

# Crianza y discapacidad: modelo de apoyo y fortalecimiento desde los contextos familia y escuela\*

Dora Manjarrés Carrizales\*\*

## Resumen

Este artículo presenta un modelo diseñado para el apoyo y fortalecimiento a procesos de crianza de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, a partir del establecimiento de la corresponsabilidad de la familia y la escuela como instituciones de socialización, que tienen funciones distintivas, pero que confluyen e inciden directamente en procesos formativos respecto a tres aspectos básicos del desarrollo en la infancia: *La formación del sistema de valores. La configuración de la identidad y el auto-concepto y El desarrollo de habilidades sociales.* El modelo es el resultado de un ejercicio de investigación que permite identificar y tomar conciencia sobre las dimensiones y aspectos estructurales implicados en los estilos relacionales establecidos en ambos contextos -familia y escuela- y su articulación e impacto en el proyecto de vida personal, familiar y escolar de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. El análisis se realizó a partir de la información recolectada en ciudades y municipios representativos de cuatro complejos culturales de Colombia: Antioquia, Santander, Litoral Fluvio-minero y Andino.

**Palabras claves:** familia, discapacidad, crianza, educación, estilos educativos, modelo.

## Upbringing and disability: support and strengthening model from the school and familia context

### Abstract

This paper presents a model designed to support and strengthen the process of raising children and youth with disabilities, from the establishment of the responsibility of the family and the school and institutions of socialization that have distinctive features, but that converge and directly affect educational processes on three basic aspects of childhood development: the formation of the value system, configuration of identity and self-concept and social skills development. The model is the result of a research exercise to identify and raise awareness of the dimensions and structural aspects involved in relational styles set in both contexts and school-family-and their articulation and impact on project staff, family life and school for children and youth with disabilities. The analysis was performed from data collected in cities and municipalities representing four cultural complexes Colombia: Antioqueño, Santandereano, Fulvio-mining and Andino.

**Keywords:** family, disability, parenting, education, parenting styles, model.

\* Artículo resultado de la investigación: "Familia y discapacidad: retos y desafíos para la educación. Fase 2. *Modelo de Apoyo y Fortalecimiento desde el Campo Educativo a Familias, para la Crianza de Niños y Niñas con Discapacidad. Estudio comparativo en cuatro ciudades de Colombia*". Realizada por la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Universitaria Monserrate)

\*\* Docente de Planta Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social (Convenio CINDE – UPN, Bogotá). Correo electrónico: dmanjarres@pedagogica.edu.co)

## Introducción

Este artículo presenta los aspectos estructurales y los resultados de la investigación titulada “familia y discapacidad: retos y desafíos para la educación. Fase 2: modelo de apoyo y fortalecimiento desde el campo educativo a familias, para la crianza de niños y niñas con discapacidad. Estudio comparativo en cuatro ciudades de Colombia”. Esta investigación se planteó desde el grupo interinstitucional de investigación *Familia y Escuela*<sup>1</sup> en la línea de *Familia y Discapacidad*. Se desarrolló con la participación y cofinanciación de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>2</sup> y la Fundación Universitaria Monserrate<sup>3</sup>.

Tiene como punto de partida el proyecto de Fase 1. Dinámicas generadas al interior del núcleo familiar de las personas que con discapacidad: pautas de crianza. Proyecto que permitió desarrollar como primera instancia tópicos fundamentales de comprensión y generación de bases teóricas, para desde allí, proponer herramientas de formación y proyección social desde la pedagogía.

Se retoma el proceso de crianza teniendo en cuenta que, como menciona Manjarrés, León, Martínez y Gaitán (2013, p.79) ésta hace alusión a los tipos de conductas y pautas de interacción que acompañan las tareas fundamentales asociadas a los hitos básicos del ciclo de vida, los cuales están relacionados con mayor o menor protección y posibilidades de autonomía. En el caso de las personas con discapacidad, el proceso de crianza cobra un papel fundamental para su desarrollo y proyección; aquí, padres, madres y demás miembros de la fami-

lia se enfrentan constantemente al dilema de la eterna crianza, en este sentido, continuando con los autores, la visión de infancia en el contexto de las personas con discapacidad:

Está relacionada no a la edad, sino a la capacidad y posibilidad de tomar decisiones por sí mismo, de lograr niveles de independencia y autonomía, de participar y hacer escuchar la voz y de acceder a proyectos de vida laborales y profesionales. (p.89)

Bajo este marco, la familia, es la primera instancia de socialización y crianza, parte de su importante papel en este proceso radica en la forma de potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acción, interacción e intercambio, así como, la generación de habilidades para la vida y el sentido de responsabilidad social. La escuela por su parte, es el segundo espacio fundamental para potenciar este desarrollo, aportando desde su papel educativo elementos que afianzan y complementan el proceso de crianza; se parte entonces del reconocimiento de la familia y la escuela como agentes educativos y de socialización, que influyen y confluyen en tres dimensiones básicas para el desarrollo de los niños y las niñas: 1. La formación de valores; 2. La configuración de la identidad y el autoconcepto y 3. El desarrollo de las habilidades sociales; por lo tanto, es indispensable trabajar al interior de estas dos instituciones, para establecer la corresponsabilidad y propiciar el diálogo, la comunicación y la interacción, con el fin de optimizar el desarrollo de procesos formativos en cada una de estos aspectos.

En este sentido, el modelo busca convertirse en insumo importante: por un lado, para el estudio, la investigación y el acercamiento académico al área temática y por el otro, para la intervención desde el campo educativo y la generación de programas enfocados a la formación, apoyo y acompañamiento al proceso de socialización y crianza, desde el fortalecimiento de la familia y la escuela como agentes que inciden directamente en este proceso.

- 1 El cual cuenta con la participación de la UPN, la Fundación Universitaria Monserrate (FUM), la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Creado hace 7 años desde el Centro de Estudios y Servicios en Pedagogía y Familia de la UPN.
- 2 Facultad de Educación: *Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial* (Investigadora principal: Dora Manjarrés Carrizalez. Coinvestigadoras: Elvia Yanneth León y María del Pilar Murcia; Monitoria de investigación: Rossana Cuervo y Paola Correa)- *CIUP* (Centro de investigaciones de la UPN)
- 3 Facultad de Educación: *Especialización en Educación y Orientación Familiar* (Coinvestigadoras: Gloria Esperanza Asencio y Rosanna Martínez Gil) - *Centro de investigaciones*.

## Metodología

El diseño del Modelo de Apoyo y Fortalecimiento es el resultado de una investigación de naturaleza *comprendido – interpretativo* que buscó plantear, desde un estudio en ciudades y municipios representativos de cuatro complejos regionales de Colombia, un modelo de apoyo y fortalecimiento al proceso de crianza de personas con discapacidad, que parte de establecer y comprender las relaciones existentes entre cuatro campos teóricos como son: Familia - Discapacidad – Crianza - Educación. Si bien el estudio se planteó como comparativo, su interés no es hacer caracterizaciones regionales sino un acercamiento estrecho a las perspectivas de los actores, con el fin de identificar, describir y explicar las condiciones transversales y los elementos relacionales que permitan generar líneas de acción en los escenarios familia y escuela.

La investigación se desarrolló a partir de dos momentos:

Un primer momento a través del cual se planteó una estructura de caracterización de los estilos de

crianza parentales de personas con discapacidad y se identificaron demandas de apoyo y fortalezas de las familias, lo cual permitió proyectar cuatro líneas de acción a nivel general como guía para el establecimiento de políticas, programas y proyectos de acompañamiento al proceso de crianza de personas con discapacidad<sup>4</sup>.

En este sentido, se privilegió el interés en el estudio a profundidad de las **historias de vida** de una muestra de 60 familias, hacia la búsqueda de tendencias en la caracterización de la crianza de personas con discapacidad en términos de pautas, creencias, prácticas y estilos, identificando desde allí, necesidades de apoyo y áreas donde las familias merecen fortalecimiento. Para ello se planteó una estrategia de triangulación de fuentes (padres, hermanos, personas con discapacidad y familia extensa) con el fin de lograr un acercamiento al objeto de estudio desde diferentes perspectivas<sup>4</sup>. Las tablas 1 y 2 presentan en detalle la muestra participantes tanto de lugares como de número de fuentes.

**Tabla 1. Muestra ciudades y municipios primer momento de la investigación.**

Departamento	Municipios	No. familias
Cundinamarca	Bogotá	26
	Chipaque	5
Antioquia	Medellín	2
	Rionegro	6
Bolívar	Cartagena	16
Santander	Barrancabermeja	5

Datos extraídos de la investigación (2012).

**Tabla 2. Relación número de fuentes participantes en el primer momento de la investigación.**

Fuente	Cantidad
Padre	8
Madre	31
Hermanos	10
Abuelos	4
Tíos	3
Personas con discapacidad	12

Datos extraídos de la investigación (2012).

4 Proceso documentado en un artículo publicado en el 2013 en la revista Horizontes Pedagógicos de la Fundación Universitaria Iberoamericana. En el volumen 14. Artículo titulado: Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad.

5 Como producto de este primer ejercicio se publicó un artículo titulado: Apoyo y Fortalecimiento a Familias para la crianza de niños con Discapacidad. Revista Horizontes Pedagógicos, Fundación Universitaria Iberoamericana, volumen 14. 2013.

Desde la información analizada, se planteó una primera estructura de caracterización de los estilos de crianza parentales (autoritario, participativo y permisivo) que aportó elementos básicos para el diseño del modelo.

Un segundo momento que permitió generar la construcción de la categoría Familia- Discapacidad y Educación para desde allí, identificar elementos de caracterización de los estilos educativos docentes y contrastar las líneas de acción propuestas en el primer momento, centrando el análisis en la corresponsabilidad de la institución educativa en este proceso. Se retomó aquí como unidad de análisis *las dinámicas establecidas en los procesos de escolarización*

*de las personas con discapacidad en las instituciones educativas*<sup>6</sup>. Para la recolección de información en este segundo momento de la investigación se utilizaron cuatro técnicas: la encuesta, la entrevista, el taller y los grupos focales. En esta etapa, el proyecto contó con la participación de 26 instituciones de diferentes municipios y ciudades desde los cuatro complejos culturales.

Las fuentes de recolección para la triangulación de la información de este segundo momento, hicieron referencia a los agentes que participan en el proceso educativo de personas con discapacidad en el contexto escolar. Se determinaron así cuatro fuentes: padres, docentes, profesionales de apoyo y directivos.

**Tabla 3.** Muestra instituciones participantes en el segundo momento de la investigación.

Complejo	Lugares	No. Instituciones
Andino	Cundinamarca: Cucunubá, Fosca, Cáqueza, Tenjo, Mesitas	7
	Bogotá	9
Santandereano	Barrancabermeja	1
Antioqueño	Rionegro	2
	Envigado	1
	Itagüí	1
Fluvio- Minero	Cali	2
	Cartagena	3
<b>Total</b>		<b>26</b>

Datos extraídos de la investigación (2012).

**Tabla 4.** Relación número de fuentes participantes en el segundo momento de la investigación.

Tipo de fuentes	No. de fuentes
Profesionales de apoyo	37
Docentes	172
Padres	61
Directivos docentes	20
<b>Total</b>	<b>290</b>

Datos extraídos de la investigación (2012).

6 De este segundo análisis se organizó un documento tipo libro que se encuentra en proceso de revisión con miras a publicación por parte de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los criterios de selección de las instituciones participantes fueron:

Instituciones de educación formal con procesos de inclusión.

Instituciones de educación exclusiva, especializada con desarrollo de trabajo pedagógico-terapéutico.

Institución formadora de licenciados ciclo complementario.

A partir de los resultados de estos dos momentos y de la identificación de las dimensiones de corresponsabilidad de las dos instituciones frente al proceso de crianza de personas con discapacidad, se diseñó el modelo de apoyo y fortalecimiento MAFCRIND<sup>4</sup>: familia y escuela.

## Resultados

Modelo de apoyo y fortalecimiento a la crianza de niños y niñas con discapacidad - MAFCRIND: familia-escuela

Es importante partir del reconocimiento que los procesos de socialización y educación que caracterizan la crianza, se inician generalmente en la familia, pero se complementan, fortalecen o reconfiguran en la escuela. A temprana edad, niños y niñas acceden a las instituciones educativas, en las que entran en contacto con otros adultos y otros pares diferentes a sus familiares. Estas nuevas figuras, se convierten en agentes de socialización y educación que influyen en el desarrollo y configuración de la personalidad. Al igual que los padres, los docentes y agentes educativos establecen sistemas relacionales que se configuran bajo elementos transversales y caracterizan estilos de socialización que influyen en la formación y educación, por lo tanto, es inminente la importancia del fortalecimiento y la articulación de las dos instituciones.

Frente a esto dicen Musitu y Cavas (2001)

La comunicación entre ambos sistemas debería potenciarse, máxime si consideramos los efectos

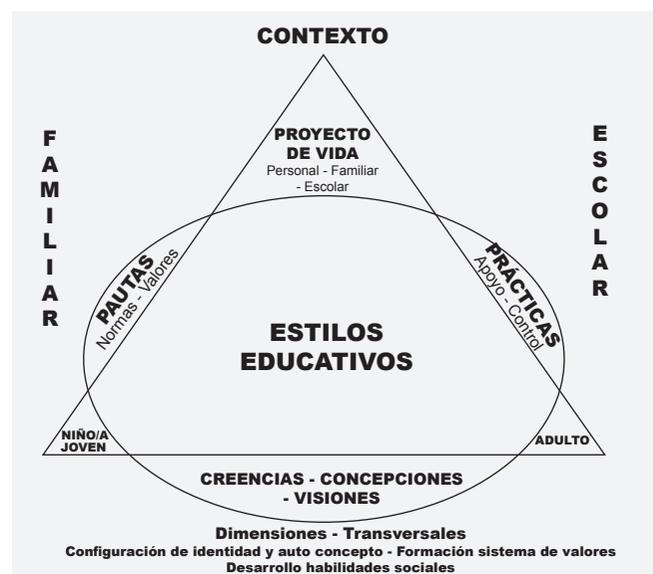
4 MAFCRIND: Modelo de apoyo y fortalecimiento para la crianza de niños y niñas con discapacidad.

positivos que esta mejora de las relaciones tendría para los padres, para los hijos y para los profesores. Se ha señalado con frecuencia que la participación activa de los padres en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los hijos. Además, los padres mejoran de esta forma sus actitudes hacia la escuela, hacia el profesorado y hacia sí mismos. Cuando la comunicación familia-escuela es fluida, los profesores perciben también una mayor competencia en sus actividades y un mayor compromiso con el currículo académico y con el niño (p.17).

En este sentido, al ser dos contextos formadores que se superponen, se implican en algunas acciones transversales y se diferencian o distancian claramente en otras.

El modelo recoge los elementos estructurales identificados en el sistema relacional establecido alrededor de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los contextos familiares y escolares, estableciendo interacción y articulación entre estos elementos y tres dimensiones transversales a los dos contextos identificadas como corresponsabilidad en el proceso de socialización y crianza: configuración de la identidad y el auto concepto, formación de valores y desarrollo de habilidades sociales.

**Gráfica 1.** Elementos estructurales MAFCRIND: familia y escuela



Estructura extraída del informe final de investigación 2012.

El modelo tiene como elementos estructurales:

Tres procesos psicosociales implicados en la socialización y crianza: las Prácticas que se conciben como *acciones*, esto es, como comportamientos intencionados y regulados, las Pautas que tienen que ver con el canon que dirige las acciones, con el orden normativo que le dice al adulto qué se debe hacer frente al comportamiento de los niños/as y las Creencias que se refieren a las explicaciones de la manera como se orientan las acciones, hace referencia a un conocimiento básico del modo en que se debe educar a los niños/as. (Aguirre, 2000)

Al interior de estos tres procesos se identificaron desde el ejercicio investigativo, categorías específicas que influyen en las interacciones relacionales que establecen tanto padres como docentes con el niño o niña.

Creencias: este elemento estructural tiene como componentes las *concepciones y visiones sobre discapacidad*, convirtiéndose desde el análisis en la base que orienta, permea y dirige tanto las pautas como las prácticas en los estilos educativos familiares y escolares.

No obstante, desde un enfoque sistémico, se reconoce que si un elemento es afectado, está en directa relación con los otros elementos y también los afecta. Desde el estudio se identificó que las creencias, concepciones y visiones sobre la discapacidad influyen indudablemente en la concepción de niño y de adulto, permean las pautas y prácticas y finalmente repercute fuertemente en el proyecto de vida personal, familiar y social.

Las creencias frecuentemente identificadas, giran alrededor de cuatro de las seis visiones sobre discapacidad planteadas por Brogna (2008, p. 148): la *visión caritativo – represiva*, bajo cual la discapacidad queda significada por tres elementos esencia-

les: la caridad, el castigo y el milagro, y por tanto, las personas con discapacidad dan a la sociedad la posibilidad de su salvación, de su redención, de “ser buenos cristianos”. Por su parte, la *visión médico-reparadora*, ve la discapacidad como una enfermedad o problema de salud que se puede curar o reparar, de ahí que bajo esta se generen prácticas que conducen a la cura o reparación. Esta visión basa su huella identitaria en el “diagnóstico” haciendo la distinción de la discapacidad desde lo patológico y la enfermedad. Desde la *visión normalizadora-asis-tencialista*, lo normal, anormal y la normalidad son elementos centrales en los esquemas que dominan las prácticas; está centrada en el hombre promedio, relacionándose con una norma, con un promedio que impone lo que “debería ser”. Finalmente encontramos la *visión social*, desde la cual se concibe la discapacidad como una construcción social, el eje de atención se centra no en la persona con discapacidad sino en las circunstancias del entorno político, social y económico; la discapacidad se define de manera situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, actitudinales y culturales.

Pautas: En este elemento estructural del modelo se identificaron categorías que la componen. Entre estas se destacan: el direccionamiento de la *norma*, *priorización de valores*, *motivación* y la *expectativa de futuro*.

Prácticas: en este elemento estructural se identificaron dos componentes que lo constituyen: *control* entendido como la actitud asumida con intención de dirigir el comportamiento deseable, siendo este un parámetro que discurre entre la permisividad, la libertad, la coacción y la vigilancia. *Apoyo*, entendido como el soporte emocional, el nivel de implicación y aceptación. Estas dos categorías se encuentran suficientemente documentadas por diversos autores “Erikson, 1963; Hoffman, 1975a; Baumrind, 1991a; Flaquer, 1993; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Molperces, Llinares y Musitu, 2001; Gadeyne, Ghes-quièrre y Onghena, 2004” (Torio, Peña y Rodríguez, 2008, p. 154).

Tanto las creencias como las prácticas y las pautas están determinando y evidenciando la concepción que se tiene de niño/a (hijo - estudiante) y de adulto (padre o docente), y la relación que se establece entre estos.

Los anteriores elementos contemplados en conjunto configuran tendencias frente a tres estilos educativos claramente identificados tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar. Los estilos educativos se entienden como: “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (Coloma, 1993, en Torio, Peña y Rodríguez 2008, p. 156). Por tanto, en MAFCRIND cuando se habla de estilos educativos, se hace referencia al sistema relacional que establece entre los elementos estructurales que lo integran (visión de discapacidad, noción de niño- adulto, pautas, creencias y prácticas y proyecto de vida personal, familiar y escolar) en este sentido, se hace referencia a tendencias globales interacción y relación.

Los estilos identificados son: el estilo autoritario, el estilo permisivo (con dos tendencias: implicado y no implicado) y el estilo participativo. Estos estilos educativos tanto parentales como docentes, causan inminentemente un impacto en el proyecto de vida personal, familiar y escolar.

El reconocimiento de estas tendencias no pretende estigmatizar formas de actuación, sino que permite visibilizar las dimensiones implicadas en el estilo relacional para generar comprensión de las mismas, y proyectar líneas de acción para el

apoyo y fortalecimiento en la interacción familia-escuela.

Por otra parte, el modelo exige desde su estructura hacer una lectura contextualizada de esta caracterización y de las dinámicas generadas desde los estilos educativos, teniendo en cuenta que el contexto escolar y familiar en el que se generan los procesos de educación, socialización y crianza pueden influir en la direccionalidad que tomen las dinámicas allí establecidas. De igual forma, la caracterización de estilos en muchas ocasiones no se mantiene estable, varía de acuerdo a condiciones como edad, nivel de compromiso de salud y comportamental, situaciones de vulnerabilidad más fuertes que la discapacidad misma (pobreza, desplazamiento, género entre otras). Por esto, el modelo se sugiere desde una lectura situada y contextualizada.

Al analizar los estilos educativos desde la estructura del modelo, se evidencian claramente implicaciones en las tres dimensiones transversales a los dos contextos de socialización (configuración de la identidad y el auto concepto, formación del sistema de valores y desarrollo de las habilidades sociales) que convocan la corresponsabilidad tanto de la familia y de la escuela para la optimización de los procesos de crianza de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Una vez diseñada la estructura del modelo, se presenta entonces desde los elementos que lo constituyen, una matriz que permite identificar cada uno de sus componentes y establecer relaciones entre sí para lograr la caracterización de los estilos y sus implicaciones en las tres dimensiones transversales a los contextos familia-escuela.

**Tabla 5. Matriz de sistematización y análisis MAFCRIN: familia y escuela**

Aspectos estructurales	Componente	Padres	Agentes educativos	Correlaciones
<b>Creencias</b>	<b>Visión sobre discapacidad</b>			
	<b>Visión de niño</b>	Hijo(a)	Estudiante	<b>Relación adulto-niño</b>
	<b>Visión de adulto</b>	Padres	Agente educativo	
<b>Pautas</b>	<b>Normas</b>			Pautas- prácticas
	<b>Valores</b>			
<b>Prácticas</b>	<b>Apoyo</b>			
	<b>Control</b>			
<b>Estilo educativo</b>				
<b>Proyecto de vida</b>		<b>Familiar</b>	<b>Escolar</b>	<b>Personal</b>
<b>Contexto</b>		<b>Condiciones familiares</b>	<b>Condiciones escolares</b>	
<b>Dimensiones transversales</b>		Configuración de la identidad. Formación en valores. Desarrollo de habilidades sociales.		

Nota: instrumento construido a partir de los análisis y resultados de la investigación.

### Caracterización estilos educativos a partir del modelo

A partir de esta base de la estructura del modelo, a continuación se propone la caracterización de los tres estilos identificados, la cual recoge los elementos tanto de la familia como de los actores que participan en el proceso educativo externos a los padres (docente, directivo, profesional de apoyo).

Se presenta entonces a continuación una caracterización general del estilo graficada en la estructura y en la matriz que detalla en paralelo lo encontrado desde la información analizada, este es un primer acercamiento a la caracterización desde los tres estilos profundizando en los dos escenarios de familia y escuela sin establecer aún las correlaciones, las cuales requerirán una tercera fase de la investigación para ser estudiadas.

### Estilo educativo autoritario:

Este estilo se identificó tanto en padres como en docentes, es uno de los que más permanece y trasciende en los estilos relacionales establecidos desde el contexto familia y escuela, en procesos de socialización y crianza de personas con discapacidad. De manera general se plantean algunos aspectos que lo caracterizan, entre estos están: la imposición de normas rígidas e inflexibles que requieren regulación externa lo cual dificulta su interiorización; respecto a la forma de regulación y corrección, la consecuencia del acto no deseado está ligada al castigo sin reflexión y el afecto está ligado a la obediencia. No obstante, cuando el análisis se centra en las dinámicas de crianza de personas con discapacidad, este estilo toma matices característicos que es necesario identificar.

A continuación se amplía su caracterización en la matriz que sintetiza los elementos estructurales del modelo.

**Tabla 6.** Matriz caracterización estilo educativo autoritario a partir de los elementos estructurales de MAFCRIND.

MATRIZ CARACTERIZACIÓN ESTILO AUTORITARIO		
Aspecto estructural modelo	Padres	Agentes educativos
<p><b>CREENCIAS</b></p> <p>Concepciones y visiones sobre discapacidad</p>	<p><b>Concepción</b> de la discapacidad desde el déficit.</p> <p>Visión médico- reparadora, normalizadora asistencialista.</p> <p><i>“...En la crianza hay mucha sobreprotección, muchísima tendencia a pensar en lo biológico, es decir usted es enfermo y como enfermo usted no puede actuar, y con muchos temores frente a la educación, por ejemplo cuando yo entré a la universidad, mi madre decía: - usted no podrá acabar una carrera- y ese tipo de cosas, que han cambiado, obviamente en un comienzo era muy fuerte...” (Estudiante proceso de Inclusión UPN).</i></p>	<p><b>Concepción</b> de la discapacidad desde el déficit, con una <b>visión</b> médico- reparadora, es decir desde lo que el niño, niña o joven no tiene, lo que le falta, lo que debe ser reparado.</p> <p>En su descripción el agente educativo alude a términos como: <i>disminución, deficiencia, retardo, impedimento, aprendizaje muy lento, no desenvolvimiento eficaz, capacidad disminuida, dificultad, poco desarrollo, capacidades limitadas.</i></p> <p>También se encuentra aquí la visión Normalizadora asistencialista desde esta se conciben la discapacidad desde el parámetro de la normalidad, y aún mantienen la condición en el plano del desarrollo individual y personal.</p>
	<p>Visión de niño (a) y adulto</p>	<p>Hijo – Hija: se concibe como limitado, desvalido, sin capacidad para tomar decisiones por su situación de discapacidad.</p> <p>El padre o madre se convierte en el único decisor quien sabe lo que le conviene o no y en últimas quien toma las decisiones con imposición determinando lo que puede o no puede hacer, lo que le conviene o no.</p>

<p><b>PAUTAS – PRÁCTICAS</b></p>	<p><b>Pautas:</b> las <i>normas</i> son impuestas, son rígidas e inflexibles, los hijos tienen pocas posibilidades de opinar frente a éstas y la consecuencia al infringirla es generalmente el castigo físico.</p> <p>Los valores inculcados hacen referencia principalmente a la obediencia, el respeto a la autoridad y la sumisión.</p> <p>Las prácticas: limitadas a las decisiones de los padres, generan una dependencia del adulto.</p> <p><b>Control:</b> generalmente se basa en la coacción por medio del castigo, comunicación cerrada y unidireccional, sobre la base del saber.</p> <p><b>Apoyo:</b> sobreprotección, acciones reactivas que limitan procesos de autonomía e independencia.</p>	<p>Pautas: la <b>norma</b> es impuesta e inflexible, desconocedora de los procesos particulares propios y hace referencia al buen comportamiento y la no irrupción en clase como agente distractor, al cumplimiento de logros y objetivos como los demás.</p> <p>La <b>motivación</b> del docente es extrínseca, en tanto mantiene la armonía y el respeto.</p> <p>Los <b>valores</b> que se inculcan el respeto a la autoridad, el buen comportamiento.</p> <p>Prácticas: activismo, aprendizaje mecánico, memorístico, repetitivo.</p> <p>El docente genera prácticas impulsadoras hacia el ideal, hacia el deber ser, hacia la media convencional, y es hacia allí hacia donde jalona sus esfuerzos.</p> <p><b>Control:</b> restricción, dominio, coerción sobre la base de la razón.</p> <p><b>Apoyo:</b> implicación en ocasiones invasiva. Poca o excesiva atención.</p>
<p><b>PROYECTO DE VIDA</b></p> <p>familiar, personal, escolar</p>	<p>El proyecto de vida personal se ve limitado a la relación diagnóstico- pronóstico. Y el proyecto de vida familiar, se observa dedicación exclusiva para la persona con discapacidad generalmente por la madre o padre descuidando las necesidades de los demás miembros de la familia.</p>	<p>Como proyecto de vida escolar encontramos aquí dependencia del docente. Aprendizaje de normas impuestas, mecanización de comportamientos y procesos escolares, escasa competencia social, poca espontaneidad creatividad.</p>
<p><b>CONTEXTO</b></p>	<p><b>Familiar</b></p> <p>Este tipo de estilos educativos se presenta con mayor frecuencia cuando hay un compromiso profundo de la discapacidad, aunado a problemas de salud y comportamentales. De igual forma, cuando se encuentra que la persona con discapacidad tiene además otra condición que la convierte doblemente en vulnerable: mujer, pobreza, desplazamiento, condición de salud familiar. Además, los padres tienden a incrementar y direccionar su acción y relación hacia este estilo, en la etapa de la adolescencia como una herramienta de protección.</p>	<p><b>Escolar</b></p> <p>Este estilo tiende a tener mayor acogida cuando el agente educativo se encuentra ante las exigencias externas (procesos de evaluación, control de grupo, resultados esperados), además tiende a incrementarse en dos polos: cuando el niño o niña le llega en edad muy temprana y cuando está entrando a la etapa de exploración en la adolescencia.</p> <p>El acompañamiento de un equipo de profesionales de apoyo también determina fuertemente el estilo relacional que el docente plantea en su de clase.</p>

**DIMENSIONES  
TRANSVERSALES**

Configuración de la identidad: Las situaciones y el diálogo con múltiples voces a las que accede el niño/a con discapacidad tanto en el contexto de la familia como de la escuela desde este estilo autoritario, lo llevan a dos matices importantes en la configuración de la identidad.

En primer lugar se evidencia la ausencia de autodefinición (se define a sí mismo en términos de lo que el otro quiere e impone, así como de las expectativas del otro sin lograr la construcción de expectativas e intereses propios). Esto se traduce a largo plazo en una incapacidad para tomar postura individual y ocupar posiciones sociales creando dependencia del otro. Además de verse ampliamente limitada su autoestima por la visión de sí mismo desde el déficit.

Se encontró en segundo lugar, aunque son pocos los casos, las personas con discapacidad que acceden a experiencias autoritarias de sometimiento y subvaloración tanto en contextos familiares como escolares, pero que estas los llevan a largo plazo a configurar una identidad desde la potencialidad, es decir, generan un deseo por demostrar que sí pueden, que sí tienen posibilidades y potencialidades, y la visión limitante del otro se convierte en un reto y estímulo para explorar, descubrir, y demostrar sus habilidades, confrontando constantemente al otro.

Formación en valores: En este estilo generalmente se siguen normas relacionadas con la obediencia, el respeto y el acatamiento de órdenes, las cuales inicialmente se acatan a pasar de la voluntad, pero con el tiempo se hacen parte de la voluntad propia de la persona con discapacidad o se convierten en desafíos sin lograr incorporarse totalmente al desarrollo de la personalidad.

Desarrollo de habilidades sociales: En este estilo priman las habilidades sociales primarias (saludar, despedirse, dar las gracias), dado que la expectativa está en la buena conducta, el acercamiento a lo "normal", la no alteración del orden social.

**Nota:** análisis construido a partir de los resultados de la investigación.

Los resultados frente a la caracterización de este estilo tanto en padres como en agentes educativos muestran consecuencias permanentes y determinantes sobre todo en el desarrollo y configuración de la identidad y de la personalidad de niños/as con discapacidad, puesto que pone una limitante a la posibilidad

de desarrollo de habilidades y potencialidades. No obstante se debe hacer énfasis en que los estilos no se dan de forma pura, estos dependen de la etapa, situación y compromiso (de salud y comportamental) del niño/a, por lo tanto, siempre es importante hacer una lectura situada.

**Estilo educativo permisivo:**

Este estilo en general se caracteriza por situaciones relacionales en las cuales no hay acatamiento de normas por parte del niño/a, puede ser porque estas no son claras, visibles e inculcadas por parte del adulto, lo que genera que se actúe constantemente por impulsos y emociones del momento. Generalmente no son claras las consecuencias que regulan los actos, no hay límites, lo cual puede

darse en dos contextos situacionales: la indiferencia ante los actos o el consentimiento de estos, en ambos casos la causa es permisividad.

En un análisis situado en los contextos y dinámicas familiares y escolares de niño/as con discapacidad durante su proceso de crianza, este estilo se caracteriza por tener dos tendencias, encontradas tanto en padres como en agentes educativos, estas tendencias son dadas por el nivel de implicación y apoyo de acuerdo a las exigencias y compromisos tanto comportamentales como de salud desde la discapacidad. Encontramos entonces el estilo permisivo en donde el adulto se encuentra implicado o no implicado. En la tabla 7 y 8, se describe detalladamente las características de este estilo educativo en sus dos matices.

**Tabla 7.** Matriz caracterización estilo educativo permisivo implicado a partir de los elementos estructurales de MAFCRIND.

MATRIZ CARACTERIZACIÓN ESTILO PERMISIVO IMPLICADO		
Aspecto estructural modelo	Padres	Agentes educativos
<b>CREENCIAS</b>  Concepciones y visiones sobre discapacidad	La concepción de la discapacidad en este estilo sigue centrada en el déficit. Con una visión médico reparadora y mágica-caritativa. Estas visiones de la discapacidad colocan a los padres frente a dos cánones que rigen su actuar. Los padres con un fuerte sentimiento de impotencia y culpa por la situación, lo cual los pone en el plano de la permisividad y los padres que consideran la discapacidad desde lo mágico y caritativo y como filosofía consideran que el niño (a) vino al mundo a "ser feliz" y en ese sentido ya tiene una situación difícil, para que empeorarla con exigencias.	El docente o profesional tiene la visión del niño, niña o joven con discapacidad como "niños que quieren hacer solo lo que ellos piensan sin dejarse orientar", Al tiempo se encuentra la concepción de niño como la víctima, "ya es suficiente con tener la discapacidad como para exigirle más".
Visión de niño/a y adulto	Hijo – Hija: Se convierte en este estilo en la figura de autoridad, el que maneja las situaciones, el que decide, actúa por impulsos, afecta a los padres y no es afectado por ellos.  El padre o madre: son desde este estilo dominados por las exigencias y conductas particulares, con sentimientos de culpa e impotencia que los llevan a adecuarse a las exigencias. Desde lo mágico y caritativo es el que tiene una misión de hacer feliz, de complacer, de cumplir deseos.	Estudiante: Por su condición toman control de la situación.  Agente educativo En estos casos el adulto actúa como una figura de facilitador, protector, cuidador, el hacedor, cumplidor de deseos.
<b>PAUTAS – PRÁCTICAS</b>	Padres que hacen presencia y se implican en las situaciones pero que no establecen normas ni patrones claramente definidos y tienden al consentimiento extremo de sus hijos ligados a su condición.  <i>"La crianza de mi hijo con discapacidad ha sido un poco dura a veces somos un poco permisivos con el niño ya que lo dejamos que el haga lo que se le gana y creo que eso no es correcto ya que con el tiempo el niño es el perjudicado, la mayoría de cosas que él pide yo se las doy. La verdad no ha sido muy fácil criar al niño ya que con ellos toca dedicarles más tiempo..." (Padre Barrancabermeja).</i>  De igual forma se encuentran los padres que ceden ante las demandas de su hijo o hija con discapacidad por miedo a sus reacciones: pataletas, rebeldía, conductas disruptivas, teniendo finalmente el dominio el niño o niña y dominando la relación los impulsos y deseos o intereses espontáneos.  <i>"...Al comienzo lo sobreprotegía pero me di cuenta que era un error lo he ido soltado un poco más, no lo descuido, lo trato como a los dos mayores pero siempre con un trato dócil para que no se me ponga rebelde..." (Madre Cartagena).</i>  Hay controversia en los valores inculcados: libertad, nulidad.	Pautas:La pauta está anclada a la creencia de que la no voluntad de hacer las cosas prima sobre la exigencia de hacerlas o sobre la no capacidad para hacer: "Ellos hacen lo que quieren", "ellos no hacen nada por lo tanto hay que dejarlos hacer lo que quieran hacer". La expectativa no es de proyección sino de mantenimiento y cuidado inmediato.  La práctica es inicialmente un desgaste de voluntades que termina por doblegar la voluntad generalmente del docente aunado a la falta de tiempo para la dedicación exclusiva y a la exigencia de atención de los otros 40...35...50 casos de su salón.  Por otro lado, se encuentra la práctica de hacerle todo, no exigirle tanto porque para qué si no puede hacerlo, esto conlleva a acciones asistencialistas que se quedan en el plano del cubrimiento de necesidades básicas cotidianas.

<p><b>PROYECTO DE VIDA</b></p> <p>familiar, personal, escolar</p>	<p>El proyecto de vida personal en este estilo se encuentra en dos direcciones, la autorrealización exclusiva a partir de los intereses y deseos del niño (a) sin patrones de dirección o límites claros.</p> <p>El proyecto de vida familiar generalmente implica el sacrificio de la autorrealización por la realización del niño o la niña con discapacidad.</p>	<p>El proyecto de vida escolar está orientado hacia objetivos básicos sin mayores exigencias o con la expectativa de que sea feliz desde el día a día. Sin mayores proyecciones a futuro sino centrado en resolver las situaciones de la cotidianidad. Su estancia en la institución educativa centra sus objetivos en la "integración social" sin preocuparse mucho por el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>
---	---	---

**CONTEXTO**

Familiar este estilo se incrementa cuando la familia tiene la convicción de la exploración y libertad como opción de educación para su hijo: que elija lo que él quiera sin cohesión (media aquí la concepción "ya tiene una discapacidad, para qué le amargo la vida...el vino a quía ser feliz...". Además cuando la condición de discapacidad tiene como característica un fuerte compromiso comportamental.

Escolar

Este estilo se incrementa, en contextos de inclusión, con exigencias altas para los docentes (grupos extremadamente grandes, poca o nula capacitación y acompañamiento, voluntad del docente para implicarse), contextos que están sensibilizados frente a la discapacidad pero no generan condiciones de capacitación, apoyo y seguimiento a los docentes. El docente tiene la voluntad y motivación intrínseca pero carece de elementos por lo tanto actúa desde el sentido común o desde el afán del día a día.

**DIMENSIONES TRANSVERSALES**

**Configuración de la identidad:** en este estilo educativo se evidencia una construcción de la identidad directamente relacionada con los intereses y emociones propios del momento, la postura individual se superpone a la construcción colectiva por lo que priman los deseos del niño/a sobre los otros. teniendo en cuenta la ausencia de parámetros, normas y pautas de comportamiento, se ve afectada la constitución de significados sociales, lo cual afecta la capacidad de tomar postura y ocupar posición en el ámbito de lo social. Se ve confusa la definición de personalidad por la falta de interlocución desde los dos escenarios. Se genera dependencia del otro en tanto el otro resuelve todo.

**Formación en valores:** la controversia ocasionada por la tensión entre la *culpabilidad-exigencia del niño/a - incomprensión de la discapacidad-* hacen que esta formación se desdibuje y fluctúe constantemente.

**Desarrollo de habilidades sociales:** las habilidades sociales en este estilo educativo no son la prioridad en el proceso de interacción, dado que los intereses del niño /a priman sobre el otro, se dificulta la construcción de lo social, el tener en cuenta el punto de vista del otro y la conciencia y seguimiento de habilidades de convivencia.

**Nota:** análisis construido a partir de los resultados de la investigación.



Este estilo educativo trae consecuencias no solo al proyecto de vida personal del niño/a con discapacidad (en el plano de la formación de valores y el desarrollo de habilidades social) sino al proyecto de vida familiar y escolar, dado que tanto padres como

docentes se vuelcan totalmente a suplir deseos localizando su acción en el momento. Esto limita no solo el alcance sino la proyección de la formación y la educación e implica la autorrealización.

**Tabla 8.** Matriz caracterización estilo educativo permisivo no implicado a partir de los elementos estructurales de MAFCRIND.

MATRIZ CARACTERIZACIÓN ESTILO PERMISIVO NO IMPLICADO		
Aspecto estructural Modelo	Padres	Agentes educativos
<b>CREENCIAS</b> Concepciones y visiones sobre discapacidad	<p>Concepción de la discapacidad desde el déficit. Visión sacralizada - mágica: búsqueda de razones y culpas en un ser superior: castigo, prueba, bendición.</p>	<p><b>Concepción:</b> desde el déficit. Visión médico reparadora, requerimiento de tratamiento especial, terapéutico especializado.</p>
Visión de niño/a y adulto	<p><b>Concepción del Hijo – Hija como desconocido, con exigencias ajenas al conocimiento, fuera de la expectativa.</b></p> <p><b>El padre o madre: confusión, impotencia, culpa, duelo, situación ambivalente. Rompimiento de expectativas de futuro</b></p>	<p>Estudiante: limitado, debería tener una educación especializada, no debería estar en el contexto educativo formal, exigencias y requerimientos especializados de la capacidad solo de profesionales.</p> <p>Agente educativo: el Adulto es una figura de cuidador, trabajo asistencial, no tiene responsabilidades frente al proceso formativo más allá del cuidado básico y desarrollo de habilidades básicas cotidianas, no está preparado para asumir este proceso se muestra reacio al acercamiento o la toma de responsabilidad frente a este proceso educativo. No entendimiento del niño (a) o de la que él o ella requiere.</p>
<b>PAUTAS – PRÁCTICAS</b>	<p>Padres o madres que se ausentan del proceso o parecen ignorar al niño, desconformándolo o culpabilizando al otro.</p> <p>El manejo de la culpa o la negación al tener en su familia una persona con discapacidad, hace que se tengan niveles de implicación y apoyo bajos generalmente de indiferencia ante la situación que atraviesan.</p> <p>La práctica en este estilo es la delegación de la crianza a algún familiar o a otros cercanos.</p>	<p>Pautas que tienen que ver con la poca o nula disposición para abordar procesos más allá del desarrollo de habilidades básicas, la concepción y el canon de que este trabajo será difícil. "Como no conozco mucho, prefiero no cometer errores".</p> <p>Las prácticas desencadenan entonces en delegar a otro "al especialista" el profesional o la maestra de apoyo, sacar al niño del aula (debe estar afuera para poder avanzar), educación especializada y diferenciada, requieren recursos adicionales para entender y no está en su competencia dárselos. Su actitud es escéptica y de rechazo frente a la presencia del otro.</p> <p>Se encuentra entonces prácticas de indiferencia: lo tengo en el salón, lo tengo en el proceso pero no le trabajo porque él no puede, para qué lo hago...un cumplimiento de actividades con sentido asistencialista.</p>

<p><b>PROYECTO DE VIDA</b></p> <p>familiar, personal, escolar</p>	<p>Personal: Depende del otro (a quien se delegue o asuma el papel de la crianza)</p> <p>Familiar: Culpa extendida, generalmente termina con el rompimiento de lazo conyugal o fractura de lazos familiares y la autorrealización personal por encima de la realización del niño o niña.</p>	<p>Como proyecto de vida escolar encontramos aquí entonces un estancamiento del niño o niña en los procesos escolares, no avanza, el docente no tiene tiempo, se convierte en una obligación que el docente no quiere asumir. Delegación al especialista.</p>
<p><b>CONTEXTO</b></p>	<p>Este estilo, generalmente está asociado a procesos de duelo no resueltos o de hecho puede aparecer en etapas de la vida en que los padres están luchando con la no aceptación de la condición y el desconocimiento de la misma.</p>	<p>Este estilo se presenta generalmente en contextos educativos con docentes de educación regular que no han estado preparados ni sensibilizados para asumir procesos educativos y la discapacidad entra intempestivamente a hacer parte de la dinámica y exigencia cotidiana.</p>
<p><b>DIMENSIONES TRANSVERSALES</b></p>	<p>Configuración de la identidad: al delegar la responsabilidad de la educación en otro, la definición de la identidad pasa a depender de lo que ese otro imparta o defina. no obstante la autoestima se ve afectada dada la ausencia de figura paterna o del docente, lo cual deja una sensación de abandono emocional (mas no físico), esto confunde al niño/a con discapacidad el cual, de acuerdo a las historias de vida, lo hace consciente y busca a largo plazo entender dicha ausencia. la delegación de la formación aquí se da de una forma ocasional, pues no implica la ausencia física, lo cual genera mayor confusión.</p> <p>Formación en valores: en la relación directa niño/a – adulto (docente, padre), esta formación de valores es nula, ni hay implicación ni compromiso, por lo tanto esta formación dependerá de las personas y el círculo con quien convive y a quien se delega la responsabilidad y se limita al tiempo de convivencia con ellos.</p> <p>Desarrollo de habilidades sociales: de nuevo estas no son inculcadas ni exigidas por parte del padre o docente y por lo tanto quedan supeditadas a las interacciones que el niño / con discapacidad genere y a las personas a quienes generalmente se delega su educación y en los momentos en que esto se hace.</p>	

**Nota:** análisis construido a partir de los resultados de la investigación.

El estilo permisivo no implicado, es un estilo que emerge en este estudio, desde el cual se evidencian particularidades en el caso de las dinámicas establecidas en los contextos familia- escuela con los niños/as con discapacidad. Aquí la permisividad no está marcada por la ausencia física sino por el distanciamiento que toma el adulto del actuar frente al niño/a, generalmente este distanciamiento se da como consecuencia de la impotencia, el descono-

cimiento y el temor que ocasiona la situación particular de la discapacidad, lo cual resulta muy lesivo para su desarrollo, por que restringe significativamente sus posibilidades de acceso a experiencias que le permitan la apropiación y desenvolvimiento en el entorno social. Tiene consecuencias en las tres dimensiones transversales a los dos contextos y en el proyecto de vida personal, familiar y escolar.

### Estilo educativo Participativo:

Este estilo se caracteriza de manera general por situaciones relacionales en las que se establecen normas negociadas, flexibles y con la participación tanto del adulto como del niño/a, lo cual permite que exista una autorregulación del comportamiento en la que median tanto factores internos como externos. Se flexiona en las consecuencias de los actos y su implicación en la convivencia, lo que le permite al niño/a tener claridad frente a las condiciones y consecuencias del acatamiento o no de la norma.

Específicamente en el estudio, se identificó el estilo participativo tanto en padres como en docentes y agentes educativos, evidencia como poco a poco la concepción de la discapacidad desde la potencialidad, desde las habilidades y destrezas de la persona como sujeto, permea las concepciones y creencias tanto de docentes como de padres, y ubica a la discapacidad en el plano de una condición particular en interacción con un entorno que brinda posibilidades y que encuentra en la diversidad una fuente de riqueza.

Tabla 9. Matriz caracterización estilo educativo participativo a partir de los elementos estructurales de MAFCRIND.

MATRIZ CARACTERIZACIÓN ESTILO EDUCATIVO PARTICIPATIVO		
ASPECTO ESTRUCTURAL	PADRES	AGENTES EDUCATIVOS
MODELO		
<b>CREENCIAS</b>	<p>Parte de la concepción de la discapacidad desde la potencialidad.</p> <p>La visión es social, una condición particular en interacción con el ambiente.</p> <p><i>"Mi crianza, ha sido bonita... siempre he estado acompañada por mi madre y mi abuelita, ellas, toda mi vida me han dado su apoyo y su tiempo, puesto que por mis cirugías, terapias y tratamientos se han dedicado mucho a mí, dejando de lado muchas otras cosas. Ellas, siempre me han inculcado la confianza en mí misma, me han enseñado a exigirme mucho y esto se ha visto reflejado tanto en lo académico como en lo personal y con mi "discapacidad", de igual manera me atrevo a decir que gracias al apoyo y acompañamiento constante en todas los ámbitos y contextos, soy una persona que se ha superado, que maneja una muy buena relación con las demás personas y que se exige mucho." (Relato estudiante UPN).</i></p>	<p>Perciben la discapacidad desde la potencialidad.</p> <p>Las expresiones que aluden a la <b>potencialidad y la capacidad</b> de las personas tienen un fuerte énfasis en un enfoque diferencial.</p> <p>La discapacidad es:</p> <p><i>"La capacidad que tiene cada quien desde su oficio"</i></p> <p><i>"Es una situación que hace que accedamos al mundo de una forma diferente".</i></p> <p><i>"Son personas con diferentes formas de aprender, escuchar, hablar, caminar, etc."</i></p> <p><i>"Manera diferente de ver y desarrollar las cosas en el aspecto físico y cognitivo"</i></p> <p><i>Desde ésta, la discapacidad es un estigma construido socialmente, y esta resulta de la interacción del sujeto con el entorno y del contexto como facilitador y posibilitador de experiencias.</i></p> <p><i>"Impedimento que existe del medio para relacionarte con el otro".</i></p> <p><i>"Es el resultado de la interacción entre la condición de salud y el contexto y como este le facilita la integración a estas personas".</i></p> <p><i>"Son los obstáculos que coloca la sociedad para entregar a las personas que poseen condiciones diferentes".</i></p> <p><i>"Es una condición que resulta de la interacción entre los límites del contexto y las capacidades de la personas para relacionarse con sus entorno inmediato".</i></p>
Concepciones y visiones sobre discapacidad		

Visión de niño (a) y adulto

Niño (a) capacidad para aportar, tomar decisiones, es hábil. Tiene potencial, capaz de expresar gustos e intereses.

Padres: los padres se convierten en potenciadores, orientadores. Comprometidos con la exploración y descubrimiento de habilidades y gestor de posibilidades y experiencias.

Estudiante: Para estos el estudiante es una persona que trabaja, que tiene otras capacidades, que presenta fortalezas, es un agente sensibilizador, es único e individual y tiene habilidades en diferentes áreas de desempeño

Agente educativo: Bajo ese marco el adulto (docente, profesional o directivo) propone, indaga, orienta, descubre, acompaña, aprende, escucha y es sensible al otro, resuelve.

**PAUTAS – PRÁCTICAS**

Si bien existe la autoridad claramente definida, la norma y el cumplimiento de responsabilidades, estas son constantemente dialogadas.

Se encuentra lugar para la norma y la responsabilidad pero también para el placer y la espontaneidad. La exigencia y el cumplimiento de reglas reflexionadas. Los valores inculcados por los padres tienen que ver con la tenacidad, la autoestima, la tenacidad, la constancia y la tolerancia ante el error. *“... Tratamos de complacerlo y darle las cosas que le gustan y cuando toca reprenderlo y castigarlo también lo hacemos pues si tiene la capacidad para hacer travesuras también la tiene para la ser reprendido y salir adelante...” (Madre Chipaque Cundinamarca).*

Frente a la pauta: el agente educativo se para sobre la actitud de valorar la capacidad. Su motivación es intrínseca, el trabajo es gratificante, tiene una proyección y expectativa de acuerdo a la potencialidad.

La práctica se caracteriza por resolver los dilemas y situaciones del día a día, la mediación de procesos de comprensión, realiza seguimiento, se capacita, realiza búsqueda de apoyos y oportunidades.

**PROYECTO DE VIDA**

Familiar, personal, escolar

Este tipo de estilo de crianza especialmente en el campo de la discapacidad permite construir proyectos de vida basados en la autonomía, la autoestima y la confianza, con niveles de independencia aun cuando los padres no estén, lo cual contribuye a beneficiar tanto el ciclo vital personal y por ende el ciclo vital familiar.

Reconocimiento como sujeto *él (a) como él (a) es*. Autorrealizado en sus Habilidades y potencialidades.

Esta visión causa en el docente la proyección del trabajo y el esfuerzo por el reconocimiento del sujeto y de su subjetividad. Hay un reconocimiento de la condición y los requerimientos, pero no se alude a esta la posibilidad o no de participación y realización.

*“En mi concepto no significa limitante, puedo decir que discapacidad es una alteración de una persona pero para mí la hace especial, pero discapacidad no es sinónimo de inútil!”*



## CONTEXTO

Los contextos de crianza que más favorecen este estilo son los que tienen que ver con alta formación y capacitación de los padres en la particularidad y posibilidades de sus hijos, pero además en los hogares donde se manejan unas relaciones intrafamiliares con mecanismos de comunicación y con posibilidades de flexibilización de roles.

Los contextos escolares que favorecen este estilo suelen ser los que implementan recursos requeridos para la apropiación de estrategias por parte de la comunidad educativa frente al conocimiento de la discapacidad y al reconocimiento de la diversidad y la diferencia como riqueza. Además en los contextos educativos en los que se cuenta con equipos interdisciplinarios que apoyan el proceso.

## DIMENSIONES TRANSVERSALES

*Configuración de la identidad:* los niños/as con discapacidad educados bajo este estilo, logran autodefinirse desde sus potencialidades y capacidades, siendo conscientes de sus necesidades y requerimientos, dado el diálogo constante que establecen con las voces que los alientan a descubrir sus habilidades. De esta forma se propicia la configuración de una postura individual (él/ella como él o ella es y no como otros) y la capacidad para tomar y ocupar posición social. En la medida en que se parte del reconocimiento de lo que se tienen y de la potencialidad de estas capacidades, la autoestima se fortalece.

*Formación en valores:* esta formación se da no por imposición sino producto del reconocimiento de sí mismo en interacción y convivencia con los demás, por lo tanto la responsabilidad, la tenacidad unida a la solidaridad y el apoyo son los principales valores a forjar.

*Desarrollo de habilidades sociales:* la interacción social desde este estilo se convierte en un constante devenir entre la exploración y el reconocimiento de habilidades, lo cual solo se da en la interacción con los otros, por esto se logra tener un reconocimiento del otro como alguien que me ayuda a descubrirme en mis habilidades. De igual forma el equilibrio entre exigencia, placer, normas reflexionadas, hace que se tenga conciencia de la aplicabilidad de la habilidad social y su beneficio en la convivencia.

**Nota:** análisis construido a partir de los resultados de la investigación.

Los tres estilos caracterizados son los que se identificaron tanto en las interacciones relacionales de padres como de docentes, sin embargo es importante aclarar que éstos no necesariamente se dan de forma pura. De acuerdo a las circunstancias y contexto familiar y escolar, el estilo educativo de padres, docentes y profesionales puede oscilar de unos a otros. Las situaciones que más los pueden hacer fluctuar tienen que ver con principalmente con la edad, el compromiso cognitivo y comportamental, los diversos dilemas que aparecen ante procesos de crianza y escolarización que son nuevos y que pueden generar temor, el paso de la infancia a la juventud, entre otros. Si bien se logran caracterizar tres estilos educativos en los contextos de familia y escuela, es claro para el equipo que éstos

no son inmutables ni se presentan de forma permanente, los estilos educativos pueden variar, pueden ser mixtos o pueden cambiar de acuerdo a las situaciones y a los contextos, por este motivo, más allá de intentar en este primer ejercicio caracterizaciones regionales, se buscó entender e identificar los elementos relacionales que confluyen en los dos contextos formativos y que impactan fuertemente los procesos de socialización de niños y niñas con discapacidad influenciando su proyecto de vida personal, familiar y social.

## Conclusiones

La investigación permitió identificar elementos estructurales importantes en las relaciones que se establecen en los contextos familiares y escolares

que intervienen en el proceso de crianza de las personas con discapacidad. Reconocerlos permite tener una comprensión de la naturaleza sistémica de los mismos y sus implicaciones en los proyectos de vida personales, familiares y escolares. Es necesario entonces para el apoyo y fortalecimiento al proceso de crianza desde ambos escenarios familia y escuela, trabajar en los aspectos estructurales e identificar las correlaciones que influyen directamente en el desarrollo personal, familiar y escolar, con el fin de fortalecer lazos de identidad y responsabilidad.

Esta investigación abre para el equipo y para los estudiosos del área temática, diversas posibili-

dades y líneas de acción para el trabajo con familias y con las instituciones educativas con el fin de fortalecer el proceso de crianza de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Cada aspecto estructural del modelo, se convierte en línea de acción que, mirada desde un enfoque sistémico, influye en los otros elementos transformando no solo los elementos de interacción directa, sino toda la estructura que determinará la configuración de la identidad, el sistema de valores y el desarrollo de las habilidades sociales, con influencia directa en el proyecto de vida personal. Familiar y escolar.

## Referencias

- Aguirre, E. (2000). *Socialización Prácticas de Crianza*. En E. Aguirre y E. Durán. Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud. Universidad Nacional de Colombia-Centro de Estudios Sociales.
- Barton, L. (2008). *Superar las Barreras de la Discapacidad*. Madrid: Ediciones Morata
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México:Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, V. (1994). *Familia y Cultura en Colombia: Tipologías, Funciones y Dinámica de Familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. (Tercera ed.). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Hernández, A. (2009). Capítulo 1. "Breve Aproximación al concepto de familia". En *Familia, Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica Breve*. Bogotá: Editorial el Buho.
- Manjarrés, D., León, E., Martínez, R., y Gaitán, A. (2013). *Crianza y Discapacidad. Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Fundación universitaria Monsarrate.
- Manjarrés, D. (2012) Apoyo y Fortalecimiento a Familias para la Crianza de niños y Niñas con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*. Volumen 14, No. 1, pp.97-118
- Musitu, G, y Cava, M. (2001). Capítulo 6 "La socialización de los hijos". En *La Familia y la Educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas (2011). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo*. Bogotá: Naciones Unidas
- Torio, S., Peña, J., y Rodríguez, M.,(2008).Estilos Educativos ParentalesRevisión Bibliográfica y Reformulación Teórica.*Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, (20) pp. 151-178. Ediciones Universidad de Salamanca.

