitan un acompañamiento y conformación de una red de apoyo inclusiva.

- **Meta grupal e individual:** Reflexionar de manera grupal con las familias sobre prácticas de crianza que aporten a la integración familiar y desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA.
- **Composición:** El grupo se compuso por todas y todos los padres/madres/cuidadores de niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA jornada mañana, sede A (41 personas).
- **Duración del grupo:** El grupo tiene el propósito de sostenerse en el tiempo, es decir, no tener una duración temporal específica. La duración de las sesiones se planeó de una hora y media, y la frecuencia de estas se definió con las familias.
- **Contactos previos:** Se logró entablar diálogo con egresada estudiante de la institución educativa, se aplicó un cuestionario previo sobre intereses a 8 familiares, y se articuló con el equipo de inclusión social del Colegio OEA.

2.1.2. Fase inicial del grupo: inclusión y orientación

Según los autores metodológicos Fernández y López (2014) los y las participantes experimentan un proceso de inclusión y un proceso de orientación frente a las metas y objetivos del grupo. En esta fase se realiza ese primer encuentro y acercamiento a la población, en donde es muy importante que las personas se sientan valoradas, se logre gestionar conflictos y propiciar un clima de confianza en el grupo. Asimismo, los autores mencionan el rol del trabajador/a social

para fomentar la aceptación, respeto, empatía y autenticidad la cual estuvo constantemente presente en el proceso.

El primer encuentro (Anexo 9) con las familias de los NNA con discapacidad fue el 6 de octubre de 2023 en el Colegio OEA el cual tuvo como objetivo: “Realizar un primer acercamiento con las familias de los/las estudiantes con discapacidad del Colegio OEA con el fin de crear lazos de confianza, establecer acuerdos y conformar el grupo”. Durante esta sesión se realizó una primera actividad para generar confianza e interacción grupal, y a solicitud de las familias y de la institución se realizó un foro informativo para la socialización y explicación de cómo realizar el proceso de certificación de discapacidad.

Fernández y López (2014) mencionan que el primer paso de esta fase es la presentación adecuada de cada miembro del grupo, ya que es el punto de partida de interacción social. Es por ello que la actividad permitió el reconocimiento de las personas, llegando a puntos de encuentro en aspectos relacionados a sus hijos/hijas con discapacidad. Asimismo, se logró vislumbrar sentires comunes frente a su proceso de crianza, sus emociones frente a sus procesos de vida y preocupaciones similares. Para ello se realizó la actividad de “**Conociendo nuestras diferencias**” en la que por medio de preguntas personales y familiares por micro grupos se les invitó a conocerse e interactuar.

Figura 6

¿Qué es lo que más le gusta de su hija o hijo?

¿Qué es lo que más le gusta
de su hija o hijo?

1- La franqueza de saber expresarse

2 Lo cotidianos y su carácter.

3 El esfuerzo que hacen en sus estudios y aprender apesar de la discapacidad que ellos tienen.

Nota. Respuestas de los padres/madres/cuidadores del primer encuentro.

De las 41 personas participantes (padres/madres/cuidadores de NNA con discapacidad del Colegio OEA) 24 son cuidadores de los niños, niñas y adolescentes en bachillerato y 17 son de niños y niñas de primaria. Si bien se realizó la invitación a todos y todas, en el primer encuentro pudieron participar 14 de ellos, contando con la participación de 12 mujeres y 2 hombres. Sus edades oscilan entre 30 a 65 años, 11 personas viven en la localidad de Kennedy, 1 en Simón Bolívar, el 1 en Puente Aranda y el 1 en Antonio Nariño. A su vez es importante resaltar que 2 de los 41 padres y madres de familia tienen discapacidad visual.

La dinámica grupal pudo ser identificada a través de la guía de observación grupal (Anexo 7). Con base en lo estipulado por Fernández y López (2014) se interpretó al grupo a través de los elementos característicos de la dinámica de grupo, estos son: procesos de comunicación y patrones de interacción, cohesión grupal, integración social e influencia, poder y control social, y cultura (p. 92).

Frente a los patrones de comunicación se evidenció en el primer encuentro que la comunicación grupal se basó en el respeto, en la bicultidireccionalidad, sinceridad, equidad, igualdad y empatía, ya que se identificó que las/los participaciones estuvieron en el marco del

respeto del otro/otra, las personas en su participación respetaron la palabra del compañero/a, inclusive, en algunos momentos los padres/madres/cuidadores respondieron voluntariamente a dudas de otros padres/madres/cuidadores, también mantuvieron su atención en las indicaciones y orientaciones dadas por la trabajadora social, y expresaron con tranquilidad sus ideas.

Frente a la cohesión *grupal* fue posible observar la ausencia de atracción interpersonal, ya que no existía suficiente conocimiento de las demás, sin embargo, el grupo se resaltó la cooperación y disposición en la actividad propuesta, pues, se observó trabajo en equipo y disposición para realizar actividades grupales.

En cuanto a la integración e influencia es importante resaltar que esta se generó en los diferentes encuentros, evidenciando afinidad por la integración ambiental, ya que todos y todas compartían un contexto en común.

Acercas del poder y control social se observó jerarquías de poder desde docentes y directivos de la institución, puesto que, su forma de comunicación fue desde la autoridad. Sin embargo, en el grupo internamente no se generaron jerarquías, sino que el grupo repartía el poder colectivamente. Finalmente, con relación a la cultura del grupo, se evidenció que es heterogénea y diversa debido a que las personas provienen de diferentes lugares de Colombia, no obstante, no se observó integración o aislamiento por aspectos culturales.

En cuanto a los acuerdos de horarios y temáticas de interés, se logró acordar dos encuentros presenciales para el año 2023 y tres encuentros para el año 2024 en el horario de 6:30 am hasta las 8:00 am. Frente a las temáticas de interés los padres/madres/cuidadores propusieron los siguientes temas: manejo del estrés, depresión y comprender el apoyo escolar. A su vez se

logró acordar lo siguiente mediante el **Formato sobre prioridad de temáticas y propuesta de interés (Anexo 9)**.

Tabla 5

Prioridad de las temáticas según los padres/madres/cuidadores del Colegio OEA.

Temática	Resultado
Derechos y deberes de personas con discapacidad	El 28,5% acordaron que es el cuarto tema para abordar en el proceso de intervención social.
Prácticas de crianza	El 42,8% acordaron que es el primer tema para abordar en el proceso de intervención social.
Educación sexual	El 57,14 acordaron que es pertinente como tercer tema en el proceso de intervención social
Autonomía e interdependencia	El 35,71% acordaron que debe ser el segundo tema para abordar en el proceso de intervención social.

Nota. Elaboración propia, 2024.

Respecto al objetivo de establecer metas grupales los y las participantes dispusieron sus intereses manifestando que es importante para la población sentirse acompañados desde la institución educativa en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad, evidenciando un interés común.

De igual manera, se acordaron normas grupales importantes para realizar el proceso, estas fueron: participación activa en cada encuentro, respeto hacia la palabra de los y las demás,

establecer relaciones de apoyo mutuo, puntualidad, confidencialidad, respetar la diversidad del grupo y permitir la libertad de expresión.

2.1.3. Fase de transición en el grupo

Durante esta fase se realizan las acciones colectivas que permitan el cumplimiento de metas y objetivos, de igual manera, es importante reconocer elementos de la dinámica grupal como manejo del conflicto y poder, para potenciar las capacidades individuales y grupales. En esta fase la responsabilidad es compartida, tanto de los integrantes del grupo como de la trabajadora social. Fernández y López (2014) afirman que los objetivos de esta fase son: redefinir y afianzar el propósito grupal, aumentar el nivel de confianza grupal, afianzar la cohesión grupal, estructurar las normas, afrontar miedos y resistencias del grupo.

Para cumplir el objetivo de redefinir y afianzar el propósito grupal, la trabajadora social que orienta este proyecto de intervención organizó tanto con la institución educativa como con los padres/madres/cuidadores de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad las siguientes sesiones:

Tabla 6

Sesiones diseñadas durante el proceso de intervención social 2023-II

Temática de la sesión	Fecha
1. Certificado de discapacidad	6 de octubre de 2023
2. Prácticas de crianza “Mi historia familiar”	30 de octubre de 2023
3. Autonomía e interdependencia “Nuevos cambios, nuevos aprendizajes”	10 de noviembre de 2023

Nota. Elaboración propia, 2024.

Durante esta fase metodológica la trabajadora social planeó de acuerdo con la institución educativa y las diferentes actividades necesarias para el proyecto, resaltando las necesidades, intereses y disposición de los actores involucrados. Es por ello que se acordó colectivamente tener 8 sesiones, las cuales recogieron las temáticas relacionadas a las prácticas de crianza transformadoras y contracapacitistas: certificado de discapacidad; historia familiar; autonomía e interdependencia; derechos y deberes en la educación inclusiva; educación sexual; significado de la familia; y salud mental. También es importante mencionar que una sesión se realizó únicamente con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA sobre los significados de la familia.

Para aumentar el nivel de confianza grupal y afianzar la cohesión grupal, se realizó la segunda sesión **Prácticas de crianza: Mi historia familiar (Anexo 11)** la cual tuvo como objetivo “Reconocer las historias familiares que han atravesado la vida de los y las cuidadores de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad con el fin de resignificar sus experiencias y compartir aprendizajes sobre la crianza”.

Durante este taller, las familias expresaron miradas diversas hacia la discapacidad, ya que aseguraban que al reconocer que su hijo/hija tenía discapacidad hubo un duelo, ansiedad, angustia y frustración. Asimismo, algunas cuidadoras expresaron sentirse solas en la crianza de su hijo/hija, ya que, desde el nacimiento de su bebe el padre los había abandonado y ellas sentían culpa de manera inconsciente, consideraban que su ex esposo se había ido por culpa de la discapacidad lo cual repercutió en la educación de su hijo. El diálogo constructivo y empático por medio de la interacción social con los demás cuidadores y la trabajadora social permitió

reconocer miedos internos que posteriormente fueron abordados con las docentes del equipo de inclusión del Colegio.

Esta sesión permitió reconocer las historias de vida e historias familiares de los y las cuidadores de NNA con discapacidad de la institución a través de una cartografía corporal, la cual permitió aumentar del nivel de confianza y cohesión del grupo demostrando comunicación abierta y expresión de sentimientos desde la seguridad. “La actitud abierta y la comunicación sincera de cada uno actúan como elementos dinamizadores para el resto, que se sienten animados a hacer lo mismo” (Fernández y López, 2014, p. 170).

Fernández y López (2014) refieren que en el transcurso de esta fase los y las trabajadoras sociales tienen la responsabilidad de gestionar los conflictos que se puedan generar dentro de la dinámica grupal, el conflicto no es una anomalía o un elemento que se deba suprimir, sino que más bien es natural y cotidiano dentro de los grupos. El buen manejo de los conflictos aporta a cada persona integrante del grupo, permitiendo su creatividad para buscar conductas adecuadas, aumentar el nivel de confianza y cohesión, eleva la confianza y seguridad y permite el respeto hacia la diversidad que identifica a los seres humanos.

Sin embargo, en el caso concreto del grupo no se evidenció presencia de conflictos internos, sino que hubo dificultades en la organización logística de los espacios debido a resistencias por parte de la institución educativa, lo cual limitó y reconfiguró la planeación inicial del proyecto de intervención.

Los objetivos principales de esta fase fueron armonizar los propósitos individuales de los y las cuidadoras con propósitos grupales, en donde cada participante se sintiera integrado y protagonista del proceso. Cuando existe gestión de conflictos en el grupo este se convierte en un

“entorno seguro que acepta la diversidad, en el que las personas pueden abrirse y mostrar sus sentimientos, sus pensamientos y sus frustraciones” (Fernández y López, 2014, p. 165).

Asimismo, los autores metodológicos Fernández y López (2014) expresan que afianzar las normas del grupo es necesario durante esta tercera fase ya que permite elevar el compromiso y cooperación de los y las integrantes. Normas como asistencia y puntualidad, duración limitada de la reunión, evitar comparaciones y la participación equilibrada generan garantías de que se realice un cumplimiento de objetivos.

A partir de la tercera sesión **Autonomía e interdependencia (Anexo 12)** las familias desde la confianza y comunicación sincera mencionaron la importancia de realizar acciones que aportaran a la inclusión de los y las estudiantes sin discapacidad para fomentar la interdependencia, esto coincidió con los intereses del equipo de inclusión del Colegio OEA. Por lo que, se realizaron jornadas de concientización para la inclusión de NNA con discapacidad donde participaron estudiantes sin discapacidad. Estas jornadas contaron con estrategias diversas dependiendo los ciclos de formación y tuvieron una duración de 25 minutos, se realizaron en los grados de transición, primaria y bachillerato en jornada de la mañana sede A del Colegio OEA.

Tabla 7

Jornadas de concientización contra la exclusión en el Colegio OEA.

Fecha	Estrategia	Descripción estrategia	Cursos
19 de marzo	<i>Gallinita ciega</i>	Realizar una sensibilización frente a la realidad de sus compañeras con discapacidad visual por medio de un juego en donde deben adivinar el objeto con los ojos vendados.	Primera infancia (transición)

Fecha	Estrategia	Descripción estrategia	Cursos
19 de marzo	<i>Cuento Choco encuentra a una mamá</i>	En primer lugar, se les dará la instrucción a los y las estudiantes que cierren sus ojos y dispongan su cabeza encima de su puesto. Posteriormente, los estudiantes escucharán el cuento este se proyectará en los televisores a medida que se va narrando el cuento, se ambienta la narración con diferentes texturas y olores. Generando una experiencia sensorial. En el momento en el cual, el personaje del cuento encuentra a su mamá se les dará la indicación a los estudiantes que dibujen a la mamá de choco. Se finalizará la actividad con la reflexión sobre la temática planteada y los estudiantes construirán un mural en el cual plasman sus experiencias.	Primero y segundo de primaria
19 de marzo	<i>Búsqueda de tesoro</i>	Los y las estudiantes se organizan por equipos de cuatro integrantes, a cada equipo se le entregará un mapa, este contiene unos puntos de referencia y unos retos los cuales deben cumplir para encontrar una letra; con cada letra en braille que encuentren cada equipo formará una palabra, al formar lograrán llegar al tesoro. Se realizará una	Tercero y cuarto de primaria

Fecha	Estrategia	Descripción estrategia	Cursos
		reflexión sobre la temática de la diversidad.	
19 de marzo y 5 de marzo	<i>Arman-Dillo Superhéroe inclusión en Latinópolis</i>	<p>El cómic de Armadillo Superhéroe permitirá comprender la importancia de la igualdad y la no exclusión, se realizará un mural sobre los superhéroes que defienden la inclusión.</p> <p>Se realizará la proyección del video: Arman-Dillo Inclusión en Latinópolis. Seguidamente, en círculo de la palabra a través, de preguntas generadoras sobre el video se buscará generar un espacio de diálogo y reflexión. A continuación, se les solicitará a los estudiantes que dibujen a su superhéroe empleando el uso de material concreto. Se dispondrá de un lugar en el cual los estudiantes construirán un mural con la frase: “contra la exclusión”. Aquí se socializarán los dibujos.</p>	Quinto de primaria, sexto, séptimo y octavo de bachillerato
5 de marzo	<i>Video foro cafetería incluyente</i>	La cafetería incluyente permite reflexionar acerca de las diversas discapacidades que existen, asimismo se realizará una dinámica de preguntas y retos para aprender sobre la inclusión.	Noveno, décimo y once de bachillerato

Fecha	Estrategia	Descripción estrategia	Cursos
-------	------------	------------------------	--------

Al iniciar con la actividad, se les entregará a los estudiantes preguntas orientadoras o retos. Luego, se proyectará el video: “cafetería incluyente” al finalizar, con ayuda de una ruleta interactiva el o la estudiante seleccionada debe contestar una pregunta y con ayuda de un dado debe cumplir un reto. Durante la dinámica se reflexionará en torno al tema.

Nota. Elaboración propia, 2024.

2.1.4. Fase trabajo y correspondencia: logro de metas.

El objetivo principal de la cuarta fase del Trabajo Social con grupos desde Fernández y López (2014) es conseguir las metas establecidas desde un comportamiento cooperativo, afianzar la cohesión del grupo y evaluar el progreso del grupo. En esta fase se realizan las acciones diseñadas anteriormente que permitan estructurar y conseguir las metas establecidas junto al apoyo mutuo. Un aspecto relevante para de estos autores es la afirmación de que no todos y todas las participantes logran el mismo nivel de correspondencia y motivación, pues, los grupos no son homogéneos. De igual manera, expresan la importancia del rol de trabajador social en

diseñar actividades específicas, o dinámicas de interacción apropiadas, que permitan avanzar en la consecución de los objetivos previstos, ayudando a superar los obstáculos que con toda seguridad se van presentando en cada momento de la vida del grupo” (Fernández y López, 2014, p. 176)

Tabla 8

Sesiones diseñadas durante el proceso de intervención 2024-I

Temática de la sesión	Fecha
1. Derechos y deberes de las familias en la educación inclusiva	20 de febrero de 2024
2. Significado familia	23 de febrero y 15 de marzo de 2024
3. Educación sexual	19 de marzo de 2024
4. Salud mental	16 de abril de 2024

Nota. Elaboración propia, 2024.

Durante 2024-II se retomó la planeación de las sesiones acordadas desde la fase inicial con el grupo de familias OEISTAS de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. También, se incorporó la participación de los NNA con discapacidad. Se retomaron sesiones sobre Derechos y Deberes en la educación inclusiva; Educación Sexual; Salud Mental; y Significados de Familia, con el fin de aportar a las metas y objetivos de las familias.

A continuación, se presenta el plan de trabajo en la cuarta fase metodológica del presente proyecto de intervención realizado durante 2024 – I:

Tabla 9

Plan de trabajo con relación a la cuarta fase metodológica 2024-I

Plan de trabajo del proyecto 2024-I “Creando y criando. Construcción de prácticas de crianza cuidadosas en el modelo de educación inclusiva del Colegio OEA I.E.D. durante 2023-II y 2024-I.”						
Actividad	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Fase metodológica	Fuentes de verificación
Diseño sesión 4, sesión 5, sesión 6, sesión 7, sesión 8.					Fase de trabajo y correspondencia	-Planeación de cada sesión. -Piezas gráficas.
Ejecución de las sesiones diseñadas					Fase de trabajo y correspondencia	-Fichas de ejecución de las sesiones. -Registros fotográficos. -Grabaciones. -Listas de asistencia. -Piezas gráficas.

Nota. Elaboración propia, 2024.

En el transcurso de esta fase metodológica priman los principios de progresividad, gradualidad y reversibilidad de la dinámica grupal. La gradualidad se define como los diferentes ritmos de las personas y por tanto de los grupos, “cada persona y cada grupo progresan a ritmo diferente, pero además de forma gradualmente diferente también” (Fernández y López, 2014, p. 179). La progresividad no es lineal, ya que, los grupos pueden tener retrocesos en las etapas, los grupos evolucionan de forma irregular y por lo tanto el proceso puede ser reversible, es decir, reconociendo la *reversibilidad* “los procesos evolutivos dentro del grupo pueden ser reversibles, tanto tomando al grupo como unidad como en el caso de cada una de las personas que lo componen” (Fernández y López, 2014, p. 179).

Conforme a ello, durante esta fase metodológica cada persona tenía unos ritmos diversos de integración y cohesión, se logró evidenciar que 12 padres y madres de NNA con discapacidad participantes del proyecto de intervención se caracterizaron por ser constantes y participativos en el proceso de intervención grupal. Asimismo, de manera general se evidenció correspondencia y apoyo mutuo dentro del grupo debido a que desde sus patrones de comunicación expresaban aceptación y apoyo hacia los demás.

Durante la sesión *Derechos y deberes en la educación inclusiva* el grupo demostró cohesión social debido a que fue evidente la vinculación social por similitud, los y las cuidadoras reflejaban aceptación entre sí, generando aumento en la participación y reflexión sobre derechos y deberes en la institución educativa Colegio OEA. Esto evidencia que, “cuando una persona realiza contribuciones y siente que éstas son reconocidas por el resto de los participantes, la probabilidad de que valore más positivamente su participación en el grupo aumenta” (Fernández y López, 2014, p.99).

En el encuentro sobre *Educación Sexual* con las familias se reconocieron diversos elementos de la dinámica grupal como también de problemáticas sobre la sexualidad y la seguridad en la institución educativa. Por un lado, en el grupo se logró identificar atracción interpersonal por la integración comportamental y afectiva frente a las prácticas de crianza en relación con la temática de la educación sexual. Se resaltó constantemente el diálogo y la confianza como elementos claves de atención y prevención de violencias sexuales hacia sus hijos/hijas con discapacidad.

Por otro lado, este taller vislumbró diferentes conflictos dentro de la institución educativa. Principalmente se hizo relevante el tema de seguridad en la institución educativa, puesto que, se han presentado casos de abuso sexual dentro del Colegio OEA en la sede B, lo

cual generó una serie de interrogantes y cuestionamientos desde las familias frente al quehacer de la institución. La gestión de conflictos en esta fase fue orientada por la trabajadora social debido a que surgieron múltiples inconformidades y tensiones frente al accionar de la institución sobre problemáticas relacionadas a los derechos sexuales de niños, niñas y adolescentes dentro del Colegio OEA.

Las preocupaciones del grupo se manifestaron y sintetizaron en la ausencia de apoyo institucional en temas de educación sexual hacia toda la comunidad educativa: estudiantes con y sin discapacidad, docentes, directivas, familias en su totalidad. De allí algunos participantes manejaron una actitud propositiva frente a la situación, planteando la necesidad de solicitar a las directivas del Colegio OEA tal acompañamiento. Agregando a lo anterior, la trabajadora social propuso para el encuentro siguiente realizar un documento que reuniera las diferentes sugerencias de las familias para prevenir situaciones de riesgo como también se brindaron herramientas de prevención de violencia sexual y rutas institucionales para la atención de estas situaciones.

De igual manera, esta sesión permitió evidenciar la capacidad de afrontar y solucionar problemas del grupo de familias, pues, tal como lo mencionan Fernández y López (2014) los y las trabajadoras sociales contribuyen a adquirir conocimientos y habilidades para la solución de problemas. Asimismo, este ejercicio propició la autonomía y protagonismo de las familias como agentes activos en la toma de decisiones de la institución educativa.

Con certeza, en esta fase de trabajo y correspondencia se lograron objetivos grupales significativos para las familias y estudiantes con discapacidad, ya que ciertas inconformidades permitieron realizar cambios que favorecen su bienestar y desarrollo, generando prácticas

inclusivas y contracapacitistas en la institución, como también generando esfuerzos colectivos de la comunidad para aportar a los NNA con discapacidad y sin discapacidad.

Finalmente, en esta fase se realizó una sesión con niños, niñas y adolescentes con discapacidad sobre *Significados de familia* la cual tuvo como objetivo reconocer sus sentires y percepciones sobre la familia y elementos importantes en ella, el resultado de esta sesión fue un insumo para la retroalimentación y comunicación con sus familiares, cuidadores y cuidadoras. El producto final de esta sesión fue la creación de un [podcast colectivo](#) que a su vez fue socializado en la última sesión del proyecto.

Durante la creación del podcast se evidenciaron elementos significativos para los y las estudiantes con discapacidad, entre ellas se resaltó principalmente la importancia de lo afectivo más allá de lo material en la familia, su necesidad de afecto, amor, apoyo y confianza. Esto transmitió un mensaje reflexivo para sus familias con mensajes como. *“el apoyo familiar requiere decir que nosotros debemos apoyar a nuestras familias, y hacer que ellos nos apoyen en transcripciones y no dejar todo para lo último, para que nos transcriban a las carreras”* (Estudiante con discapacidad visual, comunicación personal, 2024).

En la sesión sobre *Salud Mental* se generó un espacio de escucha activa y reciprocidad en los patrones de comunicación, el grupo demostró confianza, apoyo mutuo y comunicación sincera reflejando atracción interpersonal y empatía, durante esta sesión se dio énfasis a la prevención a riesgos psicosociales de cuidadores y se aportó información acerca de los servicios gratuitos que ofrece las Manzanas del Cuidado en Kennedy para los cuidadores y cuidadoras de PCD como también para los y las estudiantes.

Asimismo, a través de una actividad de tejido lograron identificar aquellas emociones que predominan en su cotidianidad, generando un proceso introspectivo y de reflexión acerca de qué mecanismos utilizan para lograr el bienestar emocional personal y colectivo. Los y las cuidadoras expresaron que la actividad fue muy interesante y educativa, haciendo afirmaciones como: "*debemos gestionar las emociones, transmitir tranquilidad a nuestros hijos y realizar actividades que nos den tranquilidad.*" (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Figura 7

Sesión salud mental con familias de estudiantes con discapacidad del Colegio OEA



Nota. Fotografía del encuentro salud mental, 2024.

2.1.5. Fase final: Evaluación de la intervención grupal

Durante esta fase según Fernández y López (2014) el grupo se disuelve, los autores mencionan que debe terminarse y separarse el grupo por tres de las siguientes razones: puede finalizarse

porque fue una proyección inicial; puede generarse por otros factores como el aburrimiento o problemas; o puede acabarse por la imposibilidad del grupo o del trabajador/a social de continuar con la dinámica grupal. Así,

se programa una dinámica de grupo, que debe tener una duración limitada. La fase final, en la que se disuelve el grupo como tal y a partir de la cual cada persona debe afrontar, con las nuevas habilidades adquiridas o reforzadas, su vida cotidiana (Fernández y López, 2014, p. 192)

Se evidencia tanto en la metodología de Trabajo Social con grupos de Fernández y López (2014), como en Contreras (2003), Kisnerman (1969), y Zastrow (2008) que los grupos debe disolverse o finalizarse. Sin embargo, la intención del presente proyecto de intervención no es esta, por el contrario, el objetivo es realizar una evaluación exhaustiva de lo realizado con el fin de promover una sostenibilidad del grupo durante el tiempo.

Para los cuidadores y cuidadoras de NNA con discapacidad es importante el cuidado colectivo, tal como lo plantea la ética de cuidado de Comins (2009), las redes de apoyo inclusivas permiten aportar factores protectores para las familias y estudiantes con discapacidad. Es por ello que se cuestiona el por qué diversas metodologías de Trabajo Social con Grupos mencionan la necesidad de la disolución del grupo cuando este representa un lugar de aprendizaje y apoyo mutuo para las personas.

Desde esta experiencia, en el Colegio OEA con las familias de estudiantes con discapacidad se evidencia que no se separe, disuelva, ni finaliza el grupo conformado, ya que, en primer lugar es un grupo con una conformación muy reciente; en segundo lugar, son cuidadores de personas con discapacidad que tienen una necesidad significativa de tejer una red de apoyo

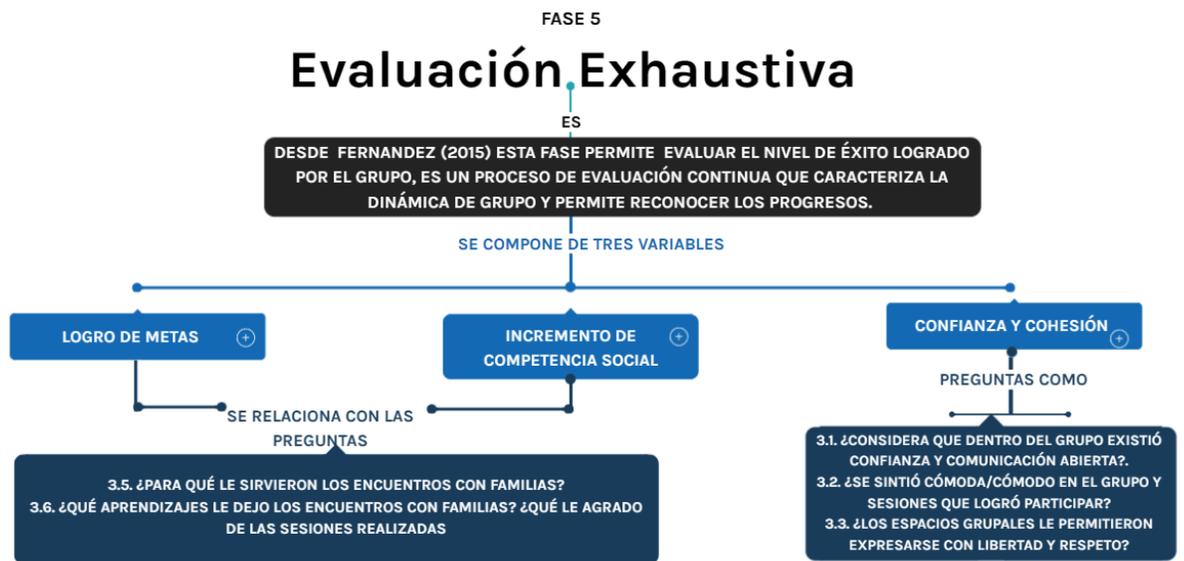
inclusiva, que además da cumplimiento al Decreto 1421 de 2017 en su derecho a ser acompañados por parte de la institución educativa; y en tercer lugar, es un grupo que al encontrarse en un contexto educativo puede sostenerse y renovarse por un largo plazo de tiempo según sus dinámicas y particularidades.

Por tal motivo, en esta fase se retoman algunos elementos planteados por Fernández y López (2014) como la evaluación exhaustiva del grupo y la promoción de una mejora sostenida en el tiempo, fortaleciendo las metas alcanzadas. Siguiendo a Aguilar y Ander-Egg (1994) se realizó la evaluación ex-ante, evaluación durante y evaluación ex-post.

La evaluación exhaustiva, Fernández y López (2014), está mediada por tres variables esenciales: la cohesión y confianza en el grupo, el incremento de la competencia social, y finalmente, el logro de metas establecidas en el diagnóstico grupal (p. 91). Aquellos elementos característicos de esta fase se reflejan intrínsecos en el instrumento de evaluación (**Anexo 17**) hacia las familias sobre el proyecto de intervención grupal en el Colegio OEA I.E.D.

Figura 8

Relacionamiento entre variables de evaluación exhaustiva e instrumento de evaluación hacia las familias sobre el proyecto de intervención grupal en el Colegio OEA I.E.D.



Nota. Elaboración propia, 2024.

En la variable confianza y cohesión, los autores Fernández y López (2014) mencionan que estos dos elementos de la dinámica grupal permiten determinar el nivel de satisfacción frente a la pertenencia al grupo y la dinámica que se sigue en él, en ese sentido, los y las cuidadoras expresaron que dentro del grupo experimentaron altos niveles de confianza y cohesión social puesto que todos y cada uno de los participantes se sentían en un entorno agradable en donde podían expresar sus sentires y pensamientos de manera respetuosa como también escuchar activamente a los y las demás. Por ejemplo, mencionaron lo siguiente: *“se notaba tranquilidad en lo expresado”, “estábamos todos conectados y en confianza de opinar y resolver dudas”* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Las familias expresaron que el proceso grupal fue enriquecedor, se sintieron cómodos y cómodas en las diferentes actividades reflejando unión, integración social, valores como el respeto y empatía, inclusión, aprendizaje *colectivo* y *escucha activa*. Tres de los participantes

expresaron: *"es un espacio donde me siento que entienden mis sentimientos y emociones"*, *"así uno aprende cosas y de las opiniones que dan o aportan las demás personas"*, *"todos sentimos empatía por el hecho de tener nuestros hijos con condición"* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Los espacios grupales permitieron a las personas expresarse con libertad y respeto, lo cual se relaciona con los patrones de interacción en donde se refleja que "todas las personas adquieren la responsabilidad de participar activamente en la comunicación, siendo conscientes de su habilidad para contribuir de forma relevante al asunto que les ocupa" (Fernández y López, 2014, p. 96). Las familias expresaron en la evaluación escrita y oral que todos y todas podían expresar sus sentimientos y opiniones recibiendo atención y escucha activa de las demás personas. Los siguientes testimonios dan referencia de esto: *"fue un espacio abierto para todos, además que tuvieron en cuenta la opinión de cada padre"*, *"las opiniones de cada persona son muy importantes"*, *"están atentos a escuchar sin criticar ni rechazar a las personas"* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Con respecto al logro de metas e incremento de competencias sociales, que son "el conjunto de habilidades sociales que permiten asumir un determinado papel y ejercerlo de forma satisfactoria tanto a nivel personal como en relación con las expectativas y normas que rigen nuestras interacciones" (Fernández y López, 2014, p. 190). Las familias manifestaron que el proceso de intervención grupal aportó a la apropiación de nuevos conocimientos tanto enseñados por la trabajadora social como por las otras familias. Este aspecto es fundamental, ya que, demuestra que el proceso de intervención grupal se orientó desde la horizontalidad y la

participación centrada en el grupo, se evidenció un nivel de ejecución satisfactorio lo que permitió adquirir nuevas habilidades que las familias podrán utilizar en su entorno cotidiano.

Cabe destacar que, el proceso permitió hacer consciente el poder que tiene cada uno y cada una dentro del grupo y en la individualidad, tal como lo mencionan los autores Fernández y López (2014) los procesos de cambio y aprendizaje que experimentaron las familias permitieron generar un sentimiento de poder sobre sí mismos de protagonismo y de valor de sus decisiones, que se retroalimenta al llevar a cabo acciones que modifican sus acciones con los y las estudiantes con discapacidad, consigo mismos y con el entorno. Ellos y ellas mencionaron: *“Socializar con más adultos, participar y oír”, “conocer la situación de otras familias y sentir que uno se puede apoyar con otra familia”, “Para fortalecer las áreas como el tema familiar nos dan herramientas para aplicar a nuestras vidas y fortalecer la relación de nosotros como padres con nuestros hijos”, “para compartir con otros cuidadores, aprender”* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Asimismo, frente al logro de metas las familias comunicaron que tal como se acordó en el diagnóstico inicial sus metas grupales e individuales pudieron lograrse, sin embargo, estas se fueron reestructurando a lo largo del proceso, permitiendo también una apertura comunitaria necesaria para la verdadera inclusión. Si bien la evaluación fue transversal en el proceso de intervención grupal, se lograron recoger aprendizajes de cada sesión realizada. En la sesión sobre certificado de discapacidad las familias expresaron que fue un tema importante y claro para poder exigir las garantías de los y las estudiantes con discapacidad.

En la sesión de las prácticas de crianza: historia familiar se permitió conectar con duelos y sentimientos de las familias como también reflexionar frente a los estilos de crianza, participante mencionó que fue un espacio *“maravilloso porque solté muchas emociones que*

tenía.” (Cuidadora de NNA con discapacidad participante en el proyecto, comunicación personal, 2024). En la sesión de autonomía e interdependencia se reflexionó sobre la independencia y el cuidado colectivo.

En la sesión sobre *Derechos y Deberes* en la educación inclusiva se logró reconocer aquellos aspectos del manual de convivencia y normativa nacional que protegen el bienestar de los y las estudiantes con discapacidad y de sus familias. La sesión sobre educación sexual permitió que las familias aprendieran colectivamente sobre los derechos sexuales de sus hijos/hijas con el fin de prevenir situaciones de riesgo y cuestionar las actitudes capacitistas en este ámbito. Algunos participantes mencionaron, *“entender que ellos también se están descubriendo así mismos”, “autocuidado y amor propio hablar siempre con ellos”, “nos agradó que pudimos aprender algo que no sabíamos para apoyar a nuestros hijos”* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Respecto a la última sesión sobre salud mental se lograron aprendizajes colectivos significativos frente a la gestión emocional, autoconocimiento, autocuidado, cuidado de los demás reconociendo las emociones sin juicios de valor y resaltando la fragilidad. Asimismo, pudieron reflexionar sobre las emociones de los y las estudiantes con discapacidad, resaltando la importancia de escuchar y apoyar a los niños, niñas y adolescentes. Afirmaron que, *“debemos gestionar las emociones, transmitir tranquilidad a nuestros hijos y con medio de realizar actividades que nos de tranquilidad”, “es normal que sintamos emociones de estrés, rabia, frustración, pero debemos trabajar en ello”* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Figura 9

Fotografía del tejido sobre emociones con las familias OEISTAS



Nota. Fotografía tomada en 2024.

Para llevar a cabo el segundo elemento de promover una mejora sostenida en el tiempo, Fernández y López (2014) afirman que es necesario “identificar los problemas que han quedado sin resolver, constatar los problemas resueltos y las aportaciones que se han generado a través de la dinámica grupal” (p.198). Con relación a ello, se logró identificar problemáticas y preocupaciones de las y los cuidadores para ser expuestos a directivas del Colegio OEA con el fin de fortalecer su protagonismo e incidencia en la toma de decisiones en el contexto educativo como también promover el rol propositivo de la familia frente a las situaciones problemáticas de la institución desde una mirada de corresponsabilidad y co-educación.

Frente a las problemáticas que se han quedado sin resolver, se resalta la necesidad de seguir acompañando a las familias profundizando los temas propuestos como también nuevos

temas tales como: afrontamiento del fracaso, comunicación asertiva, entre otros. También se mencionó la importancia de poder llevar a cabo los encuentros en la sede B y realizar más procesos desde Trabajo Social con toda la comunidad educativa.

Otro punto importante es el rol de la trabajadora social, en el instrumento se logró vislumbrar las opiniones de las familias OEISTAS respecto al liderazgo de la orientadora, se reflejaron resultados positivos por el grupo “el trabajador social recurre a una práctica profesional caracterizada por la empatía, la competencia, la receptividad, la cortesía y el compromiso profesional” (Fernández y López, 2014, p. 159). Pues, 27 personas afirmaron que el rol fue muy positivo 6 personas lo calificaron como positivo y 1 persona mencionó que fue neutral.

Por otro lado, la evaluación desde Aguilar y Ander-Egg (1994) permite obtener datos e información suficiente y relevante sobre el valor de un proceso comprobando los logros que se dieron y a su vez promover la comprensión de los resultados (p.18). Hay evaluación ex-ante, durante y ex-post.

2.1.5.1. Evaluación ex-ante

Esta evaluación se realiza antes de iniciar con el proyecto de intervención, permite evaluar su pertinencia, viabilidad y eficacia potencial con el fin de tomar la decisión de realizar o no el proyecto social. La pertinencia protagoniza la necesidad de realizar el presente proyecto de intervención, esta se dio con la identificación de las problemáticas centrales por parte del equipo de inclusión del Colegio OEA frente a la ausencia al acompañamiento de las familias de NNA con discapacidad, por lo que generar espacios para los y las cuidadoras representó una alternativa de solución importante y coherente.

La viabilidad y *eficacia potencial* del proyecto se reflejó con los objetivos, recursos, diagnóstico, medios y apoyo económico. En ese sentido, la coordinación y rectoría del Colegio OEA estuvieron de acuerdo con el proyecto y garantizaron recursos como los espacios, computador, videobeam, y algunos materiales del equipo de inclusión para apoyar el proyecto de intervención grupal.

2.1.5.2. Evaluación durante

La evaluación durante la ejecución permite evaluar los cambios situacionales como también permite redefinir los objetivos principales, genera una retroalimentación constante durante el desarrollo del proyecto. Durante el presente proyecto de intervención se realizaron Fichas de Ejecución (Anexo 6) que dan cuenta de los logros obtenidos por cada sesión realizada como también de sus dificultades. Es importante resaltar que como se ha venido mencionando, durante el transcurso de las fases los objetivos se estuvieron redefiniendo constantemente generando de lo grupal apertura a lo comunitario en la institución educativa Colegio OEA. Asimismo, esta evaluación permitió generar estrategias para aumentar la participación de las familias.

2.1.5.3. Evaluación ex-post

Este tercer momento de la evaluación es cuando el proyecto ha finalizado, sin embargo, se realiza un tiempo después de la finalización del proyecto, es decir, se quiere evaluar los impactos del proceso. Por cuestiones de tiempo de entrega del proyecto final no se pudo realizar con un espacio de tiempo posterior, sin embargo, se espera aportar a la generación de un convenio entre el Colegio OEA y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca con el fin de la realización de prácticas académicas de Trabajo Social que aporten y generen contribuciones al modelo de educación inclusiva, trabajando con familias como también con estudiantes y docentes. El

ejercicio más cercano a esta evaluación fue la evaluación final del proyecto realizada a los familiares participantes.

3. Capítulo III. Análisis de resultados

3.1. Análisis del proceso grupal

El análisis del grupo de familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA permite comprender la evolución del grupo en términos de progresividad, gradualidad y reversibilidad. Es de mencionar que los grupos no avanzan de manera homogénea, sino que es un proceso diverso que consta de múltiples factores ligados a las características individuales de la población, sus posibilidades y su contexto. Durante las fases se evidenciaron logros y retrocesos en la dinámica grupal y las metas establecidas, lo cual permite generar aprendizajes del proyecto de intervención grupal.

En el transcurso de la *fase de diseño* no se tuvo un contacto directo con todo el grupo de familias por lo cual no se evidenciaron elementos de la dinámica grupal, sin embargo, en el proceso de diagnóstico y preparación se manifestaron aspectos esenciales que guiaron toda la intervención grupal. Al reconocer las problemáticas e intereses tanto de la institución como de algunas familias se reflejaron situaciones de capacitismo en las prácticas de crianza que facilitaron la construcción de las categorías teóricas que fueron la base de todo el proyecto de intervención grupal.

A través de técnicas e instrumentos de intervención como: observación no participante, observación participante, observación grupal, lluvia de ideas con coordinación y equipo de inclusión, cuestionario hacia algunos padres/madres/cuidadores y diálogos previos con egresada del Colegio OEA y estudiante de la UCMC se decidieron las siguientes categorías que se

estuvieron configurando constantemente a través del proceso: prácticas de crianza, educación sexual, autonomía, hábitos de autocuidado, derechos y deberes en la educación inclusiva.

Posteriormente, en la *fase inicial* del grupo se observaron elementos de la dinámica grupal muy importantes como patrones de comunicación poco participativos pero caracterizados por el respeto, igualdad y empatía. Frente a la cohesión social se logró identificar la cooperación, pertenencia y seguridad, sin embargo, no se evidenció la atracción interpersonal como tampoco se observó la integración social en la dinámica grupal. Las jerarquías estuvieron representadas por el poder y autoridad influyente de las docentes y directivas de la institución educativa, y finalmente la cultura no representó una influencia en esta fase.

Por otra parte, en esta segunda fase por medio de acuerdos grupales con los y las cuidadoras se consiguió establecer las temáticas que a su vez representaron las principales metas del grupo, las cuales fueron las siguientes según el orden propuesto por las familias: prácticas de crianza: historia familiar; autonomía e interdependencia; derechos y deberes en la educación inclusiva; educación sexual; y salud mental. También, se realizó la presentación individual de los y las integrantes del grupo y se acordaron normas grupales como la puntualidad, confidencialidad, asistencia, respeto hacia la palabra del otro/otra, entre otros.

Siguiendo con el proceso grupal, durante la *fase de organización y transición* en el grupo se redefinieron y afianzaron los propósitos grupales, ya que, en las primeras sesiones surgieron necesidades y preocupaciones del grupo frente al capacitismo persistente en la institución educativa, gracias a ello se empezaron a realizar jornadas de concientización con estudiantes sin discapacidad de diferentes grados del Colegio OEA jornada mañana sede A.

Durante estas jornadas de concientización con NNA con y sin discapacidad se evidenció el quinto principio del interaccionismo simbólico el cual menciona que las personas son capaces de modificar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción (Blúmer, 1969; Manis y Meltzer, 1978; Rose, 1962; citados en Ritzer, 1992). Es decir, las personas pueden elegir sus formas de actuar, ya que, pueden formar nuevos significados en este caso sobre la discapacidad, lo que se vio reflejado al realizar las cortas intervenciones contracapacitistas y el cambio de percepción negativa sobre tener una discapacidad para los y las estudiantes.

En ese sentido, al realizar las actividades pedagógicas se evidenciaron cambios de pensamiento en los NNA sin discapacidad transformando la relación de la discapacidad con la enfermedad o la negatividad. Por lo tanto, se evidenció el cambio de significados capacitistas a significados contracapacitistas de la discapacidad a través de la acción e interacción social.

A lo largo de esta tercera fase metodológica se evidenció una baja participación de las familias en los espacios realizados, sin embargo, las personas que estuvieron constantemente participando aportaron notablemente para sostener el proceso como también para promover el aprendizaje mutuo y colaborativo dentro del grupo. Lo mencionado anteriormente, generó la necesidad de buscar estrategias para afianzar las normas grupales. Se presentaron dificultades por parte de protocolos de la institución educativa que no permitían encuentros presenciales constantes, ni la adaptación de espacios virtuales como también, y por las dinámicas laborales de los y las cuidadores para asistir a las reuniones con mayor frecuencia.

Consecutivamente en la *fase de trabajo y correspondencia* la sesión sobre derechos y deberes en la educación inclusiva, la participación aumentó notablemente gracias a motivación desde orientación escolar y la difusión de los encuentros. Frente a la dinámica grupal se evidenciaron diversos cambios, pues, la comunicación se fortaleció y se caracterizó por ser

abierta, activa, equitativa y sincera lo cual influyó notablemente en la cohesión e integración social del grupo.

Se reflejó cooperación, empatía y amplio lenguaje verbal que mostró interés y pertenencia de los espacios. De igual manera, se identificó integración comportamental y afectiva debido a preocupaciones y sentires similares como también prácticas de crianza semejantes. Dentro de esta fase se realizó la quinta sesión sobre educación sexual la cual permitió reconocer conflictos en la institución educativa Colegio OEA, pero también, permitió fomentar habilidades para la gestión de conflictos, afrontamiento de problemáticas y aprovechamiento de oportunidades como reflejo de una cohesión social más estrecha y organizada.

En el transcurso de esta fase se evidenció un aumento notable de la confianza grupal, poder colectivo, apoyo mutuo y colaboración. Asimismo, se realizó la sexta sesión con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad para la construcción del podcast sobre familia lo cual permitió evidenciar elementos importantes para enfatizar con los y las cuidadoras como también la importancia de la atención y apoyo emocional para los y las estudiantes con discapacidad. Por otro lado, se logró reflexionar frente a la relevancia del autocuidado de las familias puesto que eso influye considerablemente en la salud mental y conformación de vínculos estrechos con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Por último, en la **fase final de evaluación** del grupo fue evidente la necesidad de seguir realizando procesos de intervención grupal con las familias ya que posibilitan espacios de formación y aprendizaje colectivo como también de prevención de situaciones de riesgo, fortaleciendo su rol participativo y propositivo en el Colegio OEA. De igual manera, se logró

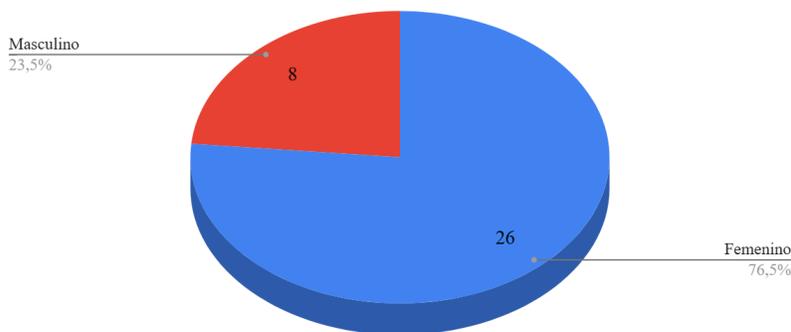
consolidar sugerencias urgentes e importantes para garantizar el bienestar de la comunidad educativa OEISTA, resaltando la importancia del Trabajo Social en la educación inclusiva.

Un aspecto importante frente a la evaluación del proceso grupal, es que en la mayoría de las sesiones la participación de las mujeres cuidadoras de estudiantes con discapacidad fue mayor a la participación de hombres cuidadores. Este aspecto se relaciona con la ética del cuidado y crítica que hace Comins (2015) ya que, el cuidado no debe recaer meramente en las mujeres, sino que debe involucrar a toda la sociedad. Asimismo, durante las sesiones se encontró que existen diversos casos de paternidades ausentes por pensamientos y prácticas de capacitismo.

Figura 10

Porcentaje de cuidadores y cuidadoras de estudiantes con discapacidad participantes de la sesión de evaluación

Sexo de cuidadores de estudiantes de discapacidad del Colegio OEA



Nota. Elaboración propia, 2024.

Se evidencia que el proceso grupal en su totalidad se relaciona estrechamente con el último principio del interaccionismo simbólico *las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen grupos y sociedades* ya que previo al proyecto, este grupo de personas cuidadoras no se conocían ni habían interaccionado entre ellas, solamente de manera individual con las

docentes, educadoras especiales y mediadoras pedagógicas. Sin embargo, las interrelaciones, comunicación y pautas entrelazadas del proceso de intervención permitieron constituir el grupo de cuidadores del Colegio OEA reconociéndose a sí mismos como una red de apoyo.

Finalmente, frente a los aportes de las estrategias implementadas las familias manifestaron que el proceso permitió que pudieran relacionarse con otros y otras cuidadoras, aprender colectivamente, a continuación se resaltarán algunos fragmentos expresados *"Conocer los padres del grupo de inclusión, recibir información, ver como es el manejo del colegio frente al manejo de inclusión "*, *"Para saber cómo poder manejar las diferentes cosas que pasan en la casa con nuestros hijos"*, *"Para saber más sobre temas relacionados con nuestros hijos pautas de crianza y cómo manejar preguntas que ellos nos hacen"*, *"para poder aprender como canalizar ciertas temáticas y ayudar a fortalecer los vínculos que tenemos como familia "*, *"Para ser mejor persona"*, *"para darnos cuenta que debemos escuchar mejor a nuestros hijos y poder compartir mejor el tiempo con ellos "* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

3.2. Resultados del proceso grupal

Los resultados del proceso grupal con las familias OEISTAS se enlazarán a lo realizado en clave de los objetivos específicos propuestos, asimismo es de reconocer que los resultados no solo son presentados desde Trabajo Social sino también desde la perspectiva de las familias, del equipo de inclusión de la institución educativa Colegio OEA, orientación y coordinación. Se tuvieron en cuenta logros y dificultades en relación con cada objetivo específico planteado.

El primer objetivo concerniente a la consolidación del grupo de familias cuidadoras de NNA con discapacidad fue posible realizarlo por medio de las diferentes convocatorias difundidas en WhatsApp, circulares informativas desde los estudiantes y voz a voz de las

docentes hacia los y las cuidadoras. Dentro de cada encuentro se presentó la importancia de construir una red de apoyo inclusiva que permitiera co-aprender sobre la crianza y la discapacidad. Actualmente existe un grupo de WhatsApp de las familias cuidadoras que permite la comunicación directa entre ellas y difusión de información importante. Asimismo, la institución educativa adoptó las reuniones grupales con familias cuidadoras las cuales antes no se tenían en cuenta y nunca se habían realizado. *“Creo que manejan muy bien el manejo de las reuniones somos una red de apoyo y aunque son distintos diagnósticos se desarrollan muy bien”* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

Tabla 10

Logros con relación al primer objetivo específico del proyecto de intervención

Objetivo específico	Logro	Dificultades
Conformar el grupo de padres, madres y cuidadores de niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio OEA con el propósito de tejer una red de apoyo.	Se logró convocar a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad por medio de diferentes medios: circulares informativas, WhatsApp, piezas gráficas. La estrategia propuesta por el equipo de inclusión fue integrar una sesión de foro informativo sobre certificado de discapacidad.	

Objetivo específico	Logro	Dificultades
	No se logró la asistencia de la totalidad de familias. Sin embargo, se consiguió el reconocimiento de las familias y la conformación de acuerdos grupales para iniciar el proceso grupal.	Las familias afirmaron tener inconvenientes debido a un incendio generado en la localidad de Kennedy cerca de Corabastos, lo cual generó crisis en el tráfico debido a que el servicio de Transmilenio en el portal de las Américas no estaba funcionando.

Nota. Elaboración propia, 2024.

Con respecto al segundo objetivo frente a la construcción de espacios de reflexión y formación sobre prácticas de crianza, durante 2023-II y 2024-I se lograron realizar ocho talleres de intervención grupal con temáticas propuestas por las familias cuidadoras, por el equipo de inclusión de la institución y por la trabajadora social. A pesar de las dificultades por cuestiones de tiempo de las familias, se lograron realizar sesiones fructíferas sobre las prácticas de crianza contracapacitistas. De igual manera, se logró incluir a los y las estudiantes con discapacidad al proyecto con el fin de comprender sus significados sobre la familia y realizar una apertura comunitaria.

Fue posible evidenciar cómo la familia tiene un rol fundamental, ya que, desde la crianza que construyan con su hijo/hija con discapacidad pueden lograr cambios significativos en la sociedad. Desde la teoría interaccionismo simbólico la unidad base y fundamental de la sociedad es la interacción social, “un conjunto de procesos de acción recíproca, de situaciones múltiples y numerosas de mutua implicación, que se están haciendo y renovando constantemente” (Lennon,

2007, p. 36). Las interacciones no son fijas ni inmutables, están constantemente cambiando y transformándose, son construcciones de mínimo dos actores en donde se intercambian y entrelazan interpretaciones, significados, percepciones, colaboraciones recíprocas, son abiertas y emergentes.

Desde esta perspectiva teórica y ontológica, es posible mencionar que dentro de la familia se realizan las primeras interacciones sociales y por tanto se tejen las identidades, significados, interpretaciones, percepciones y comportamientos. De igual manera, el Colegio OEA representa una gran variedad de interacciones sociales que influyen directamente en la conciencia de las personas, la cual desde el interaccionismo simbólico es un proceso social.

Con relación a lo anterior, la **discapacidad** es un objeto que recoge múltiples significados e interpretaciones a nivel social, sin embargo, existen tendencias frente a las percepciones de esta. En la dinámica grupal de los cuidadores/cuidadores de los NNA con discapacidad se evidenció durante las diferentes sesiones como se concibe a la discapacidad equivalente a la enfermedad y pobreza, una madre expresó abiertamente *“no quiero que mi hijo termine pidiendo monedas en la calle o en el transporte público”* (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2023), expresando desde su lenguaje la carga capacitista que tiene el ser diverso.

Por otro lado, el principio del interaccionismo simbólico es “la naturaleza simbólica de la acción social” (Lennon, 2005), esto fue evidenciado durante las sesiones ejecutadas. Este principio explica cómo la sociedad está mediada por la dimensión simbólica, la realidad es interpretada de diversas formas desde la interacción social. Estos significados creados en tal contexto interaccional son fundamentales para comprender el comportamiento-acción social, “un trasfondo colectivo común de significaciones en el que los individuos se apoyan para llevar a

cabo los actos de interpretación” (Lennon, 2006, p.39). El autor afirma que por medio del entramado de interacciones sociales se generan estructuras de significación socialmente establecidas y compartidas.

En este sentido, son las personas quienes construyen sus significados y con base a ellos actúan, las personas no actúan mecánicamente o reaccionan meramente a estímulos externos, sino que son sujetos activos que participan en la creación de la vida social, “un individuo que está activamente involucrado en la construcción de las situaciones sociales” (Lennon. 2006, p. 40).

Frente a la crianza de NNA con discapacidad hay estructuras de significación las cuales expresaban los cuidadores y cuidadoras en las sesiones realizadas, en donde el nacimiento de un bebé con discapacidad representó tristeza y miedo, sin embargo, al interactuar con ese nuevo ser y comprendiendo su diversidad esas emociones se transformaron en amor y felicidad, mencionó una de las participantes “*al principio sentí mucha tristeza pero al pasar el tiempo me siento muy orgullosa de Joshua*” (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2023)

Tabla 11

Logros con relación al segundo objetivo específico del proyecto de intervención

Objetivo específico	Logro	Dificultades
Construir espacios de reflexión y formación orientados a padres, madres y cuidadores de niños, niñas y adolescentes	Se lograron diseñar y planear 7 sesiones de intervención grupal. Cabe mencionar que 6 de ellas se realizaron con las familias y 1 sesión con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad del Colegio	

con discapacidad del Colegio OEA sobre temáticas relacionadas a las prácticas de crianza.

OEA.

Se consiguió realizar las 7 sesiones previamente diseñadas junto a las familias y niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Si bien se lograron las sesiones planeadas, se presentaron límites y retrocesos en el proceso, debido a protocolos de citación a las familias de la institución educativa como también dinámicas laborales de los y las cuidadoras.

Nota. Elaboración propia, 2024.

La construcción de los espacios de reflexión y formación contracapacitistas permitieron realizar un proceso de intervención grupal guiado por la confianza, cooperación, integración, poder colectivo aprendiendo sobre prácticas contracapacitistas en temáticas como autonomía e interdependencia, derechos y deberes en la educación inclusiva, educación sexual, salud mental, en donde el grupo se reconoce como una red de apoyo inclusiva integrándose de manera comportamental y afectiva con las demás familias.

Finalmente, el tercer objetivo corresponde al análisis del aporte e incidencia de las estrategias desarrolladas y su contribución al fortalecimiento al modelo de educación inclusiva de la institución educativa. Este proceso permitió visibilizar notablemente como los aspectos emocionales, sociales y contextuales de los cuidadores influyen en su rol dentro de la institución educativa, permitiendo que las docentes del equipo comprendan el trasfondo de muchas acciones que se hacen o no dentro del proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

El análisis del proceso grupal y su contribución al modelo de educación inclusiva como a la población confirma el logro de las metas planteadas desde la fase de diseño y fase inicial del grupo, si bien se reajustaron los objetivos a lo largo del proceso, las familias demostraron aprendizajes significativos sobre el proceso y la motivación para seguir realizando los

acompañamientos, una cuidadora mencionaba que le gustaría realizar una salida pedagógica en donde compartieran colectivamente. Aquellas acciones de motivación generan sostenibilidad del proceso grupal.

Asimismo, es importante mencionar que a partir de este proyecto con familias se ha gestionado en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca una práctica de Trabajo Social ya sea a nivel individual y familiar, grupal o comunitario debido a que es esencial que el proceso se siga realizando y se brinde un acompañamiento a las familias de NNA con discapacidad para lograr fortalecerse como una red de apoyo inclusiva.

De igual forma, a través de la evaluación exhaustiva del proceso realizado se pudieron las sugerencias para la institución educativa se remitieron para profundizar frente a los temas vistos, incluir tópicos relacionados a lo psicológico y emocional, reforzar valores y lograr una apertura comunitaria para realmente lograr la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad en el Colegio OEA.

Tabla 12

Logros con relación al tercer objetivo específico del proyecto de intervención

Objetivo específico	Logro	Dificultades
Analizar el aporte de las estrategias implementadas en el proyecto de intervención grupal con los padres, madres y cuidadores del Colegio OEA.	Se diseñó y aplico un instrumento evaluativo dirigido hacia familias.	
	Se socializó la creación del podcast sobre significados de la familia.	
	Se realizó una carta a directivas presentando sugerencias hacia la institución educativa.	

Nota. Elaboración propia, 2024.

Revista Margen titulado “Aportes del Trabajo Social con grupos a la conformación de una red inclusiva, cuidadosa y contracapacitista de familias en el Colegio OEA I.E.D”.

A su vez, participé en una ponencia titulada "*Construcción de prácticas de crianza cuidadosas en el modelo de educación inclusiva del Colegio OEA I.E.D. desde Trabajo Social con Grupos*" en el evento "La construcción colaborativa del conocimiento en ciencias humanas y sociales. Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa" convocado por Grupo Especial de CLACSO en la Universidad Nacional de Colombia.

Además, es importante destacar que el presente proyecto de intervención grupal está articulado al Proyecto de Investigación aprobado mediante Acuerdo 092 de 2023 por el cual se autorizan 14 proyectos de investigación con alianzas externas, y que se titula "*Prácticas inclusivas y Reconocimiento de la Diversidad cultural en Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia*", el cual está siendo desarrollado actualmente por el Grupo de Investigación Hermeneusis y el Semillero Epistemes con alianza de La Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria ULEU, La Universidad de Antioquia y Periódico Local Cronistas.

4. Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones

4.1. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se desarrolló un proceso de intervención grupal con familias de estudiantes con discapacidad del Colegio OEA para el fortalecimiento del modelo de educación

inclusiva. Este permitió evidenciar su pertinencia tanto en esta institución como en todas las instituciones educativas inclusivas del país, debido a que permite la conformación de redes de apoyo inclusivas, mejora de habilidades sociales, y permite reflexionar colectivamente frente a las prácticas de crianza contracapacitistas que aportan al bienestar de los y las estudiantes con discapacidad.

El proceso de intervención grupal resaltó el valor de la dimensión social y familiar en la educación inclusiva, aunque en la mayoría de la normatividad y teoría se reduce a la educación inclusiva en la implementación de PIAR y DUA, es decir, a un enfoque meramente orientado hacia los planes de estudio, se evidenció que para garantizar una educación integral para NNA con discapacidad son sumamente influyentes los factores familiares y sociales, ya que, es la familia quien genera la mayor fuente de apoyo y acompañamiento a esta población.

Asimismo, el proyecto permitió generar acompañamiento a las familias en la superación de problemáticas y su prevención de las mismas, así como potenciar su rol activo en la construcción de alternativas dentro de la institución educativa mediante la conformación de una red de apoyo inclusiva para las familias y estudiantes con discapacidad del Colegio OEA.

Por otro lado, al analizar la participación de cuidadores y cuidadoras en los espacios realizados, se evidenció que la participación de las mujeres cuidadoras de estudiantes con discapacidad fue superior a la de hombres cuidadores, manteniendo las lógicas de asociar el cuidado a los roles femeninos lo cual es criticado por la ética del cuidado (Comins, 2015). Como también, se identificaron paternidades ausentes debido a la discapacidad de los niños y niñas, generando afectaciones a las madres/cuidadoras. Esto permite dar luces a la necesidad de seguir investigando y comprendiendo cómo influyen categorías como el género en las prácticas

capacitistas y por qué no es solo necesario sino fundamental que se sigan abriendo espacios de promoción y formación en crianzas contracapacitistas.

A su vez, el proyecto de intervención permitió hacer uso de recursos educativos que tiene el Colegio OEA para el acompañamiento a familias, herramientas como las dos cajas de herramientas del Instituto Nacional para Ciegos, el cual no se habían implementado en la institución y que aportan a la formación de las familias frente a temas como la autonomía y la educación sexual.

Adicionalmente, los espacios de formación guiados por el Trabajo Social con Grupos posibilitan el involucramiento de más actores de la comunidad educativa generando mayor participación y horizontalidad en los procesos de educación. Los procesos de intervención aportaron significativamente a las familias, promoviendo la práctica del cuidado colectivo y contracapacitista.

Frente a las dificultades del proceso, si bien se lograron realizar todas las sesiones planeadas, se tenía la intencionalidad de realizar más encuentros, sin embargo, por motivos laborales de los y las cuidadoras no era viable realizarlas, y las limitantes de disponibilidad de tiempo y cambios de fecha que definió el Colegio OEA también incidió en esto. Esto permitió concluir que realizar procesos de intervención grupal con familias cuidadoras de NNA con discapacidad dependen de los acuerdos grupales, se resalta la importancia de la toma de decisiones colectivas y la participación activa del grupo en los procesos.

Así mismo, se debe tener disposición ante la flexibilidad y las alternativas como sesiones virtuales para generar sesiones comprensibles y adecuadas para la población. Se destaca la

importancia de tener una comunicación cercana y asertiva con las directivas de la institución en la programación de fechas y espacios.

Por otro lado, se evidenció que el Colegio OEA tiene una ausencia de acompañamiento frente a la educación sexual, no hay la suficiente información para el acceso de las familias frente a prevención de violencia sexual ni para la promoción de sus derechos sexuales y reproductivos lo cual ha generado diferentes problemáticas al interior de la institución educativa, se hace necesario resaltar esta conclusión ya que puede desencadenar situaciones de riesgo para los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad que estudiante dentro de esta institución.

Frente a la temática de salud mental, se concluyó la importancia de la vinculación con redes institucionales con trabajo interdisciplinario que promuevan el autocuidado y el cuidado a cuidadores de NNA con discapacidad, debido a que expresaron la necesidad de tramitar sentires y escenarios de depresión, estrés y cansancio. Asimismo, se evidenció la necesidad de seguir profundizando sobre herramientas para la gestión emocional de las familias.

Por último, se concluye que a partir del análisis grupal y del aporte de las estrategias se recalca la importancia de realizar una vinculación de redes institucionales que apoyen y acompañen a las familias de estudiantes con discapacidad del Colegio OEA como también que la institución educativa siga realizando estos encuentros grupales.

Asimismo, dentro de esas posibles redes, se propone una vinculación con la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca o instituciones sociales que puedan apoyar procesos de educación sexual como también acompañar en diversos aspectos de crianza contracapacitista para NNA con discapacidad y sus familias del Colegio OEA, comprendiendo sus dinámicas y

particularidades, "*Más trabajo social con todos los niños y padres*" (Cuidadores/as de NNA con discapacidad participantes en el proyecto, comunicación personal, 2024).

4.2. Recomendaciones

A la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

- Construir planes de estudio acordes al Diseño Universal del Aprendizaje generando accesibilidad y garantía de educación inclusiva a las y los estudiantes con discapacidad en la Universidad.
- Fortalecer en su plan de estudios componentes sobre la relación entre discapacidad y Trabajo Social, así como cursos extendidos o electivas acerca de braille, lenguaje de señas, entre otras.
- Generar espacios de formación y reflexión colectiva sobre diversas problemáticas de las personas con discapacidad con el fin de motivar a los y las trabajadoras sociales en formación a contribuir a la garantía de los Derechos Humanos de esta población, como también reconocer la diversidad y dificultades de las familias cuidadoras.
- Aportar a la eliminación de barreras actitudinales, estructurales y físicas dentro de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, fortaleciendo su enfoque de inclusión a las personas con discapacidad y neurodivergentes.
- Promover la formación integral a Trabajadoras/es sociales en educación sexual y ética del cuidado con el fin de prevenir violencias contra niños, niñas y adolescentes.

Al Colegio OEA - IED

- Se sugiere seguir realizando acciones de acompañamiento a las familias cuidadoras de niños, niñas y adolescentes con discapacidad estudiantes de la institución.
- Realizar vinculaciones y alianzas institucionales que apoyen la formación en educación sexual para la comunidad educativa: estudiantes, docentes y directivas.
- Seguir promoviendo espacios grupales formativos, círculos de diálogo y aprehensión de herramientas orientadas a la crianza contracapacitista dentro del Colegio OEA, tanto para NNA con discapacidad y sus familias como para estudiantes sin discapacidad.

A los y las Trabajadoras Sociales en formación

- Defender los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias en cualquier institución en la que se realice intervención desde el acompañamiento y la ética profesional y crítica de modelos excluyentes y capacitistas.
- Aprender, profundizar y fomentar la investigación de la relación entre educación inclusiva y Trabajo Social, ya que, es un campo poco explorado durante la carrera a nivel teórico y práctico.
- Cuestionar discursos y prácticas capacitistas a través del lenguaje y las barreras actitudinales que se reproducen en las relaciones cotidianas dentro de la Universidad o en cualquier institución en donde se realicen prácticas profesionales o proyectos de intervención.

- Desaprender el paradigma médico de la discapacidad para comprender que la discapacidad está atravesada por las barreras discapacitantes de los sistemas sociales y por las prácticas sociales y culturales capacitistas para llamar e invitar a formarse como Trabajadoras/es sociales que aporten a la construcción de otro tipo de sociedad libre de violencias de todo tipo.
- Aportar desde el quehacer profesional como Trabajadoras/es sociales a las personas con discapacidad, a organizaciones que trabajan con/por las personas con discapacidad, y a las instituciones públicas y/o privadas que trabajen con esta población mediante prácticas inclusivas y cuidadosas, investigaciones con aportes teóricos contracapacitistas, que promueva la garantía de los derechos de esta población y la exigencia de un acompañamiento adecuado a las familias y cuidadoras/es de personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

Acuerdo 092 de 2023. Por el cual se autoriza la ejecución de catorce (14) proyectos de investigación en el marco del Acuerdo 055 del 13 de septiembre de 2022, en Modalidad 1: Permanente para Alianzas Externas. 12 de diciembre de 2023.

Aguilar, M. y Ander-Egg, E. (1994). Evaluación de servicios y programas sociales. Editorial Lumen.

<https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/Ender-Egg-y-Aguilarevaluacion-de-servicios-sociales.pdf>

- Aguirre Dávila, E, Durán Strauch, E y Torrado, M. (2000). Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3125>
- Araya, S. (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Betancourt G. y Díaz M. (2020). Método de Trabajo Social de Grupo. Hacia nuevas aristas de interpretación diferencial. *Revista Margen*, 97, 1-17. <https://www.margen.org/suscri/numero97.html>
- Betancourt G. y Díaz M. (2023). Sentidos de la independencia: De algunos significados y tensiones en personas con discapacidad, familiares y cuidadores: Por un diálogo intercultural de base inter-paradigmático, Discapacidad: Entre Sujeto, responsabilidad social y ciudadanía diferencial. Algunos horizontes epistémicos (95-140). REDIPE.
- Castillo, S, Sibaja, D, Carpintero, L y Romero Acosta, K. (2015). Estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en Colombia: un estado del arte. Corporación Universitaria del Caribe- CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/3215>
- Colegio OEA. (2023). Manual de Convivencia Escolar.
- Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, 159-178.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria editorial.
- Contreras, Y. (2003). *Trabajo Social de grupos*. Editorial Pax México.

Convención de Derechos Humanos de las personas con discapacidad. (2007).

DANE y ONU Mujeres Colombia. (2020). Cuidado no remunerado en Colombia: brechas de género.

<https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2020/01/cuidado-no-remunera-do-en-colombia>

Decreto 098 de 2023. Por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para Bogotá D.C. 2023-2034. 06 de marzo de 2023.

Decreto 1421 de 2017. Por medio de la cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Díaz, M. y Betancourt, G. (2020). Método de Trabajo Social de grupo. Hacia nuevas aristas de interpretación diferencial. *Margen*. 97. 1-17.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7730742>

Fernández T. y López A. (2014). Trabajo Social con grupos. Alianza editorial.

García, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>

García D. (1997). El grupo: métodos y técnicas participativas. Espacio Editorial Buenos Aires.

<https://practicadetrabajosocial4.files.wordpress.com/2017/09/el-grupo-dora-garcc3ada.pdf>

Gómez, A. y Hernández M. (2021). El rol de las familias en el desarrollo de la autonomía desde la voz de las personas con diversidad funcional física. *Margen*. 101.

Hernández, M. (2018). Contractualismo y discapacidad. Hacia una crítica del capacitismo y el contrato funcional desde la obra de Carole Pateman. *Hybris: revista de filosofía*, 9(1), 295-322.

Herrera P, Hernández H. y Gelvéz T. (2020) Cuidado en Colombia: Contexto y perspectivas. Universidad Javeriana.

<https://cieg.unam.mx/covid-genero/pdf/datos/trabajo-domestico/178cuidado-en-colombia-cintexto-perspectivas.pdf>

Instituto Nacional para Ciegos. (2021). Prácticas de crianza.

Jorge E. y Gonzales, M. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*. Vol. 17, N°. 2, 2017, 39-66.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044268>

Kisnerman, N. (1969). *Servicio social de grupo. Una respuesta a nuestro tiempo*. Hvmánitas.

Lennon del Villar, O. (2007). Interaccionismo social y educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 12, 29-46. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49367>

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. N. 48717. 27.

Ley 2297 de 2023. Por medio de la cual se establecen medidas efectivas y oportunas en beneficio de la autonomía de las personas con discapacidad y los cuidadores. 28 de junio de 2023. D.O. No. 52440.

Marín, A. y Uribe, J. (2017). El cuidado y la crianza como mediadores en la democratización de las relaciones familiares. *Prospectiva*, 23. 23-50. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo

Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

<https://www.redalyc.org/journal/5742/574262308002/574262308002.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). Educación inclusiva.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>

Ministerio de Educación. 2022. Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Ministerio de Salud. (2020). Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad -PCD Oficina de Promoción Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-personas-discapacidadI-2020.pdf>

Naciones Unidas. (2011). Colombia ratifica Convención de los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad.

<https://www.hchr.org.co/comunicados/colombia-ratifica-convencion-de-los-derechos-humanos-de-las-personas-con-discapacidad/#:~:text=Colombia%20ratifica%20Convencion%20de%20los%20Derechos%20Humanos%20de,las%20Personas%20con%20Discapacidad%20Viernes%2C%2013%20May%202011>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Cermi. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

- Posada, I., y Carmon, J. (2021). El Interaccionismo Simbólico de Mead y el Argumento en favor del Indeterminismo de Popper. *Rev. CES Psico*, 14(3), 171-190.
<https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5599>
- Quintero, F. J., Amaris, M. D. C., & Pacheco, R. A. (2020). Afrontamiento y funcionamiento en familias en situación de discapacidad. *Revista Espacios*, 41(17), 21-30.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. *Revista do Centro de Educação*, 1. 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rosello, Elena. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas*, 6, 223-258. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5805>
- Rojas, M. (2015). Felicidad y estilos de crianza parental. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
<https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/16-Rojas-2015.pdf>
- Ritzer, G. (1992). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGraw-Hill Interamericana de España.
[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea__ritzer__george.com\).pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea__ritzer__george.com).pdf)
- Sastoque Uribe, A. M., & Lanza Martínez, M. E. (2019). Inclusión social de jóvenes con discapacidad cognitiva leve en el ámbito educativo. *Encuentros Con Semilleros*, 1(1), 111–123. <https://doi.org/10.15765/es.v1i1.1605>
- Silva, T. (2015). La familia de la persona con discapacidad mental: una intervención desde trabajo social. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 5(1), 113-129.
- Tapasco, Y. (2021). Nuevas voces: sexualidad, capacitismo y resistencia en cuerpxs Chuecxs. [Tesis de pregrado]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3492144>

- Travi B., Ibañez V. y Gulino F. (2017). Trabajo Social con Grupos y el abordaje de Problemáticas Sociales Complejas: fundamentos teórico-metodológicos, formación e intervención profesional. *Ts. Territorios.1.* 57-74.
https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/6.Trabajo%20Social%20con%20Grupos_0.pdf
- Toboso, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. *Dilemata*, (36), 69–85. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000450>
- Turello, P. A. (2020). Proyecto de intervención social. Acompañando las prácticas de crianza de familias en un contexto de vulnerabilidad social en la zona de Bajo Grande, Córdoba Argentina. Universidad Internacional de La Rioja.
<https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/209>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Urbano, C. y Yuni, J. (2008). *La discapacidad en la escena familiar*. Argentina: Grupo editor.
- Vásquez, V. (2010). Perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, n. 13, pp. 177-197. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70618037008.pdf>
- Vite, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas [online]*, n.52, pp. 13-27. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1>
- Vite, D. (2020). El goce de lo disca: desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia. [Tesis de maestría].

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/bitstream/handle/DGB_UMICH/2847/IF-M-2020-0803.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vite, D. (2022). Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas en Babi, D., Balanta, P., Callejo, C., Cardona, A., González, A., Núñez, Y., Ortega, E., Palacio, N., Pereyra, C., Rodríguez, M., Schwamberger, C., Silva, F., Tamayo, A. y Vite, D. (1a ed.) *Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal* (pp. 23-38). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Zastrow, C. (2008). *Trabajo social con grupos*. Ediciones Paraninfo, SA.

Anexos

Los anexos del presente proyecto de intervención se encuentran en carpetas comprimidas por lo tanto se adjuntan. En caso de no ser posible visualizar los anexos en la carpeta comprimida, se adjunta link de la carpeta en drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1M7vgCkeHPngvU7LY0ReOCSotcimZRN7g?usp=sharing>