



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS Y LAS JÓVENES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL NIVEL LABORAL
DE LA ESCUELA ESPECIAL SOL DE LA REINA CON
RESPECTO A LA INSERCIÓN AL MUNDO LABORAL.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALIDAD DISCAPACIDAD MENTAL

AUTORAS:

DANIELA ANDREA BRIONES MIRANDA

JUANA IRIS FERNÁNDEZ TRAIPE

JAVIERA FERNANDA ORTIZ FUENTES

PROFESOR GUÍA:

JOSÉ PATRICIO ESCORZA WALKER

SANTIAGO, MARZO 2021

DEDICATORIAS

A aquellos y aquellas que han sido invisibilizados e invisibilizadas durante todas sus vidas en una sociedad que se niega a aceptar, respetar y valorar la diversidad del ser humano. Confiando en la transformación a una sociedad inclusiva y diversa que les permita desarrollarse en total libertad.

-Danielandrea Briones Miranda-

A aquellos que luchan día a día frente a la injusticia, la represión, y contra su propia mente. Por los llamados invisibles o incapaces, que me enseñaron a ver la vida desde el valor a las pequeñas cosas.

-Juana Iris Fernández Traipe-

Dedicado a esas personas que durante sus vidas han sido víctimas de la incomprensión, negación y abandono por parte de la sociedad, pero siempre esperando un mundo mejor, más humano y comprensivo.

-Javiera Fernanda Ortiz Fuentes-

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, doy gracias a Dios por la resiliencia y la dicha de seguir aprendiendo. A mi familia, esposo e hija por comprender mi proceso, y respetar mis tiempos. A mis amadas amigas las cuales fueron cómplices en esta memoria, por su confiabilidad, sinceridad y disposición. A nuestro guía, profesor Patricio Escorza por mantener siempre un lenguaje positivo e incentivador. Y por último a mis queridas experiencias que me permitieron cuestionar el mundo, y reflexionar acerca de otros y de mi propio actuar.

-Juana Iris Fernández Traipe-

Agradezco primeramente a Irma, mi madre por todo el esfuerzo y apoyo que me ha entregado desde siempre en las buenas y en las malas. A hermano Claudio, mi abuela Ruth y abuelos Julio y Sergio “Nene” por siempre estar ahí para mí. A mis amigas Javiera y Juana, porque sin ellas esto no podría ser posible, gracias por su amistad, apoyo, comprensión y todo el aprendizaje que hemos generado en conjunto. A nuestro profesor guía, profesor Patricio Escorza por estar durante todo el proceso, siempre incentivándonos y contribuyendo a mejorar. A las profesoras y profesores del departamento de educación diferencial que me enseñaron a cuestionar y reflexionar sobre la realidad, sobre mi persona y la posibilidad de transformar el mundo a través de la educación. Finalmente, a mis perros y gatas, por su inmenso amor y apoyo emocional.

-Daniela Andrea Briones Miranda-

A la Profesora Angela Fortunatti por entregar siempre sus sabias palabras. Al profesor José Escorza por su acompañamiento y dedicación durante todo este proceso. A mis queridas amigas Juana y Daniela por el gran trabajo en equipo que pudimos lograr. Por sobre todo agradecer a Jeannis por siempre estar ante todo y con todo. A mi abuela Ivonne, abuelo Lalo y mi mamá por el apoyo entregado en este proceso.

-Javiera Fernanda Ortiz Fuentes

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad Interpretar las Representaciones Sociales de las y los jóvenes con discapacidad Intelectual con respecto a la inserción al mundo laboral por mediante un proceso de conocimiento, descripción y análisis de los discursos de estos sujetos y sujetas estudiantes del Nivel laboral de la Escuela Especial Sol de La Reina. El problema de investigación es abordado desde una perspectiva de Enfoque de derechos y comprendiendo la realidad como una construcción social en la cual existen pautas de comportamiento y control que históricamente han influido en el desarrollo de su condición humana por medio de la infantilización, sobreprotección y asistencialismo construyendo su identidad y pensamientos a partir de estas. El enfoque metodológico corresponde a Teoría Fundamentada como un proceso de análisis del cual emerge las categorías principales que articulan las representaciones de personas con discapacidad desde su individualidad e identidad. Con la generación de una teoría sustantiva se devela la incidencia de la infantilización y concepciones sobre normalidad y discapacidad en la construcción identitaria de estos sujetos y sujetas.

PALABRAS CLAVE: Representaciones Sociales, Condición humana, Infantilización, Discapacidad Intelectual, Laboral.

ABSTRACT

The purpose of this research is to interpret the social representations of young people with intellectual disabilities with respect to their insertion into the work environment through a process of knowledge, description, and analysis of the discourse of these individuals, students of the labor level of the Sol de la Reina Special School. The research problem is approached from rights approach perspective and understanding reality as a social construction in which there are patterns of behavior and control that historically have influenced the development of their human condition through infantilization, overprotection and assistance, building their identity and thoughts from these. The methodological approach corresponds to Grounded Theory which is a process analysis of information from which emerges the main categories that articulate their representations of people with disabilities from their individuality and identity. With the generation of a substantive theory that reveals the incidence of the infantilization, and conceptions of normality and disability in the construction of identity of these individuals.

KEYWORDS: Social Representations, Human Condition, Infantilization, Intellectual Disability, Labor.

Tabla de Contenidos

DEDICATORIAS	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN	8
Capítulo I: Formulación del Problema	11
1.1 Antecedentes del Problema	12
1.2 Problema de la Investigación	14
1.3 Justificación del Problema	18
1.4 Objetivos	21
Capítulo II: Marco Teórico.....	22
2.1 Condición Humana.....	23
2.2 Construcción social de la Realidad	27
2.3 Discapacidad	30
2.3.1 Discapacidad Intelectual	36
2.4 Sistema Educativo Chileno	40
2.5 Representaciones Sociales.....	52
Capítulo III: Marco Metodológico	57
3.1 Paradigma de investigación.....	58
3.2 Enfoque Metodológico: Teoría Fundamental.....	59
3.3 Diseño de la Investigación: Estudio de Caso Colectivo.....	61
3.3.1 Decisión Muestral.....	62
3.3.1.1 Selección de los casos de estudio.....	63

3.3.1.2 Participantes del Estudio	63
3.4. Técnica de la recolección de información.....	64
3.4.1 Técnica de análisis de información.	66
3.5 Rigor científico de la información	68
3.5.1 Legitimidad de la Investigación.	68
3.5.1.1 Criterios en la evaluación de las teorías generadas y fundamentadas en la Teoría Fundamentada.	69
3.5.1.2 Requisitos de las teorías generadas en la aplicación a un área sustantiva de estudio.	69
3. 5.2 Otros Criterios de Validez	70
3.5.3 Consentimiento Informado	71
Capítulo IV: Presentación y Análisis de la Información	73
4.1 Análisis de la Información	74
4.1.1 Análisis de los Incidentes	74
4.1.2 Categorización	102
4.1.2.1 Codificación Abierta	102
4.1.2.2 Codificación Axial	116
4.1.2.3 Codificación Selectiva	126
4.1.3 Discusión: Desarrollo de la teoría sustantiva	132
Capítulo V: Conclusiones	142
5.1 Conclusiones	143
5.2 Proyecciones.....	150
Referencias Bibliográficas.....	152
Anexos	161
Anexo 1: Consentimiento informado	161
Anexo 2: Entrevista.....	162

INTRODUCCIÓN

Las Representaciones Sociales son un sistema complejo que incluye creencias, explicaciones y otros conceptos, creados socialmente y transmitidos a los miembros de la cultura permitiendo la organización adquiriendo las herramientas necesarias para desenvolverse en los diferentes espacios de esa sociedad, es decir, “avala o desaprueba las imágenes de ciertos objetos, se cataloga de forma positiva o negativa a los objetos materiales, ideales o personas” (Jodelet, 1986, en Aguayo, García y Piña, 2019, p. 132). No obstante, al ser una construcción social estas se pueden modificar ya que tienen un carácter transformador que varía dependiendo del tiempo, espacio y grupo social.

En el caso de las personas con discapacidad las representaciones sociales tienen una fuerte carga simbólica basadas en las pautas de control y orden social, las cuales históricamente han ejercido dominio sobre los y las sujetas con discapacidad desde enfoques de pensamiento y acción, en los que se clasifica a este grupo desde binomios, normalidad-anormalidad, capacitado-incapacitado, útil-inútil estructurando “prácticas y saberes, encargados de normalizar a extensos grupos de sujetos que no cumplan las características deseables (Foucault, 1978).” (Gómez, 2016, p. 36); segregando a quienes no cumplen con el estándar de normalidad deseado como es el caso de las personas en situación de discapacidad intelectual por medio de lo que Foucault designó como biopoder, el cual consta de anatomopolítica la cual se “centra en el control del cuerpo” (Gómez, 2016, p. 35) con el objetivo de “producir cuerpos dóciles y fragmentados para su regulación” (Gómez, 2016, p. 36) y biopolítica que regula el “cuerpo-especie” (Gómez, 2016) por medio de leyes y otras políticas públicas.

Es así como las personas con discapacidad intelectual son consideradas “sujetos de asistencia” (Gabás, s.f) con un “cuerpo subutilizado y subestimado, no habilitado para agradar sino para ser objeto de cuidado de otros” (Martín y Micheletti, 2019, p. 11), utilizando la infantilización como un mecanismo de control el cual es reproducido por los diferentes sistemas y subsistemas que componen la sociedad incluyendo escuela y familia, quienes propician la internalización de estas pautas sociales construyendo su identidad a partir de ellas.

Estas dinámicas sociales trascienden a las diversas áreas de la vida en sociedad afectando incluso los correspondientes a las del ámbito laboral, ya que actitudes asistencialistas, caritativas

y paternalistas están presentes en todas las etapas vitales de las personas con discapacidad dificultando el desarrollo de la autonomía, autodeterminación, responsabilidad e identidad.

Lo anterior, se refleja en las políticas públicas de educación para la transición a la vida adulta con posibilidad de inserción laboral, las cuales reproducen pautas de comportamiento basadas en la infantilización de este grupo social creando políticas de inserción laboral las que no responden a una verdadera inclusión, ya que no se generan verdaderos cambios sociales que reconozcan a las personas con discapacidad desde el enfoque de derechos que respete su individualidad y favorezca la inclusión a las diferentes áreas de la vida de las que han sido constantemente despojados.

Para poder lograr una transformación autentica de la cultura referente a la discapacidad e inclusión es fundamental conocer y visibilizar las representaciones sociales de las personas con discapacidad intelectual, en este caso, con respecto a la inserción laboral, ya que, solo conociendo, analizando e interpretando sus percepciones, opiniones y formas de ver la realidad, y reconociendo su rol activo dentro de la sociedad, se puede propiciar el desarrollo de su condición humana.

Es por ello por lo que esta investigación aborda la visibilización e interpretación de las representaciones sociales de las y los jóvenes con discapacidad intelectual con respecto a la inserción al mundo laboral, comprendiendo que estas son una construcción social por lo cual se realiza por medio del paradigma de investigación cualitativo-interpretativo a través de estudios de caso colectivo que se lleva a cabo con tres estudiantes, una mujer y dos hombres, pertenecientes al nivel laboral de la Escuela Especial Sol de La Reina.

Para la interpretación se utilizará la teoría Fundamentada la cual interpreta analíticamente el mundo de los participantes incluyendo procesos y vivencias permitiendo comprender un fenómeno de carácter social mediante la aplicación del método comparativo constante a incidentes que posibiliten generar una teoría sustantiva que explique el fenómeno de estudio. En esta investigación los incidentes corresponden a: 1) ¿Por qué es importante para ti trabajar?, 2) ¿Cómo crees que será buscar trabajo?, 3) ¿Cómo te ha preparado la Escuela para el trabajo?, 4) ¿Crees que tu mamá, papá y/o familiar te dejará trabajar?, 5) ¿Qué deseas que pase con tus compañeros y compañeras de trabajo al lugar al que llegues y 6) ¿Crees que todas las personas deben trabajar? ¿Por qué? A partir de estos incidentes se plantea comprender las representaciones sociales que tienen las personas con discapacidad intelectual y los factores socioculturales que influyen en ellas.

Finalmente, es imprescindible señalar la presente investigación se posiciona desde el enfoque de derechos comprendiendo parte de los derechos fundamentales los de expresión y participación, entendiendo la discapacidad como un constructo social y una de las múltiples expresiones de la diversidad humana, sin negar la violencia simbólica a la cual este grupo social está sometido, pero buscando una reivindicación de sus derechos y un cambio en la cultura que logre una inclusión favoreciendo el desarrollo de la condición humana desde el respeto, libertad, autonomía y autodeterminación que “supone la asimilación del poder de control y de decisión por la propia persona” (Gómez, 2016, p.70).

Capítulo I: Formulación del Problema

1.1 Antecedentes del Problema

El concepto de discapacidad intelectual nunca ha sido inalterable, a lo largo de la historia ha pasado por diversas transformaciones relacionadas directamente con el modelo y enfoque preponderante en el momento. Desde el modelo médico en el cual se utilizaban términos como anomalía, enfermedad, deficiencia, minusvalía y discapacitado, siendo estos últimos tres definidos en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y minusvalías; Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Hernández, M. 2015); luego con el modelo social el cual “pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales, de la persona afectada, sino sociales, por la manera en que se encuentra diseñada y construida la sociedad” (Ripollés y Toboso 2008, p. 68. cómo se cita en Gómez, 2016); hasta el enfoque de derechos que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos y sujetas de derechos, con igualdad de oportunidades y participación social, considerando que “son las barreras construidas por el resto de la sociedad, las que generan los verdaderos impedimentos para la igualdad de condiciones.” (Eroles, s.f, p.3), utilizando convenciones, leyes y recursos de los estados para la creación instrumentos que garanticen la eliminación de barreras que les impidan ejercer sus derechos.

Consecuentemente en base al enfoque de derechos comprendemos la discapacidad como una “manifestación de limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social que representa una desventaja sustancial para la persona” (AAIDD, 2010, p. 309), es decir, la discapacidad no está en la persona y no la define, sino que se encuentra en las barreras sociales, y con las oportunidades adecuadas pueden participar en la sociedad desde el respeto a su dignidad y autonomía (Eroles, s.f.).

El enfoque de derechos está relacionado con la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con discapacidad (2006) la cual se basa en los principios de dignidad, autonomía, accesibilidad y valoración de la diversidad (Eroles, s.f.) y que a la vez otorga obligaciones a los estados como el respeto a los derechos, sanción de las formas de discriminación, favorecer el desarrollo de políticas públicas vinculadas a la inclusión de las personas con discapacidad.

A partir de esta convención y en función al artículo 4 (2006) los estados deben “asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad” (p.4), y en

Chile el 10 de febrero del 2010 entra en vigor la ley N.º 20.422, la cual establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Esta última crea el Servicio Nacional de Discapacidad (Senadis), cuyo propósito es promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad (Endisc, 2016, p.18); siendo una de sus líneas de acción la inclusión laboral. A partir de estudios referentes a esta temática se promulga el año 2018 la Ley de Inclusión Laboral (N.º 21.015) cuya “finalidad es promover una inclusión laboral eficaz de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito público como en el privado” (Senadis, s.f) entregando reglamentos a los diferentes organismos y/o empresas tanto del Sector Público como Privado.

El último Estudio Nacional de Discapacidad (ENDISC II) se realizó en el año 2015, es decir, hace 5 años. Este estudio determinó que en Chile la población en Situación de Discapacidad de dos años y más de edad corresponde a 16,7% con respecto a la población total del país (16.991.337), esto es 2.836.818 personas. Enfocándonos en personas adultas en Situación de Discapacidad corresponde a un total de 2.606.914 personas, un 20% de la población total de personas adultas de 18 años y más está en situación de discapacidad. Dentro de este porcentaje, un 57,2% está inactiva o inactivo, un 39,3% está ocupado u ocupada y 3,6% desocupados o desocupadas; las razones de inactividad corresponden a que se encuentran jubilados o jubiladas, estudiando y/o labores del hogar; con respecto a la ocupación sus tipos de relación laboral, en independiente hay un 35,3% y dependiente un 64,7%, donde un 5,8% pertenecen al sector público en contraste con 51,8% que lo hace en el sector privado. Con relación al sexo y participación laboral, un 37,2% son mujeres y 53,1% son hombres.

En consecuencia, las personas en Situación de Discapacidad enfrentan mayores barreras para la Inclusión Laboral, lo cual aumenta con la edad y con el sexo, siendo las mujeres las que se encuentran más excluidas en el mercado laboral.

Sin embargo, en los últimos 5 años existen investigaciones realizadas por personas particulares que se interesaron en la temática para tesis, memorias u otros sobre la Discapacidad Intelectual e Inclusión Laboral. Entre ellas encontramos tesis y memorias ubicadas en las bibliotecas universitarias públicas y privadas, dentro de estas investigaciones encontramos diversas dimensiones de la temática como la Valoración de los trabajadores hacia el desempeño laboral de personas con Discapacidad Intelectual (Aravena, Lastra y Vilas, 2015), Proyecciones o

expectativas que tienen los padres de jóvenes con discapacidad intelectual prontos a egresar del nivel laboral de una Escuela Especial (Ponce, 2016), Discriminación, Estigmatización y Exclusión Laboral a Personas en Situación De Discapacidad “Análisis para la reconfiguración de modelos de reclutamiento y selección y gestión de capacitación inclusivos para el Ministerio de Desarrollo Social y sus Servicios Asociados” (Contreras, 2016), Representaciones sociales de educadores diferenciales y terapeutas ocupacionales, acerca de los programas de formación laboral para personas con discapacidad intelectual, que se implementan en las escuelas especiales de la Región Metropolitana (Parraguez, 2017) y La inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en Chile. (Mayorga, 2018).

A partir de las investigaciones nombradas anteriormente, se visualizan posturas en función de las barreras sociales. Además, gran parte de ellas corresponden a ejemplares físicos únicos y no disponibles en formato digital, quedando plasmado en un papel y dificultando el libre acceso al conocimiento actualizado durante los últimos años.

Finalmente, para lograr el objetivo de la Inclusión se trabaja con Leyes y Políticas Públicas que fomentan la Inserción Laboral de personas en Situación de Discapacidad, derivados de criterios profesionales y datos estadísticos. No obstante, si bien el ENDISC II entrega datos importantes, al ser un estudio realizado hace 5 años no refleja la realidad actual de las Personas en Situación de Discapacidad en Chile, lo cual invita a cuestionar su confiabilidad y vigencia tomando en cuenta la transformación de las dinámicas sociales en el país en los diferentes ámbitos de la vida.

1.2 Problema de la Investigación

A lo largo de la historia se ha visualizado que en las diversas culturas se generan dinámicas de inclusión y exclusión, donde este binomio se transforma a las semejanzas de estructura de poder predominante en el momento y lugar. En base a lo anterior el Capitalismo como sistema social y económico preponderante en la sociedad chilena, desde una expresión Neoliberalista, está presente en las políticas públicas y cultura del país, lo que impacta directamente a las personas en situación de discapacidad, quienes son parte de los grupos vulnerables.

Es así que a partir del Capitalismo se visualiza a las personas con Discapacidad como sujetas y sujetos improductivos e improductivas, como un problema que se debe segregar construyendo barreras estructurales y simbólicas que persistan en el entorno social (Gómez, 2016); lo cual perdura con la expresión Neoliberal del Capitalismo, un pensamiento competitivo que profundiza las desigualdades sociales, económicas y culturales obligando a “que entren en un lucha económica unos con otros, sujeta las relaciones sociales al modelo de mercado, empuja a justificar desigualdades cada vez mayores, transforma también al individuo que es llamado a conducirse y concebirse como una empresa” (Laval y Dardot, 2013, citado por Gómez, 2016, p. 190).

Tanto el Capitalismo como su expresión Neoliberal han fomentado la exclusión y opresión de las personas en situación de discapacidad, “a través de esta exclusión, la “discapacidad” quedó significada como “tragedia personal, pasividad y dependencia”” (Castel, 1997, citado de Ferrante y Dukuen, 2017), quienes son vistas como sujetos y sujetas improductivas económicamente, integrándolas a la sociedad desde el punto de vista de cuerpos consumidores, necesitados de asistencia de un otro u otra, afectando directamente el desarrollo de la Condición Humana de las personas en Situación de Discapacidad, fomentando la expresión del Yo Ideal a partir de la obediencia de lo que se debe hacer y no hacer, anulando al Yo Real.

Esta expresión del Yo Ideal es inculcada culturalmente desde las políticas públicas e instituciones, las cuales se van transformando con el tiempo y avances de la sociedad, estas están impregnadas de discurso hegemónico, por tanto de poder y dominación, en la cual hasta en la actualidad se sigue simbolizando en un conjunto de calificativos negativos hacia las personas en situación de discapacidad desde la debilidad, enfermedad, dependencia y pasividad, los cuales se visualiza en actitudes paternalistas, asistencialistas y caritativas, creando espacios de rehabilitación y sobreprotección, lo que genera barreras en la construcción de la identidad, el ejercicio de su derechos y su participación social, afectando su condición social de vida digna (Gómez, 2016).

Todo lo anterior está presente transversalmente en la vida de las personas en situación de discapacidad, incide en su participación y roles sociales, los cuales indudablemente impactan en el ámbito laboral.

Tomando en cuenta las políticas Públicas Chilenas, se busca dar respuesta a las transición de la vida adulta de las personas con Discapacidad Intelectual, a través de las Escuelas Especiales, donde aproximadamente a los 16 años ingresan al Nivel Laboral hasta los 24 años, el cual debe

“favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo” (Decreto 87/1990), sin embargo esta formación que reciben se ve empañada por la infantilización arraigada aún por los Modelos Médico y Social, lo que se visualiza en algunas escuelas Especiales, en las cuales los niveles laborales son conocidos como talleres y se enfocan en tareas de la vida cotidiana como envasar alimentos, fundadas en acciones mecánicas, repetitivas y simples, sin tomar en cuenta los perfiles vocacionales y competencias de cada sujeto y sujeta con discapacidad intelectual, y por lo tanto no se entregan las herramientas necesarias para desenvolverse en el plano laboral.

En respuesta al Artículo N.º 27 de la Convención de las personas con Discapacidad, el cual “reconoce el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás”, y al párrafo 3 de la Ley 20.422, que corresponde a la Inclusión Laboral y Capacitación, en el país se promulgó en el año 2018 la ley 21.015 que “Incentiva la Inclusión laboral de personas con discapacidad”, implementando obligatoriedad a las empresas a contratar a personas en situación de discapacidad, donde las que tengan más de 100 trabajadores contratados el 1% de estos deben ser personas en situación de discapacidad, sin embargo luego de dos años de su implementación, el informe de evolución Ley 21.015 realizado por la Fundación ConTRABAJO (2020) a Junio de este año Chile exhibe un 33% de cumplimiento de la Ley de Inclusión Laboral, ya que de un total de 58.760 cupos laborales disponibles para personas con discapacidad, solo un 19.473 registran contrato vigente, lo cual demuestra que a pesar de la existencia de la ley y la obligatoriedad, no se cumplen los objetivos de inclusión, y uno de los derechos fundamentales de las personas en situación de Discapacidad como es el trabajo, pues incluso si logran acceder a un empleo estas no acceden en las mismas condiciones que los demás trabajadores otorgándoles empleos protegidos o que se enfocan en tareas simples. Por lo tanto, se muestra una clara diferencia entre las personas con o sin discapacidad puesto que, en las primeras, las oportunidades de trabajo descenden, más aún cuando no existen las adaptaciones necesarias para que pueda realizar su trabajo en igualdad de condiciones.

Del párrafo anterior podemos decir que a pesar de que existen Políticas públicas y leyes, aun se sigue reproduciendo dinámicas en las cuales los sujetos y las sujetas en Situación de discapacidad son percibidos como personas que requieren de asistencia y caridad de los demás para poder subsistir, negando su condición humana y por lo tanto sus derechos. Además, como

sociedad chilena contamos con un sistema escasamente adaptado a la discapacidad con deficiencias en accesibilidad física, adaptaciones curriculares y de recursos a modo general. Añadiendo a esto que hoy en día aún se sigue conceptualizando la discapacidad como una característica exclusiva de la persona y no producto de las relaciones sociales y las creencias.

A partir de estas dinámicas:

La discapacidad queda relegada al ámbito privado y a concebirse como un asunto de “intimidad” personal. El ámbito privado se convierte en el único espacio seguro y es el espacio social reservado por las personas informantes para su afirmación y reconocimiento fruto de las relaciones de poder y la dominación cotidiana que viven. (Gómez, 2016, p. 105).

Al estar delegado al ámbito privado, se les niega su opinión y a la vez se obliga la interiorización de lo que “debería ser”, incluso los espacios reservados en la sociedad para las personas con discapacidad suelen definirse de esta manera y no en lo que la persona puede hacer, teniendo que el sujeto o sujeta despojarse de su propia individualidad, autonomía personal y moral. “Él no es capaz”, “no es normal”, “es asexuado”, “es dependiente” se transforman en calificativos limitantes de la identidad personal, de la interacción social y, por tanto, del desarrollo humano, distorsionando de manera sistemática su identidad y restringiendo sus derechos en un sistema de gobierno en donde:

Las políticas sociales están en plena crisis y no funcionan para integrar y homologar a los colectivos en desventajas con la sociedad en general, sino que funcionan como reproductoras de sus características estigmatizadas, esto ha llevado a que las políticas sociales dirigidas a la discapacidad se construyan como una combinación contradictoria y perversa en sus medios y fines (Gómez, 2016, p. 156).

En Chile las personas en situación de discapacidad son certificadas según el grado lo que se traduce en un estigma o categoría que demarca y que incapacita desde el discurso, el desarrollo y la participación en muchos ámbitos sociales al producirse una especie de discriminación positiva que netamente no significa el respeto de los derechos ya que desde esta pertenencia surgen sentimientos y las actitudes desde y hacia las personas con discapacidad muchas veces de la compasión y caridad, al adquirir un monto de dinero que intenta suplir de algún modo la

desigualdad económica que sufren. En tanto este accionar puede provocar frustración, en los sujetos y sujetas, por no ser escuchadas y respetadas desde su individualidad en base al principio de diversidad o como diría Maturana desde la “aceptación del otro como un legítimo otro”, viéndose obligadas a ocultar o disimular la discapacidad mediante el comportamiento para poder integrarse o pasar desapercibidos en su entorno.

Entonces podemos decir que: “Hasta que los sujetos no se apropian de su identidad y experiencia la hetero designación puede significar exclusivamente la imposición de una diferencia en negativo, de una identidad excluyente, marginada y fragmentada (Gómez, 2016, p. 163). Por lo cual es trascendental tratar de comprender las representaciones sociales, emociones y sentimientos que emanan de los encuentros cotidianos con el mundo que se ha estructurado desde la no discapacidad (como parte de la diversidad) y la supuesta normalidad más aún en el ámbito laboral ya que en nuestra sociedad el trabajo remunerado representa uno de los caminos esenciales de la integración, para conseguir la realización personal, el reconocimiento como miembro activo en un grupo social y la independencia.

1.3 Justificación del Problema

Desde un constructo social con una dinámica de normalidad-anormalidad que adopta Foucault con influencia capitalista de consumo y producción, las personas que no cumplen con los estándares de normalidad son oprimidas a través de la violencia simbólica (Bourdieu) que se genera por este binomio (normalidad-anormalidad), esto se evidencia a través de la cultura en la cual estas personas son vistas como individuos que no pueden pensar ni valerse por sí mismos, ante lo cual se les niega su autonomía e identidad, etiquetándolos como sujetos y sujetas solo de consumo y caridad. Es decir, se desprende que los y las sujetas con discapacidad son personas que para la sociedad y el estado son objetos de caridad influyendo directamente en el desarrollo de la condición humana de este grupo de la sociedad.

A partir de lo anterior, se evidencia que las personas en situación de discapacidad son un grupo que constantemente es excluido de su participación en la sociedad desde su propia individualidad y por lo tanto sus opiniones no son tomadas en cuenta, ya que el constructo social de la realidad los etiqueta como improductivos, débiles, inadaptados, deficientes y niñas o niños

eternos, rechazando su condición como sujetos y sujetas, subestimando sus capacidades, habilidades y opiniones; lo cual constituye una barrera social para este grupo en el desarrollo de su condición humana. Es por esto, que nosotras como Educadoras Diferenciales debemos generar espacios para que ellos y ellas puedan expresarse y hacer valer su voz o pensamiento, disminuyendo los obstáculos que inhiben el desarrollo de sus potencialidades y con ello su propia identidad.

Es fundamental que las personas en situación de discapacidad tengan el espacio para ser partícipes de los cambios sociales que se buscan generar hacia ellos y ellas, siguiendo el principio de la frase “nada sobre nosotros sin nosotros” utilizada principalmente por activistas por los derechos de las personas con discapacidad y utilizado por James Charlton para titular su libro “Nothing about us without us” (1998). Ya que durante nuestra formación visualizamos una ausencia de participación de estas personas en la políticas y cambios que son dirigidas hacia este grupo, resultando en una reproducción de las representaciones sociales que se tiene de normalidad y constituyendo una forma de control. Es así como nos preguntamos estos cambios pueden ser legítimos para ellos y ellas, si no está presente su participación, de esta forma es necesario que se aporten estudios del discurso de los sujetos y sujetas con discapacidad en los diferentes espacios de la sociedad, haciéndolos protagonistas de la reivindicación de los derechos que les corresponden como a cualquier sujeto y sujeta que es parte de una sociedad.

En este punto es importante indicar que este trabajo va destinado a recolectar y analizar diferentes discursos de un grupo específico de personas en situación de discapacidad que son las personas con discapacidad intelectual, ya que dentro de los grupos de discapacidad son los que más barreras tanto biológicas, socioculturales y políticas deben enfrentar.

A la vez, nos enfocamos en una de las áreas de la vida en las cuales son más ignorados y discriminados que es el mundo laboral, puesto que desde una construcción social de eterna niñez las personas con discapacidad intelectual son subestimadas y minimizadas a individuos que no pueden desarrollar habilidades y competencias necesarias para su desempeño laboral, lo cual incluso en los casos donde se busca integración laboral son vistos como incapaces, desarrollando dinámicas de sobreprotección en las cuales son individuos pasivos, impidiendo su autonomía en esta área.

Nuestro foco no está en la carencia o victimización de las personas en situación de discapacidad en una sociedad capitalista-opresora, sino que, en el enfoque de derechos, desde el análisis de las construcciones sociales que germinan en representaciones, intentando contribuir a la comprensión y al cambio de las condiciones sociales de las personas en situación de discapacidad. Por consiguiente, nuestro eje central está en dirección a las representaciones sociales de los y las jóvenes con discapacidad intelectual con respecto a la inserción al mundo laboral, recogiendo sus experiencias y proyecciones.

Finalmente, las políticas públicas y acciones tomadas por el estado durante los últimos 10 años nos incentivan a conocer, analizar e interpretar las representaciones sociales de las Personas en Situación de Discapacidad sobre el trabajo en la actualidad, ya que su participación corresponde a un derecho humano esencial.

1.4 Objetivos

Objetivo general.

Interpretar las Representaciones Sociales de los y las jóvenes con discapacidad intelectual del nivel laboral de la escuela especial el Sol de la Reina con respecto a la inserción al mundo laboral.

Objetivos específicos.

Conocer las representaciones sociales de los y las jóvenes con discapacidad intelectual del nivel laboral de la escuela especial el Sol de la Reina con respecto a la inserción al mundo laboral.

Describir las representaciones sociales de los y las jóvenes con discapacidad intelectual del nivel laboral de la escuela especial el Sol de la Reina con respecto a la inserción al mundo laboral.

Analizar las representaciones sociales de los y las jóvenes con discapacidad intelectual del nivel laboral de la escuela especial el Sol de la Reina con respecto a la inserción al mundo laboral.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Condición Humana

Desde la antigüedad hasta la actualidad, diversos autores y autoras han buscado la distinción del Ser Humano de la Naturaleza, variando de hombre, individuo hasta sujeto y sujeta, comprendiendo la Condición Humana desde la filosofía, metafísica, antropología y otras ciencias. Partiendo por Aristóteles, que define al hombre como “animal político por naturaleza” cuyo lenguaje y razonamiento es distinto al de los demás animales (Roig, 2003). Por otra parte, Demócrito responde al qué del ser humano como “es aquello que todos sabemos”, dejando una respuesta abierta que se comparte a través de los diferentes discursos (Roig, 2003). Para San Agustín el Hombre puede preguntarse y responderse ¿quién soy? pero no puede responder a ¿qué soy? En esta última se define la Naturaleza Humana, la que solo puede ser respondida por Dios. Por su parte Descartes distingue entre dos mundos

Uno que era relevante al conocimiento objetivo, científico: el mundo de los objetos; y otro, un mundo que compete a otra forma de conocimiento, un mundo intuitivo, reflexivo: el mundo de los sujetos. Por un lado, el alma, el espíritu, la sensibilidad, la filosofía, la literatura; por otro lado, las ciencias, las técnicas, la matemática. (Morin, s.f.).

También diferencia el yo del alma intentando “reducir todas las experiencias, tanto con el mundo como con otros seres humanos, a las propias del hombre consigo mismo” (Arendt, 2009, p. 271). Heidegger en Ser y Tiempo (citado por Lozano, 2004) se “hace la pregunta por el sentido del ser, por el sentido de aquello que determina a los seres como seres y hace posible de que sean entendidos, por el sentido de la capacidad de encontrar sentido a todo lo que existe”. Para Sartre (2003) “el hombre no es otra cosa que lo que él se hace” (p.14), por lo tanto, para él, el ser humano no posee una naturaleza que lo condicione, sin embargo, el entorno en que se desarrolle tiene influencia sobre su persona. Por su parte Fromm define la condición humana como “estar separado de la naturaleza mediante la autoconciencia” (Santos, 2016, p. 20), es decir, es consciente de sí mismo, lo cual le da posibilidades de libertad, esta posibilidad y la búsqueda de sentido de su existencia, las cuales son influidas por factores tanto internos como externos que pueden resultar en el desarrollo de sus potencialidades o la inhibición de estas. En cambio, Foucault entiende al hombre desde “la condensación de vida, trabajo y lenguaje” (Drivet, 2014, p.4), lo cual se asemeja a las actividades fundamentales de labor, trabajo y acción que plantea Arendt (2003).

Todas estas formas de entender la condición humana, ya sea desde las diferentes ciencias y disciplinas, permiten comprender el ser desde la visión de cada autor o autora, no obstante, son fragmentos de la complejidad total que es la condición humana. Es así como Morin propone el uso del enfoque sistémico que a partir del pensamiento complejo genera una visión global, ya que la falta de ésta “ implica la pérdida de conciencia respecto de nuestra verdadera condición humana, es decir, nuestra condición de personas que habitan un mundo y que mantienen lazos afectivos, espirituales, sociales, económicos, etc., con otros” (Pereira, 2010, p.69), en otros términos, el ser humano está compuesto por una multidimensionalidad de relaciones e interacciones, las cuales a través de la concienciación de estas “nos permite desarrollarnos como sujetos humanos (en un sentido integral del término) y no sólo como simples objetos” (Pereira, 2010, p.69).

Por ende, la condición humana no se simplifica en identificar qué funciones tiene el ser humano en el mundo, sino que más bien se trata de que desde un pensamiento racional a uno complejo como seres humanos nos preguntemos ¿Qué hago aquí? ¿Por qué estoy aquí?, ósea ser y estar en el mundo, donde Freire (1976) señala que el hombre “no solo está en el mundo sino con el mundo” (p.28). Es ubicar nuestro ser y estar en el planeta y universo, creyendo en nuestro ser común y nuestra diversidad humana, comprendiendo lo que nos identifica y une como seres humanos desde un punto de vista biológico, espiritual, social, entre otros. Entender la condición humana como algo trascendente más allá de lo que nos propone Aristóteles, reducida a la razón y el lenguaje, sino desde un sentido de la conciencia y autoconciencia de Fromm, pues como dice Morin (1999) “estos deben reconocerse en su humanidad común y al mismo tiempo reconocerse en su diversidad cultural” (p.22), es decir, que a partir de la autoconciencia tenemos que reflexionar y entender nuestra condición humana desde nuestra interioridad a las relaciones con los demás, ya sea con otras personas, especies y ambientes, y viceversa.

Al referirnos a condición humana debemos involucrar los valores, como el valor de la vida, respeto, libertad, espiritualidad y vinculación del ser con su conciencia de manera individual pero también a una conciencia social. Es así como a partir de la condición humana el sujeto o sujeta puede alcanzar la libertad a la que se refiere Fromm.

No obstante, los seres humanos son condicionados e influidos por los factores externos, para Arendt (2009) “(...) todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia” (p.23), es decir “la objetividad del mundo y la condición humana

se complementan” (p.23). A través de Volante (2001) encontramos que “ la realidad de lo humano surge a partir de su vida activa, su habitar en la naturaleza, en el mundo que construye y la historia que protagoniza.”(p.88), donde Arendt propone tres actividades fundamentales en la vida activa, partiendo por la labor vinculada a la satisfacción de necesidades vitales que se comparte con otras especies para asegurar la supervivencia siendo su condición humana la vida (Arendt, 2009, p.21); la segunda actividad fundamental corresponde al trabajo cuya condición humana es la mundanidad que “proporciona un artificial mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales” (Arendt, 2009, p.21) por lo tanto el ser humano produce cosas que poseen uso y tienen permanencia en el tiempo, lo que Volante (2001) llama “reificación”; finalmente se encuentra la actividad de acción donde su condición humana es la pluralidad, la cual todos somos parte de una especie pero no somos iguales, y esta diferenciación nos permite visualizar la identidad de cada sujeto y sujeta, para Arendt (2009) “la acción es una actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico” (p.23), es decir, nos propone un sujeto y sujeta político fundamentalmente “libre, único, singular e impredecible” (Botero y Leal, 2015), el cual se puede visualizar a través del discurso y la acción en las dinámicas sociales.

Cuando hablamos de sujeto y sujeta nos referimos a lo que Arendt define como “inicio, acción, discurso, libertad, conciencia y biografía.” (Hernández, 2016, p.10), lo que para Freire (1977) es el ser “existente que reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo” (p. 86) y que,

Solamente existe, en cuanto las condiciones sociales y materiales así lo permitan; esto es, en la medida en que se encuentre en un espacio donde tenga acceso real a la satisfacción de sus necesidades básicas, en el cual pueda expresarse libremente, con derecho a la discrepancia, con oportunidad de reflexionar sobre su praxis, en un entorno democrático que comprenda la pluriculturalidad como característica del ser humano y no como defecto. (Freire, 1977, p. 54).

Por su parte, para Morin la noción de sujeto está vinculada a la autonomía y dependencia del individuo (Morin, s.f. citado en Fried Schnitman, 1994), necesitando de información para su existencia, utilizando el lenguaje como un medio para tomar conciencia de sí mismo y así construir su identidad.

Es así como al igual que la razón, libertad y amor son capacidades inherentes para Fromm, la condición humana es inherente a la especie humana no pudiendo ser adjudicada a las otras especies del Reino animal. No obstante, la “supremacía de la racionalidad científica moderna” (Morín, 1999) ha influenciado en el desarrollo de la condición humana de los sujetos y sujetas, siendo este uno de los factores externos que para Fromm inhiben las potencialidades del ser. La fragmentación de la condición humana relegada a ciencias específicas dificulta su comprensión. Por ello es necesario entender la condición humana desde la “triada individuo-sociedad-especie” (Morin, 1999, p. 5), en la cual el sujeto trabaje desde la conciencia y solidaridad para un presente y futuro con el fin de recuperar la condición humana, buscando dar sentido a su existencia a través del desarrollo de las potencialidades que expresa Fromm por medio del amor y la razón, en la búsqueda de un bien común.

La condición humana al ser inherente al ser humano se expresa en diferentes áreas que componen al sujeto o sujeta que son la biológica, psicológica y social, y estas se interrelacionan con lo natural y experiencial pudiendo resultar en un abanico de interacciones y expresiones. El área biológica tal como indica su nombre involucra los genes y su manifestación, el área social se compone por el ambiente, la cultura y expresiones sociales, y la interacción entre el área biológica y social dan como resultado el área psicológica la que implica la personalidad, espiritualidad y emocionalidad del sujeto o sujeta tanto consigo mismo como con los y las demás, ya que somos seres sociales.

Apreciamos una visión global y sistémica de la condición humana desarrollada principalmente por Morin, comprendemos que no tan solo las áreas de la condición humana son diversas, sino que su expresión también. Esta expresión implica dimensiones que son cognitiva, afectiva y motora que se construyen a lo largo de la vida en un espacio y tiempo, entonces para desarrollar una condición humana se requiere de un pensamiento complejo (Morin) que involucra la sensación, percepción e interpretación que nos ayudan a desarrollar nuestros niveles de pensamiento que son la conciencia, concientización y concienciación; donde la conciencia es la percepción de la realidad, la concientización es adquirir las normas y valores que nos impone la cultura y la concienciación es poder darnos cuenta de esta imposición y poder reflexionar acerca de los constructos sociales a partir de la metaobservación, creando su propio pensamiento lo que permite al hombre/mujer concebirse como sujeto o sujeta transformadora de sí misma y de su

entorno, es decir desde la mirada de Morin un sujeto de acción, desde Fromm un sujeto dado a la desobediencia, que autoconstruye su propia identidad (Morin) fluctuando entre el Yo real y el Yo Ideal, entre el ser y el deber ser. Sin embargo, cuando este sujeto o sujeta actúa principalmente desde el deber ser y solo desde la conciencia y/o concientización queda relegado o relegada a ser un individuo, un hombre/mujer alienada (Marx) que obedece ciegamente sin cuestionar la realidad o cultura impulsando un desarrollo moral heterónomo (Kohlberg), por lo tanto, no desarrolla su condición humana.

Finalmente, el desarrollo de la condición humana al ser multifactorial conlleva las interacciones con lo externo, lo que constituye un contexto que puede ser favorecedor u obstaculizador para el sujeto o sujeta, este contexto con interacciones, valores, normas, creencias y entre otras, es lo que denominamos construcción social de la realidad.

2.2 Construcción social de la Realidad

La condición humana se desarrolla en un espacio y tiempo en el cual el ser humano constantemente interactúa con otros y otras estando bajo un orden social que es “producto humano, o más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización “(Berger y Luckmann, 2003, p.71). Es decir, el hombre o mujer es un producto social y a la vez la sociedad es un producto humano (Yáñez, s.f), existiendo una relación dialéctica entre productor y producto, donde el productor son los seres humanos y el producto es la sociedad, formando una realidad objetiva y subjetiva.

Berger y Luckmann definen la realidad como:

Consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales mirado desde un punto de vista social. Desde el ámbito individual: interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades. El sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento. (Yáñez, s.f. p. 292).

La realidad objetiva es lo que conocemos como sentido común, que corresponde a la realidad cotidiana que está instaurada y de la cual no se duda, donde el ser humano repite patrones

y conductas ya instauradas como algo estable que permiten evitar dedicar esfuerzo a tareas o acciones intrascendentes para el ser, lo que llamamos habituación, no obstante, estas acciones repetitivas que permiten la adaptación llegan a convertirse en un “forma de control social” (Luckmann y Berger). Donde Bourdieu (en Fernández, 2013) nos señala que el habitus, desde un caso político:

Está hecho de un conjunto de aprendizajes de conocimientos y habilidades que tienen lugar tempranamente en la vida, generalmente mediante formas variables de familiarización con los objetos políticos (en el hogar) y de inculcación de saberes (en la escuela), lo que explica que se trate de un principio cognitivo extraordinariamente duradero. (p. 595).

Es decir, el habitus se genera en un contexto de enseñanza-aprendizaje instaurado en los grupos sociales que se desenvuelve la persona, estas acciones habitualizadas son tipificadas y al ser adoptadas por un tipo específico de personas dan origen a la institucionalización, en que está es una actividad humana objetivada que involucra historicidad, conocimientos compartidos, asignación de roles y pautas de control social (Luckmann y Berger), todos estos se comparten, aprenden y socializan a través del lenguaje, permitiendo “objetivación, legitimación e internalización de la realidad” (Yáñez, s.f, p. 294).

Dentro de una institución los roles al igual que las acciones son tipificados y cada persona posee un rol en un contexto específico, para Berger y Luckmann (2003) “al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (p. 96) estos roles representan a las instituciones y su orden, permitiendo el control de las personas que desempeñan dichos roles.

Aunque la realidad es una construcción del hombre y mujer, la objetivación de la realidad puede resultar en la reificación, entendiendo esta como “la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o posiblemente suprahumanos” (Berger y Luckmann, 2003, p.114), atribuyendo un carácter inalterable a la realidad, olvidando la condición de ser humano productor y realidad producto humano. Donde la reificación dificulta que las personas realicen cambios en el orden social o en sus acciones, debido a que desde la panóptica de Foucault están siendo observados y juzgados constantemente, por lo cual deben

autocontrolarse siguiendo un parámetro que se considera lo deseable a través de estrategias de Normalización (Foucault).

Esta normalización va acorde a un orden social donde “la norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar cuanto a una población que se quiere regularizar” (Sossa, 2011, p. 564) permitiendo que este orden social perdure en el tiempo a través del capital simbólico el cual contiene “una forma de poder que no es percibida como tal, sino como exigencia legítima de reconocimiento, deferencia, obediencia o servicios de otros” (Bourdieu en Fernández, 2013, p. 40) ejerciendo una violencia simbólica que puede no ser percibida como tal por los demás, la cual Bourdieu explica como “la manera de imponer una nueva forma de ver las cosas a partir de una visión dominante” (Castro, 2008, p. 175) utilizando los mecanismos de poder de las instituciones para lograr el cometido.

Las instituciones al poseer roles para cada integrante implican requisitos para que las personas puedan ser parte de estas, siendo estos miembros quienes tienen las características aprobadas por la norma, en el caso de una sociedad capitalista expresada en Neoliberalismo Ortodoxo, en la cual solo importa el capital, los objetos de consumo “y cada sujeto tiene que hacerse empleable en ellas” (Gallo en Gómez, 2016, p.41) utilizando sus propias competencias, donde el consumo sirve como “uno de los principales mecanismos de integración social” (Salvat, 1975; Ewen, 1992, en Sossa, 2011, p.564) y la forma “hacia la consecución de la perfección, la autoestima y el éxito social.” (Sossa, 2011, p. 565). Las personas que no poseen cualidades y competencias acorde a esta realidad son excluidas, desechadas o como indica Foucault (1998) tildadas de anormales ya que no siguen esta norma, aquí es donde se visualiza el Biopoder impuesto donde este ha “servido para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo, y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos” (Sossa, 2011, p. 564) por lo cual se prioriza la productividad en vez del desarrollo de la condición humana.

Toda sociedad se conforma por un orden social y este involucra dinámicas de poder las cuales son percibidas desde lo personal (Anatomopoder) hasta lo colectivo (Biopolítica), entendiendo el anatomopoder como “formas de educar, disciplinar el cuerpo individual, de volverlo en cuerpo útil y dócil” (Sossa, 2011, p.563) y la biopolítica en una “manera como se emplean formas políticas de administración de la vida de una población” (Sossa, 2011, p.563),

donde ambas están interrelacionadas influyéndose mutuamente resultando en el Biopoder (Foucault, 1977) , el cual puede ser beneficioso o perjudicial para una o más personas integrantes de un contexto incidiendo en el desarrollo del sujeto o sujeta y su condición humana.

Las encargadas de transmitir y perdurar este orden social son las instituciones "la medicina, la escuela, la fábrica, el ejército, etc." (Sossa, 2011, p. 561) actuando como condicionadores del comportamiento humano transmitiendo a través del lenguaje creencias y formas de actuar a los sujetos y sujetas que son parte de ese contexto físico, histórico y cultural. Estas mismas instituciones en su desarrollo pueden determinar la identidad de sus miembros ya que "en realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente con ese mundo" (Berger y Luckmann, 2003, p. 166), es decir, esta identidad consolida la pertenencia del sujeto o sujeta a una realidad o sociedad.

2.3 Discapacidad

La discapacidad es una de las expresiones de la diversidad humana que se ha manifestado históricamente, no obstante, la visualización y valoración de esta por parte de la sociedad se ha transformado de acuerdo de acuerdo con la institución que posee el control o biopoder en ese tiempo y lugar dado. En la actualidad la discapacidad se define como:

Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (Organización Mundial de La Salud, s.f).

Esto quiere decir que la discapacidad no es una característica fija intrínseca al individuo, sino que es la expresión de la interacción entre el sujeto o sujeta y su contexto. No obstante, esta concepción de la discapacidad difiere de las conceptualizaciones desarrolladas en distintos periodos de tiempo y espacio de la historia humana.

Comenzando con el paleolítico y neolítico, predominaba el utilitarismo (Gabás, R., s.f). Las personas que no eran útiles para sus clanes eran excluidos y segregados, ya que no eran un aporte para su grupo social.

Egipto, Roma, Grecia y Esparta eran culturas en las cuales los niños y niñas con discapacidad eran asesinados cometiendo infanticidio y eugenesia, dado a que se consideraban individuos “malignos, locos e insignificantes” (Basoalto, Pinto, Sandoval y Ulloa, 2017, p. 25). El filósofo griego Aristóteles indicó en sus escritos que “la ley debería prohibir criar a niños lisiados” (Gabás, R., s.f.), lo cual refleja las representaciones sociales que tenía el pueblo griego sobre estas personas.

Para la sociedad hebrea con base en la religiosidad, la discapacidad era un castigo divino. Sin embargo, a estas personas se les permitía vivir con sus familias y tener contacto con su sociedad, pero esto implicaba una “doble marginación orgánico-funcional y social” (Hernández, 2005, en Basoalto, Pinto, Sandoval y Ulloa, 2017).

A partir de la proliferación del cristianismo, las personas con discapacidad son visualizadas como individuos de caridad, relegados a ser mendigos y estar a cargo de otra persona en una dinámica de poder (Gabás, s.f.), construyéndose los asilos como instituciones que de esta visión caritativa proveían alimento y refugio (Basoalto, Pinto, Sandoval y Ulloa, 2017).

La visión de las personas con discapacidad durante la edad media siguió siendo negativa, ya que se les perseguía tanto por las autoridades como por la Iglesia, siendo recluidos en lugares que les aislaban como ciudadelas en las cuales estaban con su familia o siendo asesinados al incluirlos en un grupo considerado inadmisibles para la sociedad en el cual estaban también las brujas, herejes, delincuentes, prostitutas, deformes, entre otras personas. Incluso desde una perspectiva patriarcal la culpa de tener un hijo o hija con discapacidad era atribuida a la madre, tildándola de bruja e incluyéndola en el grupo de enemigos del estado (Gabás, s.f.). Por otra parte, algunas personas con discapacidad eran exhibidas en ferias, zoológicos u otros lugares para “Estigmatizar lo desconocido, marcar la diferencia, protegerse de la amenaza” (Gabás, s.f., p. 4), utilizándolos como modo de entretenimiento para quienes eran normales.

A la vez, por medio del binomio normalidad-anormalidad, comenzaron a crearse instituciones psiquiátricas, Foucault “se abandonó la concepción religiosa de la enfermedad para fabricar el concepto de locura como amenaza” (Foucault, en Gabás, s.f., p. 4). A partir de lo anterior los Estados comenzaron a crear hospitales en los cuales se reforzó la concepción de las personas con discapacidad como “sujetos de asistencia” (Gabás, s.f). En este punto de la historia podemos ver reflejado el modelo médico, el cual se observaba en la internación de las personas con discapacidad y su tratamiento rehabilitador para moldearlos de acuerdo con la normalidad. Este modelo comienza a restar influencia a la visualización de las personas con discapacidad desde la religiosidad y con un enfoque eugenésico en el cual se eliminaba al “anormal” por medio de la esterilización forzada o genocidio, pero perdurando el componente del modelo de prescindencia en que se aleja, se excluye y se separa al sujeto o sujeta con discapacidad de la sociedad, en este caso internándolos y tratándolos en hospitales y/o asilos utilizando técnicas que para la época eran efectivas para normalizar a la persona. No obstante, aun continuaba el infanticidio y la mendicidad como formas de tratar con una persona con discapacidad, especialmente cuando la discapacidad era intelectual o significaba que el sujeto o sujeta no se adaptaba socialmente al ambiente (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2011, p.32).

La Revolución Francesa (1789) hubo un cambio sustancial en la visualización de las personas con discapacidad ya que “(...) a partir de ese momento fueron consideradas como enfermos y tratados como pacientes, recibiendo el apoyo médico necesario y haciéndoles sentir considerados por la sociedad” (Basoalto, Pinto, Sandoval y Ulloa, 2017, p.27), a pesar de lo anterior se continua las prácticas discriminatorias de segregación e internación, perpetuando la práctica del modelo médico.

Esta preponderancia del modelo médico permitió avances científicos para la comprensión de la discapacidad, como es el caso del anatomista Wilhelm Waldeyer quien en el año 1836 plantea el concepto de Neurona (Basoalto, Pinto, Sandoval y Ulloa, 2017, p.28). También permite la eliminación de teorías que comparaban a las personas con discapacidad intelectual con monos, El psiquiatra IP Mersheyevsky en 1872 “demostró que el cerebro de un microcefálico no tiene nada en común con el del mono, sino que se trata de un cerebro humano cuyo desarrollo ha sido retardado por la enfermedad” (Basoalto, Pinto, Sandoval y Ulloa, 2017, p.28), sumado a otros estudios e investigaciones se ha ido generando un cumulo de conocimientos sobre la discapacidad

entre ellas la intelectual lo cual ha ayudado en las distintas transformaciones en la sociedad sobre la visualización e interacción con las personas en situación de discapacidad.

A pesar de lo anterior se continuaba con la práctica de eugenesia como tratamiento médico-psiquiátrico y la esterilización forzosa, la cual afecta principalmente a las mujeres con discapacidad obligándolas a pasar por una doble discriminación al tener discapacidad y ser mujeres en una sociedad patriarcal que las juzgaba por no cumplir con los estándares de belleza y comportamiento (Pérez, 2018, p. 5) cabe señalar que la esterilización forzosa se sigue practicando en la actualidad.

A partir del modelo médico en su enfoque rehabilitador se crea y fomenta la psicomotricidad y terapia ocupacional, como esfuerzos para que las personas con discapacidad puedan adaptarse a la sociedad (Gabás, s.f). A mitad del siglo XX comienzan a surgir asociaciones que buscan la igualdad y respeto por los derechos humanos de las personas con discapacidad, dando principio al Modelo Social de la discapacidad, en el cual “no existen limitaciones individuales sino limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Gabás, s.f. pp. 8-9) lo que quiere decir que la discapacidad no está en la persona sino en las barreras que la sociedad impone a este sujeto o sujeto que afectan su desarrollo integral y por lo tanto el desarrollo de su condición humana, siendo la discapacidad un modo de opresión social (Oliver, 1998 en Venturiello, 2010).

En el año 2000 se sanciona la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad lo cual contribuyo al cambio de enfoque y la forma de definir la discapacidad, junto con nuevas conceptualizaciones de la discapacidad como la de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) (2001):

La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud (p. 18).

Lo anterior quiere decir que la persona con discapacidad que viva en un contexto que le imponga barreras dificultará su desarrollo y participación en este, en cambio un contexto facilitador disminuye las posibles barreras, favoreciendo el desarrollo y participación del sujeto o sujeta. Esta nueva definición de discapacidad se aleja de la concepción de esta como algo puramente social planteando por el modelo social y de la percepción netamente científica del modelo médico iniciando un Enfoque que considera ambos aspectos llamado Biopsicosocial. Este cambio se refleja en la definición del 2002 de la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) la cual plantea la discapacidad intelectual desde la multidimensionalidad entre Funcionamiento Intelectual y Conducta Adaptativa.

Con los cambios surgidos en los años anteriores y las movilizaciones nacidas desde colectivos en favor de las personas con discapacidad se logra reivindicar el estatus de sujeto o sujeta de derechos y obligaciones de las personas en situación de discapacidad a través de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en el año 2006 dando paso a un Enfoque de derechos (Hernández, 2015, p.50). Este enfoque reconoce la diversidad humana y busca la inclusión a partir de la eliminación y superación de barreras, ya sean sociales, físicas, incluso arquitectónicas o de acceso (Merchán, 2013).

En base al Artículo 4 de esta convención (2006) “Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad” (p. 6), es por ello por lo que se comienzan a crear políticas públicas que buscan la eliminación de la discriminación hacia las personas en situación de discapacidad y aumentar su participación en su sociedad.

En Chile el cumplimiento de esta convención impulsó la creación de las siguientes leyes y decretos que se han modificado a través de los años hasta la fecha. En el año 2007 se promulga la Ley 20.183 que permite el derecho de sufragio de las personas con discapacidad por medio del voto asistido, en el año 2008 entra en vigencia la Ley 20.255 que crea un Sistema de Pensiones Solidarias en las cuales “el Estado de Chile entrega y financia beneficios como las pensiones básicas solidarias (PBS) de vejez e invalidez y los aportes previsionales solidarios (APS) de vejez e invalidez.” (Superintendencia de pensiones, 2020), el cual está aprobado en el decreto 48 del

Ministerio del Trabajo. En el año 2009 se promulga la Ley 20.379 cuyo objetivo es la protección de la infancia “Chile Crece Contigo”, el cual establece ayudas y apoyos técnicos para niños y niñas con discapacidad. La Ley 20.422 se promulga el año 2010 y “Establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. En el año 2012 se crea la Ley 20.584 que “Regula los Derechos y Deberes que tienen las Personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud”, la cual en su artículo 5 promueve la atención preferente a personas mayores de 60 años y a toda persona con discapacidad, en el año 2019 la Ley 21.168 que refuerza y establece un reglamento para la aplicación de la Atención Preferente. Ese mismo año se crea la Ley 20.609 que “establece medidas contra la discriminación arbitraria y un procedimiento judicial para reestablecer el derecho cuando se cometa un acto de este tipo” (Ley Chile, 2012). Finalmente, en el año 2018 se promulga y publica la Ley 21.015 cuyo objetivo es incentivar “la inclusión de personas con Discapacidad al mundo laboral” tanto en el sector público como privado exigiendo una cuota de contratos con personas en situación de discapacidad (1%) a empresas que poseen 100 trabajadores o más.

Estas leyes y decretos reflejan el cambio entre enfoques de la discapacidad y con ello, las construcciones sociales de la realidad, ya que buscan una inclusión de las personas con discapacidad, no obstante, “se mantiene una mirada más bien normalizadora sobre el fenómeno que se representa con la idea de integración de la sociedad, lo que es concordante con un paradigma rehabilitador” (Pino y Valderrama, 2015, p. 273), es decir, estas políticas públicas se basan en una mirada médica de la discapacidad, omitiendo e invisibilizando el hecho de que estas personas son sujetos y sujetas de derechos que no pueden verse desde una perspectiva netamente normalizadora donde “la construcción social de un ideal de persona (...), niega la existencia de la diversidad y es la responsable de la exclusión social y el prejuicio” (Pino y Valderrama, 2015, p. 273) lo que impacta en como la sociedad ve e interactúa con el concepto de discapacidad y las personas en situación de discapacidad, influyendo directamente en como el sujeto o sujeta con discapacidad de visualiza a si mismo/misma y como desarrolla su forma de ser y estar en el mundo, afectando incluso el desarrollo de su condición humana.

En razón de lo antes expuesto la construcción social de la realidad presente en Chile es “producto del modelo económico neoliberal dominante, y se determina que el modelo va estructurando dentro de sus lógicas de funcionamiento, grupos que no son incluidos en el

crecimiento económico, por tanto, están determinadamente excluidos de la sociedad” (Donoso y Hernández, 2010, p. 42) es decir, las personas que no son productivas económicamente son excluidas de su propia sociedad y/o sufren de discriminación a raíz de ello, la cual esta puede ser no permitir su participación en uno o más de sus contextos como por ejemplo en el mundo laboral, como el permitirles la participación sin respetar su autonomía e independencia, o sea, realizar por ellos o ellas las actividades o acciones que pueden realizar autónomamente, como por ejemplo realizar su trabajo de acuerdo con su perfil. Lo anterior impulsa la creación de políticas públicas que trabajen desde la discriminación positiva en busca de una igualdad de condiciones, reconociendo la importancia de un Modelo de derechos, el cual “implica dejar de considerar la persona con discapacidad como objeto de medidas asistenciales, de beneficencia o caridad y reconoce su condición de sujeto de derechos” (Hernández, 2015, p. 56).

2.3.1 Discapacidad Intelectual

Anteriormente realizamos un repaso por la historicidad de la discapacidad, recogiendo conceptos relevantes y sus diversas transformaciones, como lo han sido los modelos, enfoques, convenciones, derechos y políticas públicas. También observamos como las sociedades interactúan con las personas en situación de discapacidad, las cuales han variado desde el miedo, exterminio, rehabilitación, exclusión hasta el reconocimiento de estos sujetos y sujetas como seres iguales, o sea sujetos de derechos. En estos cambios hubo personas que fueron las más afectadas debido a que su diferencia con los y las demás ya que su diferencia no era tan solo de carácter físico, sino que mental definido científicamente a través de la intelectualidad por medio de test de inteligencia estandarizados en un ideal de normalidad.

Las personas en situación de discapacidad intelectual han sido invisibilizadas tanto social como políticamente disminuyendo sus posibilidades de participación al no considerar su condición inherente de sujetos y sujetas de derechos y deberes. Esta se puede observar en la historia tanto en la eliminación de las personas con discapacidad por eugenesia, abuso, persecución por parte de la iglesia tanto a ellos y ellas como a sus madres consideradas brujas, la exhibición en circos y zoológicos humanos para la diversión de los “normales” (Gábas, s.f) siendo sujetos de asistencia internados en hospitales psiquiátricos tanto para una rehabilitación como para la aislación de su

condición que era considerada un problema, obligándoles a una esterilización forzada la cual afecta directamente a mujeres en situación de discapacidad negándoles su libertad sexual imponiendo una doble opresión por ser mujeres y tener discapacidad.

Tanto el tratamiento, la interacción y el concepto de la discapacidad intelectual han cambiado, este último ha evolucionado desde los términos de imbecilidad, debilidad mental, subnormalidad, retraso mental a discapacidad intelectual (Araya, Basualto y Pinto, 2017, p. 20) teniendo en cuenta que las palabras “constituye juicios de valor sobre la condición humana de las personas afectadas” (Eroles, s.f, p. 2) y el lenguaje es “una herramienta destinada a cambiar o mejorar la actitud de la sociedad respecto a las personas con discapacidad y mejorar su calidad de vida” (Crespo, Campo y Verdugo, 2003, p. 21) a partir de todo ese cambio ya sea conceptuales como políticos y en otros ámbitos, actualmente se utiliza el término discapacidad intelectual definido por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo (2011):

La discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años (p.25)

Tomando en cuenta que la discapacidad Intelectual está íntimamente relacionada con el área de conducta adaptativa, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) propone diferentes grados de discapacidad intelectual, los que a partir de la observación de los niveles adaptativos de cada sujeto y/o sujeta, visualiza sus necesidades de apoyo (AAIDD). Los niveles o escalas en los que se clasifica la discapacidad intelectual son:

- Leve
- Moderado
- Grave
- Profundo

Todos estos niveles se perciben a partir de la observación, entrevistas y realización de diferentes test estandarizados destinados a evaluar a las personas con discapacidad para su “diagnóstico, clasificación o planificación de apoyo” (AAIDD, 2011, p. 55). Cabe señalar que la

clasificación de la discapacidad es usada mayormente en el área médica, esta clasificación se utiliza mayormente para encasillar a las personas en situación de discapacidad en un diagnóstico y no para el desarrollo de apoyos que respondan a la diversidad humana.

Sin embargo, AAIDD busca promover políticas públicas que respondan al progreso desde investigaciones sustentadas para realizar prácticas efectivas desde el enfoque de derechos y deberes, lo que a nivel mundial propone una visión desde la condición humana de los y las sujetos con discapacidad sin relegarlos a un nivel, sino que con la entrega de apoyos que requieren cada uno y una, tanto desde su colectividad como parte de una sociedad, como en su individualidad como sujetos y sujetos. Lo anterior responde a la multidimensionalidad del funcionamiento humano (López, 2015, p. 50) el que “abarca todas las actividades vitales e incluye estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación, en lo cual influyen a su vez la propia salud y factores contextuales o ambientales.” (AAIDD, 2011, p. 43). Por lo anterior se definen 5 dimensiones que están interrelacionadas entre sí y que responden a la complejidad humana:

1. Habilidades intelectuales: la cual hace referencia a la “capacidad amplia y profunda para comprender nuestro entorno, darles sentido a las cosas o averiguar qué hacer” (AAIDD, 2011, p. 44). Dentro de esta se incluyen el razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, aprendizaje a partir de la experiencia, entre otras funciones ejecutivas y cognitivas (Gottfredson, 1997 en AAIDD, 2011).
2. Conducta adaptativa: referida a habilidades requeridas para funcionar en su vida cotidiana ya sean conceptuales, sociales y prácticas (AAIDD, 2011, p. 44).
3. Salud: a partir del “bienestar físico, mental y social” (AAIDD, 2011, p.45). Comprendiendo que en esta dimensión pueden surgir aspectos en un sujeto o sujeta con discapacidad que actúen como facilitadores o inhibidores tanto para el desarrollo integral de la persona como para su participación en sus diversos contextos.
4. Participación: referida a interacciones y roles desempeñados por las personas en situación de discapacidad con y en su entorno, tanto desde el subsistema familiar como al sistema educativo, social o incluso laboral.

5. Contexto: referido a los diversos contextos en los que se desenvuelve una persona con discapacidad clasificados en microsistema (familia), mesosistema (comunidad) y macrosistema (cultura). En esta dimensión se observan factores contextuales, los cuales pueden ser ambientales o personales, estos interactúan entre si pudiendo ser favorecedores u obstaculizadores en el desarrollo de la persona y su condición humana.

A partir del concepto de funcionamiento humano se consideran los apoyos como una estrategia para “promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (AAIDD, 2011, p. 48). No obstante, estos apoyos deben ser generados a partir tanto de las características de la persona como del contexto, variando en intensidad y comprendiendo la interacción y transformación mutua entre sujeto o sujeta y su entorno (AAIDD, 2011).

Los cambios en la conceptualización de la discapacidad intelectual a partir de un enfoque bio-psico-social en el cual se reconoce a la persona en situación de discapacidad como un sujeto y/o sujeta de derechos influyó en la mirada de esta, pasando a ser parte de la diversidad del ser humano. Estas transformaciones implican el dejar de pensar en la discapacidad como algo que define a la persona a partir de un diagnóstico a pensar en la discapacidad como una característica de la diversidad humana que no limita a la persona y que los apoyos son para la mejora en la calidad de vida, sin la búsqueda de una normalización a partir de un ideal de sujeto y/o sujeta, sino que con “la búsqueda y comprensión de la ‘identidad de discapacidad’ cuyos principios incluyen: autoestima, bienestar subjetivo, orgullo, causa común, alternativas políticas y compromiso en la acción política” (Verdugo, 2010, p. 10). Lo anterior es evidencia de las transformaciones en el orden social, que nacen de la disconformidad de los grupos de personas que viven la opresión a partir de su diferencia, potenciando la importancia conocer el pasado para construir un futuro en el cual las personas en situación de discapacidad sean vistas como sujetos de derecho y deberes al igual que las personas sin discapacidad, lo cual “requiere actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social” (Donoso y Hernández, 2010, p. 31).

Finalmente, Chile como país firmante y parte de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) asumió el compromiso de

“evitar todo acto de discriminación por motivos de discapacidad, y que siendo iguales ante la ley tienen el mismo derecho de participar de todas las garantías de participación que el Estado ofrece a las personas sin discapacidad y que se adoptarán medidas para realizar ajustes razonables” (ONU, 2008 (a):7)

Si bien se han realizado avances en políticas públicas que a partir de una discriminación positiva buscan la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad en contextos en los cuales se les había negado su participación históricamente, es fundamental que se sigan realizando transformaciones en las diversas instituciones que construyen la cultura y orden social Chileno, como por ejemplo la educación desde una perspectiva inclusiva y que respete la diversidad humana, reconociendo los derechos como autonomía personal, formación y empleo (Gómez, 2016), potenciando el desarrollo de la condición humana de todos y todas las personas.

2.4 Sistema Educativo Chileno

En una sociedad una de las instituciones más fundamentales es la Educación, la cual a través de la socialización en un proceso de enseñanza reproduce un orden social en específico. Marisa Guzmán (2011) indica que “la educación puede operar como un medio tanto de control como de transformación” (p. 110), es decir, mediante la pedagogía se transmite ideologías, creencias, normas, conocimientos todo esto llamado cultura reproduciendo “un modelo hegemónico de control y poder simbólico” (Guzmán, 2011, p. 110). Esta institución varía de enfoque dependiendo de la ideología dominante en una sociedad, no obstante, es “la encargada de promover (...) la práctica de valores sociales, tanto en las relaciones sociales (familiares, de cooperación, etc.), como en el ámbito ciudadano (formación cívica y política específica)” (Guzmán, 2011, p. 116) las cuales influyen en el desarrollo del sujeto y sujeta, y como se desenvuelve en y con su entorno.

El sistema educativo chileno como parte de la institución en la educación está bajo la influencia del sistema económico social adoptado durante la dictadura, el cual “asume

características del mercado capitalista; es un servicio por el cual se efectúa una transacción económica-monetaria por la cual se espera recibir un servicio, de calidad, en concordancia al valor económico pagado” (Pinedo, 2011, p.61), por lo tanto se genera una dinámica en la cual las personas que tienen el capital económico pueden acceder a un servicio educativo de calidad y las que no, deben conformarse con lo que el estado ofrece.

A partir de esta dinámica económica social, se genera una división entre instituciones públicas y privadas, asegurando un mejor servicio en las últimas. Donde ambas están reguladas por el Ministerio de Educación, que es “el órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles(...) y velar por los derechos de todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados” (Mineduc, párr. 1) sin embargo, en la Constitución chilena tiene como obligatoriedad el cumplir con los diferentes niveles educativos (prebásico, básico y media) y otorga un derecho de libertad de enseñanza, tanto para que los padres, madres y/o tutores elijan la escuela que quieran para su hijo o hija, como para que privados creen establecimientos educacionales.

La Educación Chilena desde el año 2009 se rige por la Ley General de Educación (LGE) que dentro de sus artículos distingue modalidades de enseñanza prebásica, básica y media que sería una modalidad regular, y existiendo una modalidad de educación especial; la cual puede desarrollarse en una escuela Especial como en una Escuela Regular con Programa de Integración Escolar (PIE). Los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales requerirán de apoyos de acuerdo al diagnóstico entregado por un profesional especialista y estos pueden ser Transitorio o permanente, siendo los transitorios atendidos principalmente en Escuelas PIE o Escuelas Especiales de Lenguaje y las permanentes en Escuelas Especiales, donde estas últimas atienden Discapacidad Intelectual, Visual, Auditiva, Disfasia, Trastornos del Espectro Autista y Discapacidad Múltiple (Biblioteca Congreso Nacional , 2015).

La escuela especial tiene por función entregar educación a niños, niñas y jóvenes en situación de Discapacidad, atendiendo las Necesidades Educativas Especiales (NEE) a través de recursos, apoyos y/o modificaciones a los objetivos y contenidos del currículum Nacional para que sean accesibles a cada estudiante, donde el ingreso de los y las estudiantes no tiene límite de edad mientras que la permanencia en la Escuela Especial es hasta los 26 años (Biblioteca Congreso

Nacional, 2015), acorde a la Implementación del Decreto 83 (2015) los niveles de las Escuelas Especiales hasta Octavo Básico son equivalentes a la de una Escuela Regular y/o con PIE, no obstante las Escuelas Especiales aplican el decreto 87 (1990) para el Nivel educativo de enseñanza media el cual “aprueba planes y programas referentes al nivel laboral de una Escuela Especial”.

En el área de capacitación laboral las escuelas especiales cuentan con taller o nivel laboral que se rigen bajo el decreto 87 (1990) y decreto 300 (1994), cuyo objetivo es entregar “una opción educativa que posibilite la inserción laboral de la persona adulta con discapacidad” (Decreto N°300, 1994), sumando entre sus objetivos el “adquirir las competencias laborales que exige el desempeño de un oficio o tarea a desarrollar en forma independiente o semi-independiente.” (Decreto N°300, 1994). No obstante, estos objetivos son obstaculizados tanto por la mirada asistencialista e infantilización de los jóvenes, adultos y adultas por parte de la sociedad que impacta en cómo se desarrollan los talleres laborales, se reproduce el asistencialismo desde el empleo con apoyo que limita la autonomía y participación de la persona con discapacidad, esto debido a que se malinterpreta el apoyo como una forma de disminuir las barreras que le impiden trabajar a esa persona con asumir un rol superior al del otro, realizando el trabajo por él, ya que se considera que no puede realizarlo por sí mismo, limitando su acción. Las escuelas especiales que siguen trabajando desde un modelo médico que se basan en el nivel de funcionamiento del grupo a partir del diagnóstico y no en los intereses y potencialidades, imparten talleres laborales que, al estar pensados desde el funcionamiento, realizan actividades que están planificadas para ser reproducidas mecánicamente, las cuales no responden a los intereses de cada estudiante, disminuyendo su posibilidad de acción y desarrollo de potencialidades en otras áreas que les permitan insertarse satisfactoriamente en el mundo laboral y en un trabajo que sea de su interés basado en su perfil. Lo anterior también implica que no se desarrollen las competencias del sujeto y sujeta, entre ellas las blandas, lo cual no solo limita su inserción y desempeño en el mundo laboral, sino en el desarrollo de su condición humana. Además, al no ser parte de las políticas las escuelas no tienen la obligación de generar vínculos y cooperaciones con centros educativos de especialización (institutos, universidades o centros de formación) o empresas para la práctica o posible oferta laboral de acuerdo a las proyecciones de cada estudiante, por lo cual es más probable que después de egresar de la escuela se enfrenten con dificultades e incertidumbres con respecto a sus proyecciones, trabajo y desempeño.

Para comprender de mejor manera la actualidad de la Educación Especial en Chile es importante considerar, conocer y reflexionar sobre su historia, transformaciones y procesos. La primera Escuela Especial chilena estaba destinada a entregar educación a personas con discapacidad auditiva, conocida como sordera o en ese tiempo sordomudos, se fundó el año 1852 en la ciudad de Santiago, adquiriendo relevancia al ser la primera escuela especial en Latinoamérica y dando paso a la creación e implementación de políticas públicas para la integración de las personas en situación de discapacidad en la educación. Las primeras escuelas especiales se dirigían específicamente a estudiantes con discapacidad auditiva y visual, dejando fuera las personas con discapacidad intelectual.

En el año 1925 se impulsa la ley 7500 en la cual se crean “escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales” (Art. 17) con el fin de crear espacios que integren a los niños y niñas con discapacidades tomando en cuenta las de origen mental, no obstante, en los términos utilizados reflejan un modelo médico y orden social en el cual las personas que no cumplían con los estándares de la norma eran clasificados y relegados a estos centros sin la oportunidad de ser incluidos en una escuela tradicional. La ley referida anteriormente dio lugar a la creación de la primera escuela especial en el año 1928 para niños y niñas con deficiencia mental, retardados mentales o débiles mentales (Caiceo, 2010) términos usados en esos años para referirse a la discapacidad intelectual, creando en el año 1933 bajo modalidad de internado una “sesión dedicada a la educación de los niños retardados mentales” (Caiceo, 2010, p.36) utilizando la pedagogía terapéutica, la cual se refiere a “métodos que pudieran lograr que el deficiente mental llegue al nivel que realmente pueda alcanzar desde todos los puntos de vista. Un legado que dejó, en forma indirecta, son los talleres de formación laboral” (Cizaletti, 1986, en Caiceo, 2010, p.36). Con todo lo anterior se impulsa la creación de nuevas escuelas Especiales para la atención de una mayor cantidad de niños, niñas y jóvenes con discapacidad para que el alcance de la educación fuera mucho mayor a este grupo de la población.

Estas escuelas especiales y programas destinados a las personas con discapacidad comenzaron a requerir profesionales especializados en el área de discapacidad principalmente de discapacidad intelectual o mental, es por ello por lo que se comienza a impartir la carrera de educación especial en centros de formación del profesorado siendo la primera creada por la Universidad de Chile en el año 1964 bajo el nombre de Educación Diferencial con mención en

deficiencia mental (Caiceo, 2010) carrera que se fue transformando hasta hoy en día, la que actualmente es impartida por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex-Pedagógico) con el nombre de Educación Especial especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo (UMCE, 2020). La especialización de profesionales en el ámbito de educación para personas con discapacidad intelectual ayuda a visibilizar a estas últimas, ya que entrega una dimensión distinta a las preponderantes invitando a ver la discapacidad desde un enfoque educativo y no netamente médico.

Lo anterior llevó a centrar estudios en las personas con discapacidad intelectual, en ese tiempo llamada Deficiencia mental, mediante los resultados obtenidos por la Comisión asesora requerida por Eduardo Frei Montalva en 1965 se impulsó un proyecto de Ley cuyo objetivo era “otorgar protección integral a este tipo de minusválido durante toda su vida, incluyendo previsión, trabajo educación, asistencia sanitaria y asistencia legal” (Rojas, 1967 en Caiceo, 2010, p. 39). A su vez, siguieron creándose escuelas, centros y/o programas destinados a las personas con discapacidad, los cuales no estaban ajenos del orden social e instituciones dominantes en esa época, observándose que, aunque se empezaba a visibilizar la dimensión educativa o pedagógica de la discapacidad, seguía dominando la visión médica que trataba a las personas con discapacidad como individuos a los que rehabilitar, deficientes o minusválidos, desvalorando a su persona y otorgando un rol de paciente, de objeto de caridad, rehabilitación y/o protección.

Durante el gobierno de Salvador Allende (1970 a 1973) la atención estaba en cómo las personas con discapacidad intelectual, en ese tiempo deficientes mentales, eran capacitados laboralmente. Ante esta inquietud en 1972 comienza la creación del “Primer Centro de Capacitación Laboral del país para adolescentes deficientes mentales, denominado Juan Sandoval Carrasco” (Caiceo, 2010) y vinculado a la escuela Especial de Desarrollo.

En 1970 se crea en el Ministerio de Educación el Departamento de Educación especial o también llamada Diferencial. A partir de ese momento comienzan a ser aprobados los planes y programas de estudios para Discapacidad intelectual bajo el nombre de Déficit Mental (1976), durante el año 1980 fueron aprobados los desinados a Déficit visual, Trastornos Específicos del Aprendizaje de la lectoescritura y cálculo, Alteraciones del lenguaje oral y en 1981 trastornos auditivos. (Caiceo, 2010, p. 38).

El proyecto de Integración Educativa de estudiantes con discapacidad se impulsa y complementa a partir de la Ley de Plena Integración Social en el año 1994.

El principio de integración cobra importancia a partir del Informe Warnock en 1978 en el cual:

Se afirma que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo. En consecuencia, la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para alcanzar los fines propuestos (Mineduc, 2005, p. 10-11).

Cabe destacar que en esta definición el Ministerio de Educación añade énfasis a que el niño, niña o joven con discapacidad tiene un problema y no en la importancia del entorno como contexto que puede ser obstaculizador para el desarrollo del sujeto o sujeta, es decir, se visualiza un enfoque médico rehabilitador para la normalización. Así mismo, la continuación de la definición es contradictoria a lo anterior, ya que el discurso de la búsqueda de normalización de la persona con discapacidad basada en que es esta la que tiene los problemas u obstáculos, se contraponen con dar respuesta a las necesidades educativas. Esto último requiere que se hagan cambios en las estrategias de aprendizaje y evaluación por parte de los docentes para que cada estudiante pueda aprender y desarrollarse desde su individualidad, lo cual a su vez es contradictorio con la meta de alcanzar fines propuestos, ya que desde la singularidad de la persona no hay un fin universal fijo para todos y todas, ya que se debe crear a partir de las características personales de cada persona como sus estilos de aprendizaje, potencialidades y otros para que ese sujeto o sujeta pueda desarrollar su condición humana.

Lo anterior refleja un discurso sobre la discapacidad determinado por el modelo ideológico imperante pues “a pesar de la existencia de las modificaciones actuales del modelo médico, y los avances alcanzados por el modelo bio-psico-social, el problema de la discapacidad como fenómeno social persiste, en la medida que ciertas actitudes hacia la misma siguen estando presentes desde las conceptualizaciones naturalizadas desde el modelo médico, y en especial de la mirada de la normalidad” (Donoso Hernández, 2010, pp. 39-40). Esta ideología provoca una predisposición en el trato hacia y con las personas con discapacidad por motivos de desconcierto

e incertidumbre al ser una sociedad cuyas representaciones sociales que ven lo diferente desde una connotación negativa que conlleva a replicar comportamientos deshumanizantes a partir de conductas de rechazo, negación y discriminación. Este orden social a nivel de instituciones orienta las acciones a rehabilitaciones o compensaciones pensadas en integrar a las personas con discapacidad desde una perspectiva caritativa y paternalista. Entonces “la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación y rehabilitación (Palacios y Románach, 2006, p. 46), en definitiva, se busca la “normalización” de la persona, hacia lo estándar y lo normativo de un contexto dado” (Gómez, 2016, p. 22).

El concepto de integración se origina desde un ideal pretende “proporcionar una educación más integral que prepare a los alumnos de forma efectiva para insertarse en las diferentes esferas de la vida, lo que implica asegurar que éstos aprendan lo máximo posible.” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 13), valorando a cada integrante por su aporte en la interacción y convivencia en su grupo (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004). Para Verdugo (2003) la integración educativa tiene como finalidad:

a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos; y f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum (p. 6).

Como se desarrolló con anterioridad, la educación especial fue fundamental para “el reconocimiento de la necesidad de la educación especializada para aquellos con discapacidades” (Verdugo, 2003, p. 4). No obstante, fue utilizada para enviar a los y las niños, niñas y jóvenes que no se adecuaban a la norma e ideal de estudiante del momento, dejando a un lado incluso a los estudiantes con problemas de comportamiento y/o aprendizaje, implicando en que las escuelas especiales se convirtieran en centros de “segregación y marginación de los alumnos respecto a las pautas sociales y culturales generales (...)” (Verdugo, 2003, p. 5). Lo cual se transformó con la

implementación del Proyecto de Integración Educativa, ya que las escuelas tuvieron que aceptar a estudiantes que antes derivaban a las escuelas especiales e insertarlos en aulas regulares para promover el desarrollo de los y las estudiantes desde la integración en diversos contextos.

El principio de normalización que Wolfensberger definió como “utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden de establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es posible” (1972, p. 28 en Verdugo, 2003, pp. 5-6), comienza a ligarse con la Integración que en su aspecto educativo implica “la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales” (Verdugo, 2003, p. 6), pero esta se centraba en el individuo al que integrar, rehabilitando y/o modificando los aspectos del niño, niña o joven que le permitieran adecuarse a la norma.

En esta implementación impactó tanto en el ámbito macrosistémico como en el microsistémico. En el caso del aula como sistema, los profesores quienes no poseen una formación en el ámbito de educación especial “no se sienten preparados para atender las necesidades educativas especiales de los niños y niñas integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p 56). Percibiendo la integración sólo desde el punto de vista de la enseñanza, omitiendo el valor de la convivencia y promoción de la diversidad.

Esta integración se genera a partir de la intervención del estudiante para adaptarse al contexto, generando una responsabilidad en el niño, niña o joven de adecuarse a un ideal de persona para la normalización la cual se puede reflejar en la carga que tienen algunos de asistir a aulas o clases paralelas para poder ser atendidos desde un enfoque centrado en la nivelación y compensación para que puedan adaptarse a sus cursos. Esta diferenciación entre estudiantes clasificados como con necesidades educativas especiales o sin necesidades educativas especiales promueve una cultura de discriminación a partir del trato particular que se tiene con ellos.

A la vez, se fomenta la relevancia de un profesional del área, como educador o educadora diferencial para poder responder a la forma de aprendizaje y necesidades educativas del estudiante, desde una mirada en la cual es su responsabilidad y especialidad atender a estos estudiantes con discapacidad. Dejando libre de esta a los profesores de aula regular para la conformidad, sustituyendo el trabajo de enseñanza de los y las profesores regulares por el de los y las educadores

diferenciales, reproduciendo prácticas que representan el orden social preponderante que ve la educación como un servicio y no como un medio para asegurar la igualdad (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004).

El centrarse en el individuo a integrar evolucionó a impulsar apoyos y modificaciones en el ambiente para que la persona con discapacidad pueda desenvolverse y desarrollarse integralmente desde el principio de que es un igual en una sociedad que reconoce y valora la diversidad humana, siendo reconocido o reconocida un sujeto o sujeta de derecho y deberes. Este reconocimiento de la diversidad humana implica la comprensión de que “las personas con discapacidad son una expresión de esta diversidad, que hace a la condición humana” (Eroles, s.f. p. 5), de esta forma se impulsa el modelo de la inclusión.

La inclusión requiere de la transformación de la sociedad, no solo de uno de sus sistemas o instituciones. En el caso de la institución de la educación requiere de la transformación del “sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 58). Esto quiere decir que los niños, niñas y jóvenes parte de una comunidad compartan y convivan en un ambiente que valore y respete la diversidad tanto personal, social y cultural. Que las modificaciones, adaptaciones y apoyos se creen para disminuir o eliminar las barreras u obstáculos que se generan a partir del contexto.

Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella. Cuanto más inclusivas sean las escuelas comunes en su funcionamiento, menos alumnos quedarán fuera y, por tanto, no será necesario integrarlos (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 58).

En tanto “la educación puede ser considerada – en el sentido que lo hace Bourdieu (1998)- un capital favorable para la promoción personal y social.” (Gómez, 2016, p. 115), si esta es verdaderamente inclusiva debe valorar la diversidad, generando entornos que enriquezcan el

proceso de enseñanza y aprendizaje desde la singularidad humana, y que facilite el desarrollo humano. No obstante, en la actualidad “queda mucho por hacer para que esto sea una realidad; en la mayoría de los países se sigue clasificando a los alumnos en función de las categorías diagnósticas tradicionales, basadas en las dificultades de los individuos” (López, 2015, p, 27). Lo anterior implica que la interacción deber dejar de basarse en las “deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de estos” (López, 2015, p, 28).

Es así como el rol del profesor es ser un mediador que tenga las competencias para trabajar colaborativamente con otros profesionales con el fin de generar estrategias y apoyos que sean beneficiosos para el desarrollo de cada niño, niña, joven, adulto y adulta. Es decir, dentro del perfil del educador y/o educadora diferencial está la capacidad de “evaluación de la diversidad para reconocer en contextos situados, las barreras que limitan o dificultan la inclusión de todos y todas a la participación y a ejercer el derecho a la educación en la escuela y en la sociedad.” (Conejeros, Díaz, Donoso, Julio, Manghi y Murillo, 2012, p. 50), lo que significa que no se trata de modificar o rehabilitar al sujeto o sujeta que atraviesa por esas barreras biológicas, sociales y psicológicas, sino que a intervenir “las barreras para disminuirlas o eliminarlas, a fin de garantizar el derecho a la educación de todos y todas a partir de la valoración positiva de su diversidad (UNESCO/OREALC, 2004).” (Conejeros, Díaz, Donoso, Julio, Manghi y Murillo, 2012, p. 50), reconociendo y fomentando la “(...) aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 2001, en Bastías, Cortés, Mellado, Saldías, 2017, p. 20), extendiéndose a los contextos presentes y futuros en los que participa y participará, fomentando una sociedad más inclusiva.

Al ser el derecho a la educación un derecho humano establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y reafirmado por otras políticas como la Convención sobre los Derechos del Niño, firmada y ratificada por Chile (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 40), en el artículo 28 de la Convención nombrada anteriormente y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993, Art. 6) se plantea y reconoce que

(...) Todo niño, niña, joven y adulto con alguna discapacidad tiene derecho a una educación que maximice su potencial y tenga como objetivo su plena integración social, no sólo afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con

discapacidad, sino que también declara que la educación debiera darse en “contextos escolares integrados” y “en el contexto de la escuela común” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 42).

Lo anterior implica un cambio de paradigma preponderante en la cultura reflejado en la institución educativa, pasando de la segregación a la integración y luego inclusión, no obstante, la educación desde una cultura neoliberal se percibe como un bien de consumo, lo cual implica que se impulsan ciertos aspectos por sobre otros, fomentando las competencias del curriculum que son útiles para seguir reproduciendo el orden social establecido, operando a través de "esquemas homogeneizadores, a pesar de la constante evidencia de la heterogeneidad de los alumnos, sus familias, los docentes y los contextos en los que tiene lugar el hecho educativo” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 45), lo que se refleja en una educación que valora y trabaja con las semejanzas, juzgando la diferencia a través de normas, lo cual “ha conducido a que muchos alumnos, que no se ajustan a los estándares establecidos como “normales”, sean considerados con dificultades, objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente excluidos.” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 47). La diversificación educativa no tiene relación con abrir más escuelas y aumentar las ofertas, sino que se enlaza directamente con la calidad tanto de los profesionales como de la educación que puedan responder a las necesidades que presenten los y las estudiantes nacidas a partir de las barreras biológicas, psicológicas y sociales, cuya visualización permita transformar la educación desde un pensamiento homogeneizador a uno que valore y conviva con la diversidad.

Además, se evidencia que "política educativa que tiene un carácter híbrido, en tanto demanda inclusión y prescribe integración, sustentada en un enfoque que aún tiene un predominio clínico, como se evidencia también en el actual decreto 170/2010, sobre subvención especial” (Conejeros, Díaz, Donoso, Julio, Manghi y Murillo, 2012, p. 51). Desde el diagnóstico y el currículum nacional, la cultura chilena establece la necesidad de estas escuelas especiales para la educación de niños, niñas y jóvenes que

Requieren apoyos permanentes e intensivos en el área de la comunicación, del funcionamiento adaptativo, de su autonomía e independencia personal, y adecuaciones curriculares de acceso o a los objetivos de aprendizaje según las características y

necesidades de los estudiantes frente al currículum, para así asegurar su proceso educativo y de transición a la vida adulta. (Mineduc)

La hibridez de la política educativa se percibe en cómo las escuelas especiales trabajan con sus estudiantes, ya que algunas lo hacen con el objetivo de que puedan integrarse a una escuela con PIE, ya que es el programa más cercano a la inclusión en otros contextos y otras mantienen al estudiante en ella o los capacitan para la inserción laboral. No obstante, debido a que persiste la percepción de la discapacidad desde la infantilización e incapacidad, tanto los padres, tutores o cuidadores como los docentes reproducen pautas en las cuales existe una baja o nula expectativa en el niño, niña o joven con discapacidad, lo cual inhibe el desarrollo de esta persona y su condición humana. La carga cultural de estos patrones fomenta a que educadores o educadoras que están formados desde la valoración de la diversidad, sean arrastrados a reproducir estos modelos a través de acciones y pensamientos asistencialistas, no dejando que este sujeto o sujeta pueda desarrollarse desde la libertad tanto de acción como de pensamiento.

Ante lo anterior, es fundamental un cambio en el pensamiento, en las representaciones sociales y orden social que le otorgue relevancia a “una educación que refleje, realmente, el mundo global y complejo en el que vivimos”, lo que quiere decir que se reconozcan y valoren “la multiplicidad de elementos constitutivos que nos convierten en seres humanos, así como la diversidad de relaciones que tenemos unos con otros, con el resto de las especies y con el mundo en general (esto evaluará nuestra verdadera condición humana)” (Pereira, 2010, p. 71). Es decir, comenzar a “tomar conciencia de nuestra condición humana” (Pereira, 2010, p. 73) desde un pensamiento complejo que se independice de la alienación que producen las instituciones y universos simbólicos.

Como indica Verdugo (2003) “la escuela tiene importancia en la medida en que prepara para la vida, para el empleo, para la independencia, y para la participación en la comunidad” (p. 12), por lo cual esta debe enseñar y fomentar:

La lengua para apropiarse de sus riquezas y así poder expresarse en plenitud con el prójimo, la calidad poética de la vida que vinculen la estética con el asombro, el autorreconocimiento del propio ser, la complejidad humana que nos permita imaginar a través de las

colectividades la condición humana y la comprensión humana con todas sus dimensiones subjetivas y objetivas (Rodríguez, 2019, p. 64).

Finalmente, la educación sin importar la modalidad “debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía” (Rodríguez, 2019, p. 66). Esto implica que se debe trabajar desde la inclusión y valoración de cada sujeto y sujeta, desde una perspectiva bio-psico-social y enfoque de derechos, por ende, basada en una pedagogía del amor de Maturana y liberadora de Freire.

2.5 Representaciones Sociales

En el día a día cuando se interactúa con otras personas puede aparecer el término de sentido común, pero no se profundiza a qué nos referimos con este término. Lo que todo el mundo o un grupo que conforma una sociedad considera es una realidad objetiva, instaurada y probada que no tiene espacio a la duda y que permite accionar sin el uso innecesario de energía. Comprendiendo que es el sentido común, podemos definir qué son las Representaciones sociales que para Moscovici (1981) corresponden a un:

Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivale en nuestra sociedad a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (En Soto, 2008, p. 9).

Estas son adoptadas por los miembros de una sociedad, los cuales interiorizan este conocimiento y lo modifican acorde a su realidad, a la vez este grupo “avala o desaprueba las imágenes de ciertos objetos, se cataloga de forma positiva o negativa a los objetos materiales, ideales o personas” (Jodelet, 1986, en Aguayo, García y Piña, 2019, p. 132). Las Representaciones Sociales se comparten por medio de los instrumentos de las instituciones que conforman la sociedad, aprendiéndose tanto desde el núcleo familiar cercano como en la escuela y otros contextos que refuerzan estas representaciones. Estas a la vez pueden intencionar la actitud y acción de las personas que la hacen parte de su cotidiano, pudiendo afectar de forma positiva o negativa tanto a la persona como a su entorno, lo cual es un aporte a la configuración del orden

social y pueden ser utilizados como dispositivos de control. Esto es posible ya que “La representación del propio grupo está marcada por una sobrevaluación de algunas características para salvaguardar una imagen positiva de su grupo de pertenencia” (Scharagrodsky, 2017, p.26), es decir, a través de un ideal o prototipo a alcanzar se moldea a las personas de ese grupo por medio de la socialización, etiquetando y clasificando, a partir de un orden social que a través de los mecanismos de control y legitimación mantienen su existencia por medio de la alienación de los miembros de esta, los cuales aceptan y reproducen valores, ideas y prácticas tanto en el plano individual como social.

Las Representaciones Sociales son un sistema complejo que se crea socialmente y transmite para la organización una realidad tanto individual como grupal entregando herramientas a los miembros de este grupo, siendo una de sus funciones capacitarlos “para orientarse en su mundo material y social y dominarlo” (Scharagrodsky, 2017, p. 21). Sin embargo, estas tienen carácter transformador, poder reproducirse en tiempos y espacios específicos, es decir, estas pueden ser modificadas o variar dependiendo del grupo y construcción social en el que se den.

Ahora, es relevante comprender que las Representaciones Sociales y los estereotipos no son lo mismo, ya que estos últimos son una “categoría de atributos específicos asignados a un grupo, siendo su característica principal la rigidez” (Soto, 2008, p. 10). Eso quiere decir que, a partir de la creencia de un grupo, se asocian ciertas características a otro, pudiendo ser exageradas, simplificadas o inclusive generalizaciones (Soto, 2008, p. 10), las cuales permiten la organización de la realidad a través de estos estereotipos que le otorgan una “estructura inmutable” (Soto, 2008, p. 10). Estas creencias sobre un grupo pueden ser tanto positivas para la persona por el sentido de pertenencia a un grupo en específico o negativas cuando generan cambio en las interacciones que tiene un sujeto o sujeta con un miembro de este grupo. Aquí es donde encontramos que los estereotipos homogeneizan a un grupo en específico al que se le atribuyen estas imágenes o ideas, privando al sujeto o sujeta de su individualidad (Soto, 2008, p. 11), es decir, estos pueden reproducirse en prejuicios o discriminaciones, incluso negando la identidad y desarrollo pleno de la condición humana de estos sujetos y sujetas afectando directamente en el desenvolvimiento de las personas afectadas en la sociedad, donde las personas con discapacidad “se encuentran marginadas de la vida general, excluidas de la división social del trabajo y segregadas institucionalmente, viendo además negada su ciudadanía” (Ferrante y Dukuen, 2017, p. 156) lo

que impacta directamente en las representaciones sociales tanto de este grupo hacia la sociedad y sus diferentes espacios, y viceversa.

Las Representaciones Sociales pueden reflejar, reforzar o negar estereotipos (Aguayo, García y Piña, 2019), pero su mayor diferencia es mientras que los segundos son inalterables por el carácter de ser conocidos y aceptados por un grupo que le otorga esta creencia a otro grupo “minoritario”, las primeras en su carácter dinámico pueden ser modificadas por quien o quienes comparten estas representaciones a través de un proceso llamado anclaje, el cual es parte del proceso de formación de la representación social y consiste en “transformar lo que es extraño en familiar, o sea hacer inteligible lo que no es familiar” (Materán, 2008, p. 247) por lo tanto toda representación social puede ir cambiando a través del conocimiento, información y comunicación.

Sin embargo, en la actualidad, el modelo capitalista es una de las instituciones económicas y sociales dominantes en el mundo, en el caso de Chile es desde una expresión Neoliberal que fomenta un orden social en el cual las personas parte de este grupo social se categorizan desde “la servidumbre, el avasallamiento y el de la sujeción, el sometimiento del individuo a reglas y a objetivaciones” (Jodelet, 2008, en Scharagrodsky, 2017, p. 33). Además, este modelo no solo incide en las representaciones sociales de sus miembros, sino que también en la creación y perpetuación de estereotipos que estigmatizan a las personas a partir de los prejuicios, por lo tanto, se siguen perpetuando las mismas representaciones sociales hacia los sujetos y sujetas con discapacidad.

Estas creencias o estereotipos son creados en base a relaciones de poder y la concepción de normalidad, que desde la “dicotomía de lo normal y lo anormal” (Aguayo, García y Piña, 2019, p. 130), establece pautas de comportamiento y pensamiento que la mayoría de la población considerada dentro del grupo normal interioriza actuando desde el prejuicio con los anormales, siendo estos considerados grupos minoritarios en los cuales se encuentran las personas con discapacidad que desde la historia siempre se han visto como individuo ajeno al que se debe evaluar y modificar para lograr la aceptación de los demás.

Las Representaciones Sociales que se derivan desde la discapacidad poseen atribuciones que los visualizan como incapacitados y/o inválidos, generando actitudes vinculadas a la lástima y sobreprotección, que los coarta de su participación plena en diversos contextos y en el ejercicio

de sus derechos humanos. Estos pensamientos que forman parte de un discurso hegemónico niegan la diversidad e identidad de las personas con discapacidad a través de la legitimación inconsciente de universos simbólicos, los cuales Aguayo, García y Piña (2019) desarrollan que a través de “un carácter meramente normativo (...) niega el derecho a decidir cuáles son las necesidades de las personas” (p. 133) por estas mismas personas, relegándolas a una “posición de subordinación por desempeñar roles impuestos por un lugar social, sin autonomía frente a una sociedad lucrativa regida por relaciones de poder” (Scharagrodsky, 2017, p. 34).

Es así como en las personas con discapacidad se ve afectada su identidad al no percibirse como un ser total, sino como un ser incompleto que se ha formado a partir de representaciones sociales y estereotipos que dificultan el desarrollo de su condición humana plenamente, pues “la identidad es una construcción social que confronta al yo individual con el ideal social” (Scharagrodsky, 2017, p. 34) ya que:

La identidad no es sólo el resultado de una definición personal, sino que incluye, ya sea por aceptación o rechazo, una “carga” que las diferentes instituciones por las que transita el individuo a lo largo de su vida, depositan sobre él (Falcon, 2008, en Scharagrodsky, 2017, p. 34).

Debido a la segregación y exclusión histórica que han sufrido las personas con discapacidad, pasando de prácticas en las que se les eliminaba y/o recluía para ocultar de la sociedad, hasta las que los rehabilitaban para integrar, se les han atribuido y forzado a interiorizar formas de ser y actuar a partir de creencias, esquemas y pensamientos que les limitan su desarrollo tanto como persona como el pleno ejercicio de sus derechos. Por lo cual sus identidades, pensamientos y acciones están influenciadas por estereotipos y estigmas que reproducen una dinámica de poder, de normalidad-anormalidad que les niegan la participación activa en los diversos sistemas que conforman la sociedad de la que es parte. Es por ello por lo que es necesaria una reivindicación identitaria (Scharagrodsky, 2017) que recupere y haga valer cada uno de sus derechos (sexual, identitario, social, laboral, etc.), ser visualizados desde la persona y no la discapacidad, ser escuchados y siendo parte de los cambios que también les incluyen.

Finalmente, a partir de lo que nos señala Bourdieu (2013) que “el mundo social es objeto de luchas” (p. 187) es importante que a partir de acciones individuales hacia la colectividad se

comience a transformar las representaciones sociales tanto de los sujetos y sujetas con discapacidad de sí mismos como los que tiene la sociedad sobre ellos o ellas, donde “a través de la comprensión de la diversidad de los sujetos se puede ir deconstruyendo muy lentamente el mundo de significados” (Soto, 2008, p. 4), lo cual beneficiaría directamente a la identidad y por lo tanto la condición humana de este grupo que constantemente se ha visto afectado por la opresión que ejercen sobre su persona, teniendo en cuenta que la visualización de las personas en situación de discapacidad desde un enfoque de derechos “implica una valoración distinta y drástica hacia las personas con discapacidad, es decir, ver las potencialidades y fortalezas de cada una, valorar positivamente sus particularidades.” (Donoso y Hernández, 2010, p. 135) Sabemos que es importante que desde las individualidades se pueden gestar diferentes luchas que están en favor de la inclusión de las personas con discapacidad siendo importante las diferentes investigaciones las cuales son parte de la reconstrucción de las representaciones sociales de un objeto de estudio, que en la presente investigación son los y las jóvenes con discapacidad intelectual, quienes a través de sus experiencias nos entregaran sus representaciones sociales en relación al trabajo, donde constantemente se han visto excluidos y excluidas, no tan solo desde la integración a un espacio laboral, sino que también su desenvolvimiento en este; teniendo en cuenta que “las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (Scharagrodsky, 2017, p. 22), son construcciones sociales que no son inalterables por lo tanto con las políticas, investigaciones, acciones, movimientos sociales, entre otras se puede generar un cambio tanto en el orden social como en la pautas de pensamiento y acción que las personas internalizan, es decir, se puede generar una sociedad inclusiva que valora la diversidad si existe un trabajo en conjunto de todas las personas parte de ella, y dentro de este grupo están las personas en situación de discapacidad.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Paradigma de investigación

El paradigma de la presente investigación es interpretativo-cualitativo, en el que se “hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones” (Ricoy, 2006, p. 17) teniendo como objetivo la interpretación de las representaciones sociales que poseen un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual sobre la inserción al mundo laboral, quienes están cursando el nivel laboral (también llamado taller laboral) en una Escuela Especial. A través de las metodologías cualitativas se permitirá visualizar la realidad como una construcción social que no es neutral, sino que como señala Ricoy (2006) es relativa a “los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura” (p. 17), es decir, es relevante la comprensión de las representaciones, ideas, pensamientos y opiniones de las personas que son parte de esta sociedad, especialmente el grupo de personas que forman parte de esta investigación, ya que históricamente han sido discriminadas e invisibilizadas en las diferentes áreas de participación humana, incluso dentro del ámbito laboral.

Tomando en cuenta lo anterior es importante considerar el conocimiento como una construcción humana en la cual “elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de nuevas experiencias. Por lo tanto, existe una ineludible dimensión histórica y sociocultural en esta construcción. (Schwandt, 2000).” (en Martínez, 2013, p. 4), donde esta construcción genera habitus que guía el desarrollo y la construcción de lo humano a partir de las acciones y creencias tipificadas. En el caso de las personas en situación de discapacidad, cuyas experiencias han sufrido transformaciones a lo largo de la historia humana, es importante cooperar en la reivindicación de sus derechos y seguir la consigna “nada de nosotros sin nosotros”, la cual se continua por medio de la visibilización de las representaciones sociales que tienen las propias personas con discapacidad intelectual con respecto al trabajo y su propia inserción laboral.

Es así como el paradigma interpretativo-cualitativo nos permitirá el entendimiento de las representaciones de estas personas, ya que los propios sujetos y sujetas “construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo” (Ricoy, 2006, p. 16), y para ello es necesario conocer, describir y analizar los discursos de las personas con

discapacidad intelectual para poder interpretar estos, lo que conllevaría a una comprensión desde su propio discurso.

3.2 Enfoque Metodológico: Teoría Fundamentalada

Teoría Fundamentalada

La teoría Fundamentalada es una metodología que interpreta analíticamente el mundo de los participantes, junto a los procesos y vivencias experimentadas que son parte de ese mundo; Glauss y Strauss (1967) propusieron esta teoría “como una manera de aproximarse a la realidad social de una forma diferente” (Páramo, 2015, p. 119) por lo cual entendemos la realidad como una construcción que recoge información para su análisis a través de un proceso de investigación.

La razón por la cual en la presente investigación se utilizará esta teoría es debido a que las representaciones sociales, tal como indica su nombre, son una construcción personal íntimamente influenciadas por las percepciones, creencias e ideas generadas y compartidas por las personas en un orden social, por lo cual es necesario usar un enfoque que considere las experiencias de los sujetos y sujetas en su contexto, permitiendo una interpretación más auténtica de un fenómeno social a partir de la metodología cualitativa por medio de la teoría fundamentalada.

A través de esta teoría y los datos recopilados por medio de entrevistas es que se realiza un análisis que permite la integración de conceptos (Corbin en Bérnard, 2016, p.17), el cual se efectúa por medio de la codificación que permite la categorización debido a “la información que servirá de base” (Nocetti y Contreras en Bérnard, 2016, p. 149), cuyo objetivo es el surgimiento de una teoría sobre la base de los incidentes que contienen los temas o contenidos relevantes (Carrero, Soriano y Trinidad, 2006) para un posterior análisis, y el logro de los objetivos propuestos por las investigadoras.

Para desarrollar un análisis exhaustivo es necesario realizar un muestreo teórico que, para Carrero, Soriano y Trinidad (2006), corresponde a un “procedimiento de comprobación del marco teórico” (p. 26) a través de los incidentes y con una apertura a las modificaciones que pueden surgir

en el transcurso de la codificación de estos. Esta codificación se realiza por medio del método comparativo constante el cual, según Carrero, Soriano y Trinidad (2006):

Es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales. (p. 29)

Este muestreo termina cuando los datos son saturados, lo cual sucede cuando “dejan de surgir nuevos conceptos” (Carrero et al, 2006, p. 25), es decir, el análisis se realiza constantemente durante la investigación hasta que los datos se saturan y no permiten el surgimiento de nuevos conceptos acordes a los objetivos de esta.

Como fue mencionado anteriormente, el proceso de análisis en esta teoría es denominado codificación y en este “los datos son fracturados, conceptualizados e integrados en forma de teoría.” (Bérnard, 2016, p. 212). Este análisis consta de dos momentos, partiendo con el descriptivo que destina etiquetas o códigos a datos obtenidos por medio de la codificación abierta, la cual “busca identificar en los datos los conceptos, así como sus propiedades y dimensiones” (Alveiro, 2013, p. 127). Por propiedades entendemos que son “las características o atributos de una categoría” (Alveiro, 2013, p.127), mientras que las dimensiones responden a una propiedad particular dentro de un sistema. El segundo momento es el relacional que conlleva la codificación axial y selectiva, la primera permite la estructuración y definición de categorías y subcategorías tomando en cuenta propiedades y dimensiones para poder explicar e interpretar la temática; la codificación selectiva proporciona la integración a una categoría central que engloba el proceso investigativo en general, relacionando cada una de las categorías y subcategorías a través de esquemas creados a partir de los datos recopilados y sus interpretaciones. La categoría central “(...) permite reunir las categorías para formar un todo explicativo al tiempo que permite informar acerca de la variación entre las categorías” (Strauss y Corbin, 2002, en Alveiro, 2013, p. 128) y con ello el surgimiento de una teoría que posibilita la comprensión del fenómeno.

Entonces desde este punto de vista el análisis conlleva a la formulación teórica en virtud de la transformación de una teoría sustantiva a una teoría formal. Donde la teoría sustantiva surge

de los datos recolectados en el campo de estudio y su análisis, lo que permitirá develar las realidades humanas singulares a través de procesos de codificación y categorización. En tanto la teoría formal, hace referencia al desarrollo conceptual teórico que se desprende de las relaciones que existen entre los datos obtenidos y los análisis a un nivel más abstracto para explicar el problema de investigación y trasladarlo a otros ámbitos.

3.3 Diseño de la Investigación: Estudio de Caso Colectivo

A partir del paradigma cualitativo-interpretativo con el enfoque de la teoría fundamentada, esta investigación será de carácter exploratoria, ya que “se realiza cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado” (Hernández, Fernández y Baptista, p. 117, 2004), lo que permite la visibilización de opiniones, ideas o creencias de un grupo de personas sobre una temática como lo es la inserción al mundo laboral y esto se logra a través del estudio de caso colectivo.

El estudio de caso colectivo es un diseño que se utiliza para una investigación que requiere de diversas fuentes para abordar un fenómeno o temática que concierne a una sociedad, es decir “se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente” (Comet y Jiménez, p. 7, 2016).

Para Monje (2010) el estudio de caso:

Trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (En Comet y Jiménez, p. 2, 2016)

La elección de estudio de caso colectivo nos permitirá contemplar más de una perspectiva de las representaciones sociales, favoreciendo un abordaje más diverso y auténtico de la temática, lo cual posibilita una interpretación y comprensión más legítima de su realidad, ya que “el estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran

importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (Latorre, 1996, en Sandín, p. 174, 2003), facultando la reconstrucción de una realidad a través de las voces de las personas, en este caso las personas con Discapacidad Intelectual que, al ser parte de la diversidad de la sociedad, tienen el derecho y deber de estar y actuar con respecto a su realidad y los roles que desempeñan en ella.

3.3.1 Decisión Muestral.

Al ser esta investigación de carácter cualitativo y diseño de estudio de caso colectivo, la decisión muestral cuya finalidad principal es “seleccionar ambientes y casos que nos ayuden a entender con mayor profundidad un fenómeno y aprender de éste” (Baptista, Hernández y Fernández, 2010, p. 396), se utilizará como técnica la muestra de casos tipo y la muestra homogénea.

La muestra caso tipo es seleccionada debido a que, al ser una investigación cualitativa exploratoria, su objetivo es “analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, el uso de muestras tanto de expertos como de casos-tipo es frecuente” (Baptista, et al, 2010, p. 397). Por su parte al ser los y las participantes personas en situación de discapacidad intelectual y estudiantes de nivel laboral de una Escuela Especial, se estima pertinente que la muestra sea homogénea, ya que comparten características y acceden a participar de una investigación cuyo “propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.” (Baptista, et al, 2010, p. 398)

Por consiguiente, se decide realizar esta investigación en la Escuela Especial Sol de La Reina, considerando en primera instancia la disposición para cooperar y en segunda la situación actual de contexto de crisis sanitaria respecto al Covid-19, por lo cual se empleará la modalidad online vía plataforma zoom para contribuir al autocuidado de todos los y las participantes.

3.3.1.1 Selección de los casos de estudio.

Para la realización de esta investigación y el cumplimiento de su objetivo se utilizarán los siguientes criterios o dimensiones para la selección de participantes:

- Accesibilidad y disposición: los y las participantes de este estudio deben tener acceso, tiempo y disposición para colaborar con la entrevista, relatando sus experiencias, pensamientos, ideas, creencias, percepciones, entre otros, en torno al trabajo.
- Ser una persona en situación de discapacidad intelectual: los sujetos y sujetas que participen de esta investigación deben ser personas con algún grado de discapacidad intelectual, esto dado a que el objetivo de esta investigación es comprender las representaciones sociales de personas con discapacidad intelectual sobre el trabajo.
- Asistir al nivel laboral de una Escuela Especial: los y las participantes deben ser personas que actualmente estén cursando el nivel laboral, ya que es importante para esta investigación conocer las representaciones sociales sobre el trabajo antes de que egresen de la Escuela y su posible ingreso al mundo laboral. Cabe señalar que el rango de edad de los sujetos y sujetas establecidos legalmente es de 16 a 24 años, y una posible extensión a 26 años.
- Perspectiva de género: para poder abordar una comprensión más auténtica de las representaciones sociales de las personas en situación de discapacidad es necesario considerar las opiniones, creencias, relatos, etc., tanto de mujeres como de hombres.

3.3.1.2 Participantes del Estudio

Para la realización de esta investigación participaran 3 estudiantes del taller laboral de la Escuela Especial Sol de la Reina, la edad de estos fluctúa entre los 17 y 24 años, dos de los participantes son hombres y una mujer considerando perspectiva de género en los análisis que surjan en el estudio de esta investigación.

El siguiente cuadro contiene la distribución de participantes según su género y edad. Cada uno es identificado solo con su primer nombre, esto para respetar su derecho de identidad, y al

mismo tiempo proteger su privacidad sin invisibilizarlos. Esta decisión se tomó en virtud de que se considera que parte de los lineamientos de esta investigación es cooperar en la reivindicación de derechos de las personas con discapacidad a partir de un espacio donde puedan expresarse, lo que incluye también la representación e interacción con ellos y ellas como sujetos y sujetas de derecho que, por lo mismo, poseen un nombre por el cual se individualizan, distinguen y forman su propia identidad. Lo anterior vuelve necesario utilizar su nombre, y no un código que les invisibilice, como una forma de ejercer su derecho a la personalidad, “un derecho inherente a la calidad de persona humana.” (de la Fuente, 2012, p. 34)

Nombre	Edad	Género
Natalia	17 años	Femenino
Felipe	23 años	Masculino
Juan	24 años	Masculino

3.4. Técnica de la recolección de información.

La técnica de recolección de datos de la presente investigación será la entrevista semiestructurada individual, la elección de esta se basa en que la entrevista “es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, par. 1), la que nos permitirá recoger información mediante el discurso de los sujetos y sujetas de estudio, ya que es un instrumento de carácter flexible. La semi-estructuración posibilita que las preguntas se puedan adaptar a la situación pudiendo profundizar en temáticas que surjan durante la conversación, que paralelamente nos facilite la observación del lenguaje no verbal del entrevistado o entrevistada.

El recurso principal para la entrevista es el lenguaje, el cual nos permite transmitir la cultura. “El lenguaje no es solo un instrumento para investigar la sociedad, sino el objeto propio del estudio, pues, el lenguaje es lo que la constituye o al menos es coextensivo con ella en el espacio y en el tiempo” (Cáceres, 2014, p.367), por lo cual para poder comprender un fenómeno social es necesario el uso del lenguaje como técnica de recolección de información, siempre tomando en cuenta la flexibilidad y adaptación al contexto y participantes.

En base a las características de la investigación cualitativa, la entrevista es un “proceso comunicativo que se da en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado” (Trindade en Cortazzo y Schettini, 2016, p. 19), siendo un dialogo entre dos o más personas cuya participación es voluntaria y con el objetivo de obtener información que aporte a los objetivos de la investigación:

La finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones les dan a sus propias experiencias (Trindade en Cortazzo y Schettini, 2016, p.19).

Esta técnica de recolección de información requiere de una comunicación en base al respeto y confianza mutua, donde la escucha atenta a los sujetos y sujetas es fundamental para la interpretación y comprensión de “sus formas de vivir, de hacer, y valorar esas realidades que, la mayor parte de las veces, son muy diferentes entre los investigadores y los investigados.” (Trindade en Cortazzo y Schettini, 2016, p. 20)

Por lo tanto, la entrevista busca dar conocer las creencias, ideas, opiniones de un grupo de jóvenes que nos permita conocer, describir e interpretar el fenómeno de estudio para comprender las representaciones sociales que poseen respecto al trabajo.

Dentro del proceso de la entrevista se considerará la presencia del profesor a cargo del taller laboral que asisten la y los participantes del estudio, su colaboración se concretará a través de la mediación tanto para el contacto, como para moderar y facilitar la expresión de la y los participantes, la cual será requerida con mayor intensidad en algunos casos mientras que en otros será un apoyo, sin inducir respuestas en ellos y ella. Proponiendo preguntas clarificadoras que favorecerán el entendimiento de algún incidente, para no realizar conclusiones erróneas respecto al tema de estudio, sino más bien utilizándolas de apoyo por motivos de ruido ambiental, volumen de la de la voz y/o por la articulación de las palabras de la y los propios participantes.

Teniendo en cuenta tanto la contingencia Nacional de Salud como la accesibilidad de la y los participantes, algunos de ellos/a realizarán la entrevista desde su hogar en la cual puede estar

presente algún familiar, mientras que los demás asistirán a la Escuela con las medidas sanitarias pertinentes y estarán con la compañía del docente mediador.

3.4.1 Técnica de análisis de información.

Continuando con el paradigma de teoría fundamentada el análisis de los datos obtenidos en esta investigación será por medio del método comparativo constante y la codificación, donde se debe tomar en cuenta dos momentos, uno relacional y otro descriptivo, los cuales se caracterizan “por un proceso particular de codificación que define los procedimientos y la lógica para pensar los datos, organizarlos, sintetizarlos, conceptualizarlos y relacionarlos” (Alveiro, 2013, p. 127). En el proceso de análisis descriptivo se le asignan características a estos datos obtenidos que permitan identificar conceptos, propiedades y dimensiones, en este se realiza el proceso de codificación abierta en la cual se destacan las palabras claves que tienen relación con el objetivo de la investigación inclusive generando memos y la saturación de categorías, y es así como “poco a poco tras las continuas comparaciones, análisis, codificación, se produce una saturación total, y todos los datos se ajustan a las teorías emergentes” (Cuñat, s.f., p. 7).

El segundo momento denominado relacional se compone por dos formas de codificación que son axial y selectiva. La codificación axial permite “relacionar las categorías a las subcategorías alrededor de un eje que enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p.127), posibilitando pasar de la descripción de datos a un nivel más complejo, es decir, una combinación de pensamiento inductivo y deductivo, enfocado en la relación entre el contenido y la estructura, lo que propicia especificar condiciones que ayudan a obtener una categoría, el contexto en que se inserta y las estrategias de acción/interacción, “estas condiciones, contextos, estrategias y resultados tienden a ser agrupados, y las conexiones, deben ser jerarquizadas o graduadas de forma lineal o recursiva” (Spiggle en Cuñat, s.f , p. 8).

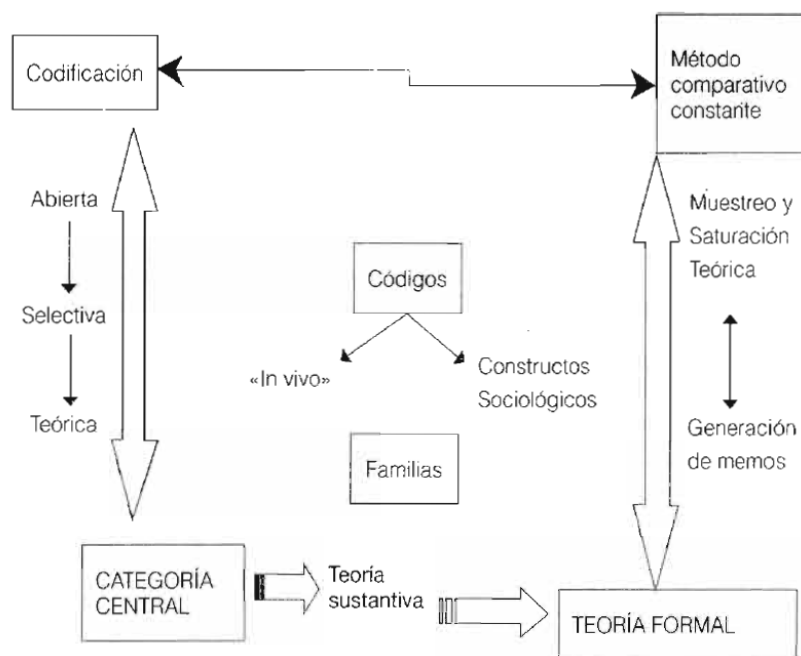
Mientras que en la codificación selectiva todas las categorías emergentes se integran dentro de un esquema conceptual en torno a una categoría central que comienza a guiar la recolección de datos y el muestreo teórico.

Es fundamental que al ser una investigación por medio de la teoría fundamentada que busca comprender las representaciones sociales que tiene un grupo de personas sobre una temática en

específico, se respete el discurso de los y las participantes del estudio, es decir, se utilice las palabras, símbolos y significantes que ellos produzcan y compartan, respetando así su identidad y considerando estos discursos como códigos in vivo.

Finalmente, el resultado de este proceso de análisis con el método comparativo constante va más allá de la descripción de los contenidos de las entrevistas, sino que profundiza en los incidentes o categorías que surgen, vale decir “mostrar la organización y la estructura de dicho contenido mediante la identificación de una categoría nuclear y de sus relaciones con unas categorías periféricas, en el marco de unas condiciones micro y macro” (Alveiro, 2013, p. 128).

A continuación, se muestra un esquema que describe el proceso y los elementos de la teoría fundamentada (Extraído de Trinidad, et al, 2006, p.23)



Sin perjuicio a lo anterior es necesario comprender que esta técnica de análisis es una orientación y no una guía inalterable, ya que:

No hay fórmulas ni recetas para la “mejor” manera de analizar los relatos que logramos suscitar y recolectar. En efecto, una de las fortalezas de pensar en los datos como narrativas es que abre las posibilidades de una gran variedad de estrategias analíticas. Tales enfoques también nos permiten pensar más allá de nuestros datos, sobre las maneras como se

manejan y construyen cultural y socialmente los relatos e historias. Esto significa que el análisis de las narrativas puede proporcionar una manera crítica de examinar no sólo a los actores y acontecimientos clave sino también las convenciones y normas sociales y culturales (Coffey y Atkinson, 2003, pp. 96-97)

3.5 Rigor científico de la información

Para el logro de una buena investigación es imprescindible ejercer el rigor científico, el cual nos dé como resultado un trabajo de calidad, puesto que “la credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación de lo que ellos piensan y sienten” (Salgado 2007, p. 75), es decir, cuando los hallazgos son “reales” o “verdaderos”, tanto por las personas “que participaron en el estudio –criterio ético– como por las que han experimentado el fenómeno estudiado –criterio emic.” (Castillo y Vásquez en Arias y Giraldo, 2011, p. 26). Además de mostrar la neutralidad en los análisis y la interpretación la información a lo que llamamos confirmabilidad “la cual se logra cuando otros investigadores pueden seguir “la pista” y llegar a similares” (Castillo y Vásquez en Arias y Giraldo, 2011, p. 26) y por último la transferibilidad en donde los resultados son trasladados a otros contextos o grupos en el futuro.

3.5.1 Legitimidad de la Investigación.

Para lograr una investigación legítima por medio de la teoría fundamentada, es necesario tomar en cuenta los planteamientos y criterios de evaluación de esta teoría, los cuales fueron introducidos por Glaser y Strauss en 1967 y 1978, y que debe seguir cualquier estudio cualitativo para poder sustentarse “con estos criterios se busca evaluar que tan adecuado es el proceso de investigación y que tan bien fundamentado su hallazgo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 287).

A continuación, se encuentran los 4 criterios propuestos por los autores ya mencionados.

3.5.1.1 Criterios en la evaluación de las teorías generadas y fundamentadas en la Teoría Fundamentada.

- Ajuste a los datos: Una teoría generada a partir de la TF debe considerar que los datos recolectados son los que generan categorías y no son información que deben ajustarse a una categoría preestablecida, ya que “la realidad generada a partir de la investigación es más exacta que la posible teoría en la que las categorías no se ajustan.” (Carrero, Soriano y Trinidad, 2006, p. 94). En otras palabras “El sentido que tiene el ajuste en la Teoría Fundamentada se centra en la necesaria conexión entre los datos y las categorías generadas, así dichas categorías deben encajar en los datos” (Carrero, et al, 2006, p. 94).
- La teoría debe funcionar: la teoría generada debe considerar el pasado, presente y el futuro, es decir “a partir de este criterio se pretende que la teoría sea capaz de explicar lo que sucedió en un tiempo anterior, predecir lo que puede suceder, e interpretar lo que está sucediendo en el área sustantiva o en la investigación formal” (Carrero, et al, 2006, p. 95).
- La relevancia de la teoría: “la teoría explica una proporción considerable de las acciones y los eventos que se producen en el área sustantiva que se está estudiando.” (Carrero, et al, 2006, p. 95). Es decir, la relevancia se consigue “a partir de que emergen los problemas y procesos centrales” (Carrero, et al, 2006, p. 95)
- Modificabilidad de la teoría: Una teoría generada a partir de una investigación cualitativa debe estar abierta al cambio, ya que “la generación de la teoría es un procedimiento que implica, en sí mismo, un proceso de modificación, en el que nada es inviolable o estático.” (Carrero, et al, 2006, p. 96).

3.5.1.2 Requisitos de las teorías generadas en la aplicación a un área sustantiva de estudio.

Los criterios por cumplir para la aplicación práctica de una teoría generada son:

- El ajuste: “La Teoría Fundamentada mantiene la fidelidad hacia las posibles manifestaciones que se producen en la vida de cada día, y afirma que lo que sucede en la realidad bajo estudio es lo que ha sido cuidadosamente inducido a través de diversos datos, desde el análisis comparativo constante y en la aplicación sistemática del muestreo teórico. Sólo de este modo la Teoría puede ser objeto de comprensión de la realidad que intenta explicar.” (Carrero, et al, 2006, p. 97)

- La comprensión: Esta teoría debe ser conformada a partir de una realidad cuya misión es poder ser entendida por los sujetos y sujetas que conforman esa realidad, es decir, “tener sentido y ser fácilmente comprendida por las personas que trabajan en tal área sustantiva.” (Carrero, et al, 2006, p. 97), por lo cual, “(...) las investigaciones realizadas adquieren relevancia y tienen sentido para los actores sociales, así como para los investigadores.” (Carrero, et al, 2006, p. 97)
- La generalidad: En este criterio la teoría debe poder utilizarse y aplicarse de manera general. “Se trata de crear una teoría lo suficientemente flexible que pueda explicar una variedad de situaciones cambiantes, y para ser modificada en caso de que no funcione su aplicación” (Carrero, et al, 2006, p. 98).
- El control: El sujeto o sujeta que aplica la teoría sustantiva debe tener dominio para controlar las situaciones a través de variables, pudiendo ser capaz de analizarlas, predecir y generar cambios y también predecir y controlar consecuencias que deriven de estas. (Carrero, et al, 2006. p. 98)

Al cumplir con los criterios de evaluación y requisitos para la aplicación de la teoría, se cumple con el rigor científico que conlleva credibilidad y validez. Lo anterior quiere decir que, con el correcto uso de la teoría para su creación y aplicación, “adquiere relevancia para los actores sociales implicados, favoreciendo el nivel de comprensión necesario desde el momento en que estas personas pueden desear la aplicación de la teoría por sí mismos.” (Carrero, et al, 2006, p. 100)

3. 5.2 Otros Criterios de Validez

Entre los otros criterios para la validez encontramos:

- Dependencia: Este criterio fue definido por Guba y Lincoln (1989) como “consistencia lógica” (Hernández et al, 2010, p. 473), por Mertens (2005) como una alusión al “concepto de estabilidad” (Hernández et al, 2010, p. 473), por Creswell (2009) como “la consistencia de los resultados” (Hernández et al, 2010, p. 473), mientras que para Hernández Sampieri y Mendoza (2008), “implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones coherentes” (Hernández et al, 2010, p. 473).

Finalmente, es evitar que las opiniones del investigador o investigadoras afecten en la recolección y análisis, que influyen en la coherencia y sistematización, con el propósito de que no se pierdan datos de la investigación y para no anticipar conclusiones sin tener estos en cuenta.

- **Credibilidad:** Referente a la “capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes.” Es decir, comunicar de forma auténtica las creencias, emociones, puntos de vista y relatos de los y las participantes, escuchando sus voces sin intervenirlas ni distorsionarlas para el ajuste al pensamiento de los o las investigadoras, lo cual Mertens “define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante.” (2005, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 475)
- **Transferencia;** Este criterio se refiere a que el lector, sujeto o sujeta que le interese pueda utilizarla como una fuente teórica o de información para su uso, aplicación o contrastación con otros contextos, que "determine el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos." (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 478)
- **Confirmabilidad:** Este criterio implica la minimización de la influencia de la subjetividad de los y/o las investigadoras, es decir, “se refiere a demostrar que hemos minimizado los sesgos y tendencias del investigador (Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2005). Implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 478)

Aspectos Éticos

3.5.3 Consentimiento Informado

Comprendiendo el consentimiento informado como un recurso el cual “implica que los sujetos de la investigación tienen derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran” (Punch, 1994 en Sandín, 2003, p. 209). Tanto la y los participantes de esta investigación como sus familias son contactados por su profesor de nivel laboral, con quien se

realiza el nexo preliminar y firmará el documento autorizando dicho proceso. Sin embargo, también se contempla la lectura del consentimiento informado al inicio de la entrevista donde de manera verbal la y los participantes accederán a cooperar con sus respuestas, validando así la disposición.

Capítulo IV: Presentación y Análisis de la Información

4.1 Análisis de la Información

Para el desarrollo de los objetivos propuestos en esta investigación, los cuales buscan interpretar desde el discurso de las y los jóvenes con discapacidad intelectual sus representaciones sociales respecto al trabajo, es que se utilizara el Método comparativo Constante (MCC) con el propósito de analizar los incidentes y el contenido de la información entregadas por la y los jóvenes en la entrevista semiestructurada.

4.1.1 Análisis de los Incidentes

Al haber en algunas entrevistas más de un sujeto o sujeta presente e interviniendo, se utilizan herramientas como negrita y cursiva para distinguir los aportes e intervenciones. Permaneciendo en formato normal la respuesta de la o el participante entrevistado, en negrita la entrevistadora, negrita-cursiva el profesor mediador y en cursiva alguna persona externa a las convocadas. También, debido a las características personales de cada sujeto y sujeta entrevistado, algunos incidentes requirieron de mayor mediación a través de preguntas intencionadas que permitieran una profundización de su opinión.

Incidente 1	Entrevistado/a	Código “in vivo”	Categorización
¿Por qué es importante para ti trabajar?	Natalia	“Mira Natalia, en un futuro, Todas estas preguntas pueden ser en un futuro próximo o en muchos años más. Entonces, en un futuro Natalia ¿Por qué para ti sería importante trabajar? - Porque me gusta. - Ya ¿Y por qué te gusta? - Hacer manualidades. - Madre: Habla bien pues, más claro. - Cállate mamá si ella me entiende igual. - Ya. - (Madre Silencia el	Manualidades en la escuela como tipo de trabajo. Trabajo desde las actividades cotidianas y de su gusto. Sobreprotección

		<i>micrófono de Natalia por unos segundos y le masajea brazo de arriba hacia abajo a Natalia) - Hacer manualidades. - Hacer manualidades... - Me gustan. - ¿Te gusta hacer manualidades? - Pero sin usted... Sin usted, con los profesores que me caen bien. - (La madre dice algo, pero solo se le entiende la palabra profesor, en eso Natalia mueve su mano hacia su madre y le dice: Déjame) - Ya con los profesores que te caen bien. - Déjame (le habla a otra persona)”</i>	Anulación de la etapa vital. Responder como una forma de validación de la identidad frente a la anulación de otros.
	Felipe	“La primera pregunta ¿Por qué es importante para ti trabajar? - Ah, bueno, lo hago al menos para ganarme la vida y bueno, también para ganarme la vida. - ¿De qué forma? - Bueno, es... - Por ejemplo, ¿cómo te gustaría ganarte la vida, haciendo qué? - ¿Cómo es ganarte la vida para ti? - Bueno ganar, para trabajar, bueno trabajo duro, trabajando duro. - Trabajando duro. ¿Tú has trabajado? - Sí, quisiera trabajar. - Has trabajado en... Garzoneando. - Cuéntame un poquito sobre... -	Visualización del trabajo como actividad remunerada. Percepción del trabajo duro como una forma de obtener logros.

		Sí, trabajé en garzón. - Ah, garzoneando. ¿Y cómo fue ese trabajo? - Muy bien, no es difícil. - ¿No es difícil? - No. - Y ¿Ahora estás trabajando? - Sí. - ¿Y en qué estás trabajando, de garzón igual? - <i>No, no estás trabajando.</i> - No. - Ah, no estás trabajando ahora. - No. “	
	Juan	“¿Por qué para ti es importante trabajar? - ¿Ah? - ¿Por qué para ti es importante el trabajo? O ¿Qué opinas del trabajo? - Para mi futuro, para ganarme mis moneas. - Ya, entonces para ti el trabajo es importante para ¿ganar dinero? - Sí. - Ya ¿Hay alguna otra razón que para ti sea importante el trabajo? - Sí, para la casa también.”	Visualización del trabajo como actividad remunerada. Trabajo como una forma de proyectarse al futuro.

Memo N.º 1
La importancia del trabajo varía dependiendo de la historia, contexto y experiencia personales de cada sujeto o sujeta. Siendo visualizado por los hombres el trabajo como una forma de obtención de ganancia económica, viendo en esta actividad una forma de proyección hacia el futuro por medio del dinero y, además, como una forma de mejorar su calidad de vida por medio del trabajo duro. Por otra parte, desde el punto de vista femenino se refleja en el discurso una percepción del trabajo por medio de una actividad cotidiana no remunerada como

los talleres o tareas realizadas en la Escuela. A partir de lo anterior, se interpreta la interiorización y reproducción de un orden social con respecto a la noción de trabajo impregnado de una cultura patriarcal con prejuicios y estereotipos en los cuales el hombre es el proveedor, y por ende el que realiza el trabajo, mientras que la mujer es relegada a las tareas domésticas que al no ser remuneradas, no se visualizan como un trabajo, siendo un rol único para el sexo femenino y tornándose en un mecanismo de control que legitima la cultura patriarcal; en el caso de la sujeta esta noción de trabajo es una reproducción de su propio contexto, en el cual el orden social y la familia interactúan desde una doble opresión tanto por el hecho de ser mujer y por tener discapacidad. Esta doble marginación incide en la formación de la identidad de la sujeta que es percibida tanto por la familia como por sí misma como una niña validando una forma de ser y de actuar, en donde la sobreprotección ejercida por la familia se origina por el miedo propio y a las diversas dificultades que puede enfrentar una mujer con discapacidad, debido a la visualización de esta como “diferente” a un hombre desde “ la dependencia, la vulnerabilidad y la debilidad, que son las asociaciones prescritas en la cultura patriarcal” (Gómez, 2016, p. 26) y que fomentan el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la infantilización. Siendo parte de una sociedad neoliberal, se le impone una perspectiva orgánico-funcional, basada en la concepción de normalidad-anormalidad que la remite a un fenómeno de carácter estrictamente individual y de origen biológico que obvia la discapacidad desde su producción social. Es por ello por lo que las personas que presentan situación de discapacidad intelectual al no cumplir el estándar de normalidad deseado son excluidas de la sociedad, negándoles su participación y limitando sus experiencias, lo que impide el desarrollo de su condición humana y el ejercicio de sus derechos, como es el derecho a trabajar.

Incidente 2	Entrevistado/a	Código “in vivo”	Categorización
¿Cómo crees que será buscar trabajo?	Natalia	Y Natalia ¿Cómo crees que sería buscar trabajo para ti? ¿Cómo buscarías tú trabajo en un futuro? - Mmm... como lo buscaría, por internet. - Por internet... y... Pero no se puede por la pandemia.	Uso de tecnología en la búsqueda de trabajo. La pandemia como condicionante.
	Felipe	“Ah, por lo menos. Para buscar debo, tengo que hacer algo, lo que hacen. - ¿Quieres decir el currículum? - Sí, algo con el currículum. Todos sus datos. - Todo eso, con tus datos y todo. Y después de tener hecho el currículum ¿Qué haces con ese currículum? - Ah, a mostrarlo al jefe si puede aceptarme.”	Apoyo para recordar terminología técnica. Manejo de procedimiento de búsqueda de trabajo
	Juan	“ ¿Cómo crees tú que es buscar trabajo? ¿Qué debes hacer tu para buscar trabajo? - Hacer Curriculum. - Ya, y ¿Qué haces con el Curriculum? - Ehh, encontrar un trabajo, eso. - Entonces, ¿Tú sabes de páginas de internet donde enviar el Curriculum, para buscar trabajo? - Sí. - Ya, y ¿Tú crees que el buscar trabajo es algo fácil	Manejo de procedimiento de búsqueda de trabajo Búsqueda de trabajo como un proceso fácil para la persona.

		o difícil? - Fácil. - ¿Por qué crees que es fácil? - Porque la foto mía y todo eso.”	
--	--	---	--

Memo N.º 2

El manejo de los procedimientos para la búsqueda de un trabajo varía de persona en persona generando brecha entre las personas que no han experimentado el ejercicio del trabajo y las que sí. En el caso de los entrevistados al tener experiencia laboral tienen una mayor noción del curriculum y procedimientos para encontrar o conseguir empleo. Sin embargo, desde el discurso y el lenguaje corporal se devela una coartación de la libertad de expresión a las personas con discapacidad que provoca inseguridad en sus respuestas y acciones, ya que se crea una necesidad de la aceptación de otro u otra, reflejada en la mirada constante a otro significativo al momento de responder y a la necesidad de mediación que permite respuestas cortas sin mayor profundización. Esto es dado que históricamente desde una perspectiva asistencialista, segregadora e infantilizada, ya que se consideran cuerpos incapaces que necesitan de protección y cuidado, por lo cual se han anulado sus voces en diversos ámbitos, lo cual afecta en el desarrollo del sujeto o sujeta con discapacidad, incluso en dimensiones referentes al mundo laboral al no desarrollar competencias requeridas para ello.

Mientras que en el discurso de la participante se evidencia una sobreprotección e infantilización con la cual al ser tratada y percibirse como una niña eterna, no ha vivido experiencias que le permita advertir la búsqueda de trabajo desde su persona, por lo cual este proceso es ajeno y es percibido desde un tercero que realiza la acción, limitándose al conocimiento del uso de la tecnología sin la profundización de cómo realizar el procedimiento. El acceso a la tecnología y servicios como internet gracias a la globalización facilitarían la inserción laboral de las personas, no obstante, las barreras socioculturales que enfrentan las personas con discapacidad pueden impedir el desarrollo de los conocimientos y

habilidades necesarias para su uso, siendo la sobreprotección una barrera que se desprende desde el discurso de Natalia.

Dentro de las barreras para la búsqueda de trabajo que se develan en el discurso de la entrevistada, se encuentra la pandemia como un condicionante que profundizaría la desigualdad social a partir del desempleo y cambios en la modalidad de trabajo, ya que el sistema capitalista opera en base a la producción y en el mercado laboral las personas con discapacidad son visualizadas como individuos improductivos e incompetentes que requieren asistencia y no cumplen con el perfil laboral deseado basado en la competencia y productividad, existiendo una brecha evidente en las cifras de trabajadores/as considerados neurotípicos y trabajadores/as con discapacidad, esto principalmente tomando en cuenta que 1 de cada 10 trabajadores/as es una persona con discapacidad y estando activo/a laboralmente solo un 39,3% de la población adulta en situación de discapacidad (ENDISC II, 2016). En la actualidad la pandemia actúa como un condicionante y factor que amplía esta brecha, ya que la modificación de las modalidades de trabajo implica una necesidad de empleados y empleadas eficientes que puedan realizar el trabajo en menor tiempo con el objetivo de mantener la economía a través de la producción, asegurando su propia subsistencia, en vez de propiciar la inclusión de las personas con discapacidad.

Incidente 3	Entrevistado/a	Código “in vivo”	Categorización
¿Cómo te ha preparado la escuela para el trabajo?	Natalia	“No, creo que es aburrido trabajar - Ya. - Hacer manualidades es divertido - Ya y la escuela ¿cómo que herramientas, o que cosas hace para que tú en un futuro puedas trabajar? - (Natalia mira a su madre) Mmm, bueno, ocupo las	El trabajo como una actividad aburrida. La diversión es interés.

		tijeras...de papel, de esos de papel, de esas con la profesora Kati, gratis - <i>Naty discúlpame, Natita ahí podrías responder también las cosas que te ha enseñado la escuela.</i> - Sí ¿Qué cosas te ha enseñado la escuela? - <i>¿A qué... pastelitos? ¿qué te ha enseñado?</i> - Mamáaaaa. - <i>¿Galletitas?</i> - Emmmm nada. - <i>Háblale de la escuela.</i> - Sí, ¿qué te enseñaron los tíos y las tías? - Las tías eh em eh, las tías anteriores eran un poco muy simpáticas, pero las otras eran... - <i>No, pero ¿qué te enseñaban ellas?</i> - Sí - (Natalia le dice a su madre: están preguntando y estoy diciendo) - Antes de la pandemia, haber cuando íbamos, cuando ibas a la escuela ¿qué hacías en la escuela? - En la escuela, ah, (madre dice algo y Natalia le responde hablando bajo, lo que no se alcanza a escuchar) - <i>¿Te ayudo a recordar Naty? Natalia ¿Te ayudo a recordar lo que hacíamos? Mira yo sé tú lo vas a saber muy bien. Eh En la escuela se hacía algo con chocolate ¿o no?</i> - No. - ¿Recuerdas eso? (...)- Los bom... (La madre interrumpe) ¡Ehhh! (se	Consideración de tijeras o elementos utilizados para manualidades como herramientas de trabajo. Necesidad de mediación. Sobreprotección. Anulación de la identidad. Alusión del aprendizaje por la simpatía con los y las docentes. Redirección de las acciones educativas en relación con los intereses de los y las estudiantes. Infantilización por parte de la escuela reflejada en la enseñanza.
--	--	--	--

		queja y dice algo) - ¿Qué te gustaba más hacer? ¿Cuándo estabas en esos talleres? - Eran los.... ¿Qué eran? Eran larguitos, con chocolate y relleno con manjar- Alfajores. - Alfajores, perfecto - Alfajores... ¿Y qué otras cosas hacías en la escuela? - Cuchuflí, pero Joaquín se los iba comiendo - Cuchuflí, Joaquín se los comía todos. Y también hacíamos como tu decías, eh, manualidades ¿Pero qué manualidades? ¿Te acuerdas las manualidades que hacíamos? - Ujum Mmmm... a mí me gusta pintar y usted se olvidó. - No, yo sé que a ti te encanta pintar y hacías unos bonitos trabajos. - Sipo, tú lo tienes que decir. - Pero también hacíamos, unos trabajos con unas pelotitas pequeñas llamadas mostacillas, las cuales pasábamos por un hilito. ¿Te acuerdas qué? - No me gustaban. - Ya. - Que eran algo que se colocaba acá en las manos. - ¿Te acuerdas como se llama? - Collares. - Collares, muy bien. - Y pulseras.”	
--	--	---	--

	Felipe	“Mmmm... por lo menos. - <i>Puedes ser sincero, puedes decir que te ha preparado bien la escuela o te ha preparado mal. Si sientes que faltan cosas que preparar.</i> - No, todo bien. Me ha preparado bien, cocinar, armando cosas, construyendo y eso. - <i>¿Construyendo? ¿Y qué otras cosas más? Por ejemplo, como persona ¿Qué sientes que más te ha entregado la escuela?</i> - Bien, desde que llegué aquí siempre me gustaba aprender cosas. - <i>¿Y cómo qué cosas te hemos enseñado que has aprendido en laboral?</i> - Sí, en el taller. - Eh, distintos de cocina, de... - <i>Cuéntale que cosas de cocina has aprendido.</i> - En el taller de cocina, ¿qué hacen? - Bueno, una vez preparamos unos queques, unos como almuerzo, fideos, unos chocolates.”	Actividades cotidianas que pueden ser desempeñadas en un puesto laboral. Interés por el aprendizaje. Infantilización por parte de la escuela reflejada en la enseñanza.
	Juan	<i>“¿Qué te ha enseñado la escuela para tu en un futuro encontrar trabajo? - Puedes ser sincero, puedes decir si te ha preparado bien o mal.</i> - Sí me han enseñado bien. - <i>Y ¿Qué te han enseñado?</i> - Alfajores, cuchufli, artesanías -<i>Ya,</i>	Valoración positiva del aprendizaje. Visualización del trabajo en sus diferentes fases.

		pero ¿te han enseñado hacer esas cosas o te han enseñado otras? - Como trabajar. - Y ¿te han enseñado algo más? - <i>Piensa, piensa en las cosas que te han enseñado y ahí comentas, en el taller laboral todo lo que has aprendido, tu dijiste cuchufli, todo eso y la profesora te pregunto ¿si te han enseñado a preparar? Eso debes responder ¿si te enseñamos a preparar o no? ¿si te enseñamos cosas para el Curriculum o a firmar contratos de trabajo? Eso debes expresar, ¡Vamos exprésalo!</i> - Si, me enseñaron el Curriculum todo eso. - Y ¿Cómo te sientes con todo eso que te enseñaron al buscar un trabajo? - (se queda pensando, con expresiones de confusión) - ¿Cómo te sientes con lo que te enseñaron en la escuela, lo que has aprendido en tu vida por tu cuenta o en la Escuela al buscar trabajo? - ¿Cómo te sientes? ¿sientes que te ha servido? - Sí. - ¿Sientes que te ha servido lo que has aprendido? o ¿sientes que faltan cosas? - Sí. - ¿Te sientes preparado para salir al mundo laboral? - Sí. - Eso es lo que le	Interés en el trabajo como una actividad. Infantilización por parte de la escuela reflejada en la enseñanza.
--	--	---	--

		<i>debes comentar a ella, si te sientes preparado... - Sí, Ya. - Entonces, ¿Por qué tú te sientes preparado?</i> - Ehh, porque me gusta trabajar”	
--	--	---	--

Memo N.º 3
Con respecto a la preparación de la Escuela para el trabajo se observa que difiere en cada sujeto o sujeta dependiendo del interés personal, en el caso de los participantes de género masculino se visualiza una valoración positiva de lo aprendido en la Escuela, ya sea como actividades cotidianas que pueden ser desempeñadas laboralmente, como desde el componente persona que conlleva aptitudes, saberes, habilidades y conocimientos; y componente trabajo en el cual se consideran competencias, curriculum, exigencia laboral y método. Además del interés tanto por el aprendizaje como en el acto de trabajar. Por otra parte, el discurso desde la entrevistada considera el trabajo como una actividad aburrida, redireccionando la respuesta sobre los aprendizajes hacia las actividades de su interés como es el caso de las manualidades a las cuales le asigna una valoración positiva, replicándose en la alusión al interés del aprendizaje por medio de la simpatía, generando respuestas simples a preguntas sobre actividades realizadas que no fueran de su interés. Desde este discurso es que se desprende cuán importante puede ser la actitud de un docente en la disposición para el aprendizaje, sin embargo, consideramos que, aunque haya simpatía, lo esencial es que el educador o educadora en el área diferencial pueda fomentar la autonomía, potenciar al máximo las habilidades y desafíos de acuerdo a la edad de la y el estudiante con el propósito de no reproducir la infantilización que se presenta desde el núcleo familiar. A su discurso se añade la constante interrupción de parte de su figura materna, quien respondía e incitaba a respuestas por parte de su hija, dificultando la expresión libre del pensamiento de

esta, visualizándose una sobreprotección y anulación de su identidad, incidiendo en la personalidad de la entrevistada quien se reconoce como una niña, por lo que la familia tiene un papel determinante en su desarrollo. Además, en este caso se requirió de una mayor mediación la cual permitió un reconocimiento de las actividades de su interés, ya que las constantes interrupciones funcionaron como mecanismos de control y vigilancia, que de alguna forma avalaban el sistema educativo del taller, mientras que las preguntas clarificadoras cumplían la función de visualizar la opinión de la entrevistada. Desde la entrevista se puede evidenciar la existencia de relaciones de poder, no solo de parte de la madre, sino que también de parte del docente que se fundamenta en la necesidad de hacer contacto visual antes de responder, convirtiéndose en una base segura, lo que nos indica que existe una interiorización de representaciones sociales que los clasifica como seres inferiores y sin voz, los cuales deben buscar permanentemente la aceptación en base a la sobreprotección e infantilización que se ha perpetuado en la historia de las personas con discapacidad.

Las escuelas como institución tienen funciones de enseñar y reproducir el orden social y pautas sociales deseadas por la cultura dominante, siendo mecanismos de control y modificación del ser humano al ideal deseado. Cada escuela actúa de una forma específica para producir y legitimar la cultura en la que está inserta, siendo esto tanto voluntaria como involuntariamente. En el caso de las escuelas especiales, al estar reguladas por leyes y decretos deben proceder su quehacer siguiendo la norma, los niveles laborales deben “favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo” (Decreto 87/1990), no obstante, la permanencia del modelo médico y social con respecto a la discapacidad, impulsa la estructuración de la enseñanza basada en la infantilización, en la cual los y las estudiantes realizan acciones vinculadas a actividades de la vida cotidiana que están sujetas a acciones mecánicas, repetitivas y simples consideradas de menor valor entre los trabajos existentes al creer que no son capaces, por lo cual no desarrollan un perfil de acuerdo del mundo laboral competitivo imperante, lo cual perdura al no existir políticas públicas reales y efectivas, ni convenios con empresas para la inserción laboral, perpetuando el asistencialismo y caridad, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales en las personas con discapacidad que disminuyan las barreras para su inclusión.

Incidente 4	Entrevistado/a	Código “in vivo”	Categorización
¿Crees que tu mamá, papá y/o familiar te dejará trabajar?	Natalia	“Creo que no me van a dejar trabajar. - <i>No...</i> - ¿Y por qué Naty? - No sé (mira hacia un costado y hace un gesto de echar) Chú, gata molesta. - <i>Dile por qué no trabajas.</i> - (Hace un gesto de apuntar hacia el costado, se queda en silencio y ve de un costado al otro detrás de la cámara) Dios mío. (Hace una pausa) No puedo trabajar por pandemia. - Ya y ¿A ti te gustaría trabajar como en un futuro? - (Hace un gesto de negar con la cabeza) Claro que no. Claro que no de niña sí, pero adulta no. - Ah sí, cuando seas adulta. ¿Y cuantos años crees que te faltan para ser adulta? - Esa palabra ya no, por favor ya no hablen de adulto no yo no (mueve la cabeza de derecha a izquierda con un gesto de desagrado)”	Negación al trabajo Improbabilidad de trabajar con permiso. Pandemia como condicionante. Infantilización por parte de la familia
	Felipe	“Mmmm... - ¿Te dejan trabajar? - Eso usted lo sabe. - Mmmm podría hacerlo, pero creo que a veces tengo	Interés hacia el trabajo.

		una responsabilidad menos de hacerlo. A veces ayudo. - Tienes una responsabilidad menos... Pero ¿qué dice tu familia cuando tu trabajas? - Mmm lo que quería trabajar o por lo menos. - Para expresarte mejor ¿Te gustaría trabajar? - Sí. - ¿Pero sientes que tienes responsabilidades en la casa? - Sí. - ¿Tienes muchas o pocas responsabilidades en la casa? - Tengo pocas. - ¿Pocas? ¿Pero sientes que eso te impide trabajar? ¿Las responsabilidades que tienes en la casa? - Sí. - Explícale eso a ella. - Sí, tengo pocas responsabilidad y eso me impide trabajar. - ¿Y qué responsabilidades tienes en tu casa? - Ah, como cui-. Bueno, ayudo a mi abuela con los, con algunos de mis primos chicos y a mi hermana que está en mal estado y esas, y eso. Ayudo en la casa. - Ah, ya. Entonces cuidas a tus primos chicos y a tu hermana. - Sí.” “Y tú abuela ¿qué opina sobre que tu trabajes? - Si opina igual. - ¿Qué dice? - Que sí puedo. - ¿A ella le gustaría que tu trabajaras?	Roles en el hogar como condicionantes ante la ocupación de un puesto de trabajo. Impedimento para el desarrollo de la autodeterminación.
--	--	--	--

		¿Que tu trabajes en un futuro cuando ya egreses de la escuela? - Sí, sí podría decir.”	
	Juan	“Nooo, mi familia si quiere que yo trabaje. - Ya... - <i>Podrías contarle que tú te estas arrendando tu propia habitación.</i> - Y yo estoy arrendando una pieza, porque mi <i>amá</i> está en la calle todo eso, por eso necesito un trabajo.”	Trabajo como necesidad. El trabajo como forma de mejorar la calidad de vida.

Memo N.º 4

Comenzando con el discurso de los participantes de género masculino por medio de su opinión nos develan que sus familiares o figuras significativas les dejarían trabajar, aludiendo a esto como una necesidad, ya que el trabajar permite una considerable mejora en su calidad de vida, es decir, llegar a un “estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona” (Ardila, 2003, p. 163) siendo una “sensación subjetiva de bienestar física, psicológica y social” (Ardila, 2003, p. 163), incluyendo también aspectos objetivos como bienestar material, salud y relaciones sociales. El ideal de estado de satisfacción varía dependiendo del “marco social y cultural” (Quintero, 1992, en Ardila, 2003), por lo cual en una sociedad cuyo orden social se basa en el capitalismo expresado en neoliberalismo la calidad de vida incluye aspectos de consumo y éxito, por lo que las personas que no cumplen con los estándares deseados por el sistema socioeconómico, que no producen ni consumen como lo desea el orden social son desechados, segregados e invisibilizados, siendo parte de un colectivo marginal que no tiene acceso a los beneficios de ser parte del grupo productivo y consumidor, aumentando aún más la brecha social e incitando al desarrollo de la discapacidad intelectual por privación sociocultural. En el discurso de uno de los entrevistados se evidencia el trabajo como un medio tanto para ser un sujeto productivo

y consumidor como para conseguir bienes y servicios que le permitan la mejora en la calidad de vida deseada en la sociedad chilena, no obstante, debe enfrentar las barreras impuestas por la sociedad que le considera como un individuo “discapacitado”, que no tiene las características necesarias para hacerse cargo de su propia vida adulta y que por ende, es protegido e intervenido por un otro u otra desde la infantilización. Con el segundo entrevistado se percibe interés y apoyo familiar para insertarse en el mundo laboral, lo cual tiene relación con las representaciones sociales que surgen desde una cultura tanto machista como capitalista, ya que se espera que los hombres sean proveedores económicamente por medio del trabajo, no obstante, en este caso existe una condicionante para desempeñar el rol de hombre trabajador señalada por el sujeto referente a las responsabilidades que debe asumir en su hogar, es decir, a un rol que dentro del hogar que sus familiares esperan cumpla, ya que tienen expectativas sobre el comportamiento del sujeto. Parte de lo fundamental de los roles que asume el sujeto o sujeta dentro y fuera del hogar implican que estos mismos le condicionan al ser internalizados, influyendo en la construcción de la identidad del sujeto (Podcamisky, 2006, p. 180) y en el desarrollo de su condición humana. Esto está basado en una infantilización implícita que afecta la autodeterminación del sujeto en cuanto a la toma de decisiones sobre su propio bienestar.

Por otra parte, encontramos el discurso de la sujeta en el cual hay una negación hacia el trabajo dado al rechazo hacia el identificarse y/o proyectarse como una adulta, lo cual impacta en el reconocimiento de su edad cronológica y en el desarrollo de su identidad, las interacciones con su círculo familiar cercano fomentan la continuidad de un comportamiento y actitud infantilizada tanto de ellos hacia ella, como de ella a los demás. Ante esto ella rechaza la idea de trabajar ya que los “niños no trabajan” y expresa desagrado ante la idea de trabajar que significaría ser adulto, manifestando una infantilización internalizada, en la cual el concepto de trabajo no se desarrolla como una necesidad u opción del adulto o adulta, y como se percibe en otros incidentes, asimila y muestra preferencias por actividades que cultural e históricamente se han atribuido a el género femenino o consideradas como hobbies y no como una fuente principal y estable de trabajo como las artesanías. Junto con lo anterior, esta actitud tanto personal como familiar para el rechazo a la posibilidad de trabajar evidencian tanto una infantilización como una sobreprotección, esto por el miedo existente en una familia en la

cual una de sus integrantes es una joven de género femenino y con una discapacidad intelectual, por lo cual surge un temor a las dificultades a las que puede verse expuesta tanto al buscar trabajo considerando que según el Estudio Nacional de la Discapacidad II (2016) solo un 37,2% de la población con discapacidad en edad adulta que trabaja son mujeres, confirmando la doble discriminación por la que pasan las mujeres en situación de discapacidad, aumentando la posibilidad de ser sobreprotegida por sus padres y estableciéndose como una barrera para su desarrollo humano integral. Finalmente, ella atribuye responsabilidad a la pandemia de no poder trabajar, aun cuando se rehúsa con el discurso que es una niña y que sus padres no la dejaran trabajar, por lo cual la pandemia se convierte en un recurso para la justificación y normalización de la conducta y pensamiento del desinterés por el trabajo.

Finalmente, con respecto al incidente que hace referencia a si sus madres, padres y/o familiares les dejarían trabajar, se concluye que los diversos discursos poseen una carga simbólica importante que nace desde sus singularidades y contextos, ya que “existen una serie de elecciones y decisiones del individuo, que están bajo determinaciones familiares” (Gómez, 2016, p.109). Pues la familia como institución social, reproduce las representaciones sociales de la discapacidad, debido a que en los tres casos se evidencia consecuencias de la infantilización, que en el caso de Natalia se expone de manera explícita por las constantes interrupciones y por las respuestas de la madre ante la pregunta, y de manera enmascarada en el relato de los hombres de los cuales se extraen justificaciones ante el trabajar basado en condiciones familiares. Esto claramente refleja que la infantilización “es un mecanismo habitual de dominación que merma los derechos humanos y de ciudadanía. Es habitual que las personas con discapacidad –y en especial las mujeres- se encuentren sobreprotegidas, infantilizadas y recluidas en el ámbito doméstico” (Gómez, 2016, p.124) como es en el caso de Natalia.

Incidente 5	Entrevistado/a	Código “in vivo”	Categorización
¿Qué deseas que pase con tus compañeros y compañeras de trabajo al lugar al que llegues?	Natalia	“Oye Naty mira, en un futuro. Ya, yo sé que no te gusta hablar del futuro, pero mira veamos, en un futuro, eh... ¿Cómo te gustaría que sean tus compañeros contigo? ¿tus compañeros de trabajo en el que va a ser un nuevo lugar? - (mueve la cabeza de un lado a otro) No, no, no. Prefiero hablar de eso otro día. <i>-Habla más claro. - Pero mira ¿Cómo te gustaría que fueran? -</i> Tía (no se entiende palabra) no más ya. <i>- Contéstale a la tía. -</i> No, no (se queja). <i>- Por ejemplo, imagínate que estás trabajando en algo que te guste, por ejemplo, manualidades, porque ese también es un trabajo ¿ya? Imagínate manualidades, estás trabajando en manualidades y tienes más compañeros que trabajan en ello ¿Cómo te gustaría que sean contigo? -</i> La Danitza es muy mala. <i>- No, pero otros compañeros. - Sipo de otros compañeros. Imagínate que estás trabajando, tienes un trabajo de manualidades y te pagan por eso.</i>	Infantilización. Rechazo a la adultez. Sobrepotección. Anulación de la identidad. Ayuda mutua. Compañeros como familia.

		- Mi mamá se metió de nuevo. - <i>Natita, pero mira piensa en esto ¿A ti te gustaría que te ayudaran o te dejaran sola haciendo tus manualidades?</i> - Noo, me ayuden eso es muy malo. - <i>Por eso Naty, a ti...</i> - Tú tienes que decirlo. - Me voy de la cámara. - <i>Natita por eso, mira, escúchame con atención. ¿A ti te gusta que te ayuden o que te dejen solita?</i> - ¿O que te dejen solita? - ¿Cuál de las dos te gusta? ¿Qué te ayuden o que te dejen solita? - Ayayayayay que dejen sola a una menor no es justo. - <i>¿No te gusta, cierto?</i> - Sí. - Sí... - <i>Eso es feo ¿Entonces te gusta que te ayuden?</i> - Sí. - ¡Eso! <i>¿A ti te gusta que tus compañeros te traten bien, te digan palabras bonitas o que no te hablen?</i> <i>¿Qué es lo que te gusta a ti?</i> <i>¿Qué te digan?</i> - Oye, oye, oye, oye, oye, oye, té estay yendo al extremo. - <i>Ya... (se ríe)</i> - Sipo, por eso <i>¿Qué te gustaría?</i> - No hablen mal de mí. - <i>No, no estamos hablando... Escúchame con atención, escúchame, mira la pantalla.</i> - (No se alcanza a entender respuesta de la entrevistada) - Es lo que te	
--	--	---	--

		gustaría a ti. ¿Cómo te gustaría que te traten? - <i>¿Te gusta que te digan palabras bonitas los compañeros?</i> ¿O te gusta que de repente no te hablen? - Como si o no. - Oye (Tercero le dice a Natalia: es un trabajo para ellas, ayuda) - <i>¿Te gusta que te digan palabras bonitas?</i> - Síii, no palabras feas como las anteriores. - Siii. - <i>¡Eso! Bien, ahí, te gusta que te digan palabras bonitas entonces.</i> - Sí exposición a decirlas. - Ya y como ¿Qué cosas buenas más te gustaría que tuvieran tus compañeros? - Mmmmm, como la Camila no sabe hablar, la Sofi, la Sofi sabe hablar, los demás compañeros los tengo que ayudar, no confió en la Sofia - <i>Y otros compañeros Naty, dice ella (dirigiéndose a la entrevistadora) - ¡ya lo sé, mamá! - Naty... ¿Te gusta que confíen en ti?</i> - Sí. - Bien, entonces tu... - ¡Porque algu...- Dilo. - ¿Por qué algunas veces los compañeros me dejan sola? - Ah, entonces... Puede que te guste que los compañeros siempre estén contigo. - ¿Sí? - Sí, como familia como si fuéramos familiares. -	
--	--	---	--

		<i>Exacto, buena respuesta Naty. (aplaude) - Te gustaría que fueran como familia. - Sí. Oye mamá, despreocúpate de mi pregunta, córtala.”</i>	
	Felipe	“Eh, no sé. Como soy nuevo debo llevarme bien con los, con algunos. - ¿Cierto? ¿Y cómo tienen que ser ellos para llevarte bien? - No sé, algo simpáticos, confiables y que, apoyar el uno al otro.”	Deber del sujeto. Confiabilidad. Apoyo mutuo. Relaciones interpersonales positivas. Compañerismo.
	Juan	¿Cómo te gustaría que te trataran tus compañeros y compañeras de trabajo en el caso de que tu trabajes, en un futuro? ¿Como te gustaría que ellos fueran como persona? Y ¿Cómo te gustaría que fueran contigo? - Buen compañero. - ¿Te gustaría que fueran amables, que se apoyaran? - Si, si me apoyan. - ¿Te gustaría que te ayuden en algún momento o que te ayuden siempre? - No, no siempre. Sí, a veces y a veces que yo les ayudo. - O sea, ¿Te gustaría un trabajo	Compañerismo. Apoyo mutuo. Ayuda mutua. Autonomía.

		que te dejen hacer tu trabajo solo? - Si sipo, a veces yo les ayudo a ellos.”	
--	--	--	--

Memo N.º 5

Con respecto a este incidente, encontramos que el discurso de la entrevistada refleja su negación hacia la adultez, lo cual resulta en su propia infantilización al identificarse como una niña eterna validando la construcción de una persona que es objeto de cuidado de otros u otras (Martín y Micheletti, 2019), despojándola del rol de sujeta protagonista activa de su vida (Gómez, 2016) y dificultando el procesamiento para imaginarse en una situación futura en la cual tenga que trabajar y compartir con nuevos adultos y adultas, lo que se evidencia en una desviación e insistencia a responder según su contexto actual refiriéndose a las características de sus compañeros y compañeras, y a lo que ella hace para ellos desde la visualización del otro u otra a partir de la carencia o discapacidad. Lo anterior genera una percepción de ella como alguien que no saldrá de la escuela y haciéndola su entorno seguro. Desde su núcleo familiar la entrevistada fundamenta su negación al trabajo, al considerar que la persona que trabaja no es buen compañero, ya que al no tener presencia constante dentro de la familia no cumple con las características deseadas de compañero-familia, por lo que ser adulto y trabajador implica soledad. Además, la influencia en sus respuestas de parte de las interacciones de terceros durante la entrevista, interrumpiendo y modificando sus expresiones fomenta la infantilización causando en ella manifestaciones de disgusto de manera verbal y no verbal, demostrando su deseo de ser escuchada en una sociedad en la cual constantemente es invalidada debido a las relaciones de poder existentes que la divisan desde la subordinación.

En cambio, el discurso de los entrevistados comienza con el entendimiento e imaginación de una situación futura probable, ya que ellos poseen experiencias personales de trabajo, respondiendo a las características que a ellos les gustaría tuviesen y requiriendo de un nivel menor de mediación y preguntas clarificadoras. En ambos casos se espera un ambiente en el cual exista compañerismo y apoyo mutuo, generando relaciones interpersonales positivas en

las cuales exista confianza. La diferencia entre sus discursos radica en que uno de ellos expresa un deber propio de llevarse bien a partir de una responsabilidad nacida de la expectativa de los demás y propia en la cual ambos participantes deben trabajar en conjunto para construir una buena relación, y el otro en un deseo de autonomía considerándola algo fundamental para su identidad, ya que dentro del mercado laboral aún perdura el carácter asistencialista de las relaciones laborales hacia las personas con discapacidad.

Finalmente, sus discursos nacen a partir de situaciones ideales en las cuales predomina la visualización de que “el hombre es bueno por naturaleza” (Rousseau) que en conjunto con la infantilización fomentan la inocencia, lo cual es usado por la sociedad para definirlos como seres angelicales pasivos y dóciles ligados a la protección y no permitiéndoles el desarrollo de habilidades interpersonales y de afrontamiento. Esto dificulta el acceso y permanencia en el mundo laboral que se sustenta a partir de la competencia e individualismo que incita comportamientos deshumanizadores a los cuales no se encuentran preparados, afectando el desarrollo de su condición humana.

Incidente 6	Entrevistado/a	Código “in vivo”	Categorización
¿Crees que todas las personas deben	Natalia	“Ya. Eh, Naty ¿Crees que todas las personas cuando son adultas deben trabajar? - No. (Dice algo de los papás, lo cual se entendió desde una transcriptoras como: quiero entrar al instituto de mi papá,	Rechazo a la adultez. Decisión personal. Infantilización.

trabajar? ¿Por qué?		mientras que las demás no lograron entender una frase) - Ya. - ¿Cuándo sean como tus papás deben trabajar? - Si, ¿Cómo tus papás? - El único que está casi casi adulto. (Mira hacia un costado) - Y ¿Por qué crees que cuando sean como tus papás? - O sea depende de ellos. - Depende de ellos... - (<i>La mamá dice algo a Natalia que no se alcanza a escuchar por la entrevistadora</i>) - ¡Ay, mamá! Basta, Adulto, basta. - <i>No le gusta a ella que le digan adulto, no le gusta escuchar eso.</i> - Ah ya, no te gusta escuchar esa palabra. - <i>No, que no quiere ser adulta ella.</i>” “Oye Naty y, disculpa que le ayude a la profesora Javiera, pero una consulta ¿Por qué crees tú que los Adultos trabajamos? - Sí. - Yo creo que por dinero solamente. - Por dinero... - Por dinero solamente. - (Aquí no se distingue si la voz es la de Natalia que está en la pantalla o su madre) Sipo. - Ya y ¿para qué nos sirve el dinero Naty? - Yo creo que el dinero le sirve a los adultos para que se compren sus cosas. Sus	Obtención de dinero para el consumo.
--------------------------------	--	--	---

		chuyuyos esas cosas que se tienen que comprar.”	
	Felipe	“Sí. - ¿Por qué? - Bueno, para mantener la casa, los gastos y eso.”	Trabajo como deber. Trabajo como forma de subsistir. Obtención de dinero para el consumo.
	Juan	“Ya y una pregunta, ¿Cuál es tu opinión de la frase “todas las personas deben trabajar”? - Me parece bien. - Y ¿por qué te parece bien esa frase? - Porque la gente tiene que trabajar y todo eso, para ganarse sus monedas. - Eh, mm, y ¿tu para que crees que es importante el trabajo? ¿Qué podemos conseguir nosotros trabajando? - Si porque, para el futuro de uno.” “¿Por qué crees que las personas adultas, que ya no son niños deben trabajar? ¿Por qué crees que deben hacerlo? - Porque el trabajo es de uno, deben tener su propio trabajo.” “¿Tú crees que es importante el trabajo para la gente? - Sí - ¿Por	Trabajo como deber. Trabajo como necesidad. Obtención de dinero para el consumo. Trabajo como forma de subsistir. Futuro. Responsabilidades personales.

		qué crees que es importante? - Porque hay que trabajar por sus hijos, por la gente, para tener para comer, es lata no tener plata para comer, entonces para su casa, su comida.”	
--	--	---	--

Memo N.º 6
En el presente incidente encontramos que la entrevistada tiene una negación a la adultez, no pudiendo visualizarlo en su realidad como persona, respondiendo al incidente que no todas las personas cuando son adultas deben trabajar, cualidad que ella les da a sus padres y siendo la razón del trabajo la obtención de dinero para el consumo, lo que devela una infantilización instalada en la dinámica familiar donde su “principal rasgo consiste en negar u obstaculizar el crecimiento del sujeto en situación de discapacidad intelectual” (Gómez, 2016, p. 13), lo que repercute que sea visualizada y ella misma se identifique como una niña y que en un futuro será una mujer que no necesariamente trabajara, lo que se atribuye a la proyección que tiene de sí misma producto de las experiencias familiares, existiendo una doble opresión en su identidad, una por los derechos y deberes con respecto a su edad donde constantemente se le infantiliza por el hecho de ser una persona con discapacidad intelectual y la otra es por ser mujer, donde se le concibe como objeto de cuidado constante y debe permanecer en la casa. A lo anterior se le suma en la relación de consumo que tiene impregnada en su identidad, donde la obtención de dinero es para poder acceder a bienes y servicios que no son considerados de primera necesidad a nivel sociocultural, pero visto desde su pensamiento son necesidades básicas para su persona, lo que devela ser parte de un grupo de consumo, permitiéndole “incorporarse en el orden social actual, participar, tener logros y homologarse al resto” (Gómez, 2016, p. 132), no obstante, con una carga simbólica que la comprende desde diferencia que no es parte de la “normalidad” impuesta, siendo un cuerpo habilitado para el consumo y no para producir, y por lo ende no para trabajar. Por lo que podemos decir que las

representaciones y pautas familiares mezclado con el orden social han sido en parte obstaculizadores de que la entrevistada pueda desarrollar su condición humana, con todos los derechos y deberes que esta conlleva. Todo lo anterior influye en que la sujeta exprese que no todas las personas adultas deben trabajar, aludiendo a la decisión personal.

Mientras que en los entrevistados encontramos como respuesta al incidente que todas las personas adultas deben trabajar, donde la razón principal es la obtención de dinero a través de esta actividad, donde el sueldo obtenido por este lo destinan desde su discurso a un deber para el hogar. Además, el tercer entrevistado señala como argumento que hay que trabajar dado que “es lata no tener plata para comer” lo cual se interpreta como el trabajar como una actividad que se debe realizar para cubrir las necesidades básicas de su persona. Lo anterior implica que esta necesidad de dinero para el consumo “es una manera de relacionarse con los demás y de construir su propia identidad” (Rodríguez, 2012, p. 2) constituyendo un “mecanismo de inclusión y exclusión del grupo” (Rodríguez, 2012, p. 9).

La respuesta de ambos entrevistados refleja la interiorización que tienen sobre el trabajo que se debe a las representaciones sociales y pautas familiares, que a partir de la infantilización de las personas con discapacidad visualicen que el trabajo es un deber u obligación, alejado del poder de decisión, coartando la autonomía que debiese tener una persona adulta. Además, la cultura patriarcal implica ser un hombre proveedor, por lo cual establece pautas de comportamiento en los sujetos, profundizando la necesidad de trabajar al ser un deber que deben cumplir para ser aceptados e incluidos en su sociedad, ya que el trabajo es una manera de lograr “la independencia, la realización personal y el reconocimiento como miembros activos del grupo social” (Gómez, 2016, p. 170), convirtiéndose en un medio para la integración en una sociedad neoliberal.

4.1.2 Categorización

Mediante esta etapa de análisis se examinan los datos con el propósito de identificar los ejes temáticos que nos ayudaran a categorizar su contenido, lo que permitirá ir clasificando de manera conceptual “los incidentes que son aplicables a una misma temática” (De La Torre et al, s.f, p. 20).

4.1.2.1 Codificación Abierta

Los datos se comienzan a codificar sobre la base de las diferentes categorías que emergen, codificando los incidentes en cuantas categorías sea posible. Las nuevas categorías y los incidentes que surgen se ajustan y como resultado se produce una saturación total. (De la Torre et al, s.f, p. 25).

Incidente 1	Entrevistada/o	Categorización	Categoría
¿Por qué es importante para ti trabajar?	Natalia	Manualidades en la escuela como tipo de trabajo . Trabajo desde las actividades cotidianas y de su gusto. Sobreprotección Anulación de la etapa vital . Responder como una forma de validación de la identidad frente a la anulación de otros.	Tipo de trabajo: alude a la preferencia de actividades manuales, que son trabajo artesanal, requiriendo cierto grado de creatividad por sobre trabajos que necesitan mayor cualificación, es decir, experticia. Actividades cotidianas: refiriéndose a actividades de la vida diaria que tienen un propósito específico, una valoración y significado para el sujeto o sujeta que las realiza. Sobreprotección: alude a las acciones que realiza un adulto significativo, como una madre o

			un padre, que impide que el niño, niña, joven o adulto/a pueda desarrollar su autonomía. Esta sobreprotección puede darse en una dimensión de la vida con esa persona o en varias, limitando su desenvolvimiento en las actividades de la vida cotidiana y en el desarrollo de su condición humana. Etapas vitales: referida a la etapa del ciclo vital que desarrolla cada ser vivo en este mundo, en el caso del ser humano, según Erikson (2000) se divide en: infancia, niñez temprana, edad del juego, edad escolar, adolescencia, juventud, adultez y vejez. Validación de la identidad: hace referencia a el acto que realiza una persona para reafirmar su identidad y ejercer sus derechos de libertad de expresión.
	Felipe	Percepción del trabajo duro como forma de obtener logros.	Trabajo duro: alude a el ejercicio laboral utilizando todos los recursos disponibles, exigiendo mayores esfuerzos y

			desempeño para completar un objetivo.
	Felipe Juan	Visualización del trabajo como actividad remunerada.	Actividad Remunerada: referido al trabajo como una actividad que produce ganancia económica, es decir, un sueldo.
	Juan	Trabajo como una forma de proyección.	Proyección: se alude al acto mental de pensar y planificar hacia el futuro. En este caso, el trabajo le permite planear su vida futura.

Incidente 2	Entrevistada/o	Categorización	Categoría
¿Cómo crees que será buscar trabajo?	Natalia	Uso de tecnología en la búsqueda de trabajo. Pandemia como condicionante.	Tecnología: relacionado al uso de objetos tecnológicos actuales, como el uso de computador, celular o internet para facilitar la búsqueda de trabajo y/o satisfacer necesidades. Pandemia como condicionante: en la actualidad producto del Covid-19 y las diferentes medidas para el cuidado de los sujetos y sujetas, se han limitado diversas actividades humanas, como el empleo y la búsqueda de trabajo,

			lo cual influye en distintas medidas según la persona.
	Felipe	Apoyo para recordar la terminología técnica.	Apoyo: se alude a recursos, estrategias y acciones, que, en el caso de las personas con discapacidad, les permite disminuir las barreras que impiden su desarrollo, participación y expresión.
	Felipe Juan	Manejo de procedimiento de búsqueda de trabajo.	Procedimiento de búsqueda de trabajo: relativo a las acciones, etapas o métodos para lograr un objetivo, en el caso de la búsqueda de trabajo corresponde a la creación de curriculum, postulación, entrevistas y otras acciones.
	Juan	Búsqueda de trabajo como un proceso fácil para la persona.	Proceso fácil: hace referencia a un proceso que no requiere mayores esfuerzos para ser completado, ya que la persona posee todos los recursos para poder lograrlo.

Incidente 3	Entrevistada/o	Categorización	Categoría
¿Cómo te ha preparado la	Natalia	Trabajo como una actividad aburrida.	Actividad aburrida: alude a alguna actividad o acción que no

escuela para el trabajo?		Diversión es interés. Consideración de tijeras o elementos utilizados para manualidades como herramientas de trabajo. Necesidad de mediación. Sobreprotección Anulación de la identidad. Alusión del aprendizaje por la simpatía con los y las docentes. Redirección de las acciones educativas en relación con los intereses de los y las estudiantes.	genera placer en la persona, produciendo apatía en esta. Diversión es interés: las actividades que generan placer y/o diversión tienen una mayor probabilidad de captar el interés de la persona, de las que no son acorde a su predilección Herramientas de trabajo: son objetos que facilitan la realización de un trabajo, ya que sin ellas la persona no podría conseguir su objetivo con eficiencia. Mediación: se refiere a la intervención de un tercero, que permite una mejor expresión y facilita la comunicación. Sobreprotección: Se alude a las acciones que realiza un adulto significativo, como una madre o un padre, que impide que el niño, niña, joven o adulto/a pueda desarrollar su autonomía. Esta sobreprotección puede darse en una dimensión de la vida con esa persona o en varias, limitando su desenvolvimiento en las
---------------------------------	--	---	--

			actividades de la vida cotidiana y en el desarrollo de su condición humana. Anulación: es el acto y acción de invalidar a otro u otra, ya sea en sus acciones, pensamientos o expresiones. Aprendizaje por la simpatía: implica una disposición para aprender cuando la persona que enseña es alguien con el cual el sujeto o sujeta tiene un lazo socioafectivo positivo. Redirección de las acciones educativas: desviar la temática presentada, modificando la respuesta hacia el ámbito escolar que es de su interés, y no el requerido.
	Felipe	Actividades cotidianas que pueden ser desempeñadas en un puesto laboral. Interés por el aprendizaje.	Actividades cotidianas: refiriéndose a actividades de la vida diaria que tienen un propósito específico, una valoración y significado para el sujeto o sujeta que las realiza. Interés por el aprendizaje: valoración del aprendizaje generando motivación y

			predisposición, facilitando el proceso.
	Juan	Valoración positiva del aprendizaje. Visualización del trabajo en sus diferentes fases. Interés en el trabajo como una actividad.	Valoración positiva: estimación, apreciación y/o importancia que se le atribuye a algo, en este caso al aprendizaje como un proceso favorable. Fases: alude a los estados o etapas de una actividad, como lo es el trabajo. Actividad: se refiere a acciones que realiza una persona para el logro de un objetivo en un determinado contexto.
	Natalia Felipe Juan	Infantilización por parte de la escuela reflejada en la enseñanza.	Infantilización por parte de la escuela: consiste en enseñar a personas adultas o adolescentes como si fueran niños o niñas. Promoviendo en el sujeto o sujeta formas de vida que no van acorde a su edad cronológica y etapa vital.

Incidente 4	Entrevistada/o	Categorización	Categoría
¿Crees que tu mamá, papá	Natalia	Negación al trabajo.	Negación: rechazo de algo o alguien, que genere desagrado.

y/o familiar te dejará trabajar?		Improbabilidad de trabajar con permiso. Pandemia como condicionante. Infantilización por parte de la familia.	En este caso, rechazo al trabajo por ser una actividad indeseable. Permiso: consentimiento o autorización que requiere una persona para realizar una acción en específico, generando una condición de dependencia. Pandemia como condicionante: en la actualidad producto del Covid-19 y las diferentes medidas para el cuidado de los sujetos y sujetas, se han limitado diversas actividades humanas, como el empleo, y la búsqueda de trabajo, lo cual influye en distintas medidas según la persona Infantilización por parte de la familia: consiste en tratar a personas adultas o adolescentes como si fueran niños o niñas. Promoviendo en el sujeto o sujeta formas de vida que no van acorde a su edad cronológica y etapa vital.
	Felipe	Interés hacia el trabajo.	Interés: se refiere a la valoración que una persona le entrega a una actividad o cosa.

		Roles en el hogar como condicionantes ante la ocupación de un puesto de trabajo. Impedimento para el desarrollo de la autodeterminación.	Roles: función que tiene una persona dentro de un espacio determinado, cabe señalar que un sujeto o sujeta dentro de un contexto puede ejercer más de un rol, y estos pueden ser voluntarios o impuestos por otro/a. Autoderminación: “Es un proceso por el que las personas van adquiriendo las habilidades y desarrollando las actitudes necesarias que les van a permitir ser responsables en mayor medida de lo que sucede en sus vidas.” (Rojas, 2004, p. 7)
	Juan	Trabajo como necesidad. Trabajo como forma de mejorar la calidad de vida.	Necesidad: se hace referencia a algo que es imprescindible e importante para un sujeto o sujeta. En este caso el trabajo se presenta como algo indispensable dada las carencias generadas a partir de la pobreza. Calidad de vida: se alude a un estándar de bienestar según la cultura en que está inmerso un sujeto o sujeta.

Incidente 5	Entrevistada/o	Categorización	Categoría
¿Qué deseas que pase con tus compañeros y compañeras de trabajo al lugar al que llegues?	Natalia	Infantilización. Rechazo a la adultez. Sobreprotección. Anulación de la identidad. Compañeros como familia.	Infantilización: consiste en tratar a personas adultas o adolescentes como si fueran niños o niñas. Promoviendo en el sujeto o sujeta formas de vida que no van acorde a su edad cronológica y etapa vital. Rechazo a la adultez: se refiere al acto de mostrarse en contra a la etapa adulta de la vida, con sus deberes y derechos. Sobreprotección: alude a las acciones que realiza un adulto significativo, como una madre o un padre, que impide que el niño, niña, joven o adulto/a pueda desarrollar su autonomía. Esta sobreprotección puede darse en una dimensión de la vida con esa persona o en varias, limitando su desenvolvimiento en las actividades de la vida cotidiana y en el desarrollo de su condición humana. Anulación: es el acto y acción de invalidar a otro u otra, ya sea

			en sus acciones, pensamientos o expresiones. Familia: remite al grupo de personas que tienen un proyecto en común y generalmente conviven, donde este lazo es a través de parentesco de sangre, legalidad, etc. Este grupo generalmente es el primer contexto socializador de una persona.
	Natalia Juan	Ayuda mutua	Ayuda: en este caso se refiere a una cooperación o asistencia tanto de parte de los entrevistados como parte de sus compañeros de trabajo en una situación donde la requieran.
	Felipe	Deber del sujeto Confiabilidad Relaciones interpersonales positivas.	Deber: referente a una obligación, ya sea impuesta por ley o moral, pudiendo ser lo que una sociedad espera del sujeto o sujeta. Confiabilidad: cualidad de una persona que inspira confianza en otro u otra, generando seguridad en los demás y en sí misma. Relaciones interpersonales: entendida como una relación

			social con un otro u otra basada en una dimensión en común en la cual las interacciones y comunicación son fundamentales.
	Felipe Juan	Compañerismo Apoyo mutuo	Compañerismo: relacionado al vínculo que se forma entre el sujeto o sujeta con sus compañeros/as de trabajo, existiendo una relación de colaboración y apoyo para el logro de objetivos. Apoyo mutuo: alude a la cooperación y/o trabajo en equipo en la cual existe una reciprocidad y ambas partes son beneficiadas.
	Juan	Autonomía	Autonomía: en este caso se hace referencia a la garantía que tiene una persona de poder desarrollar una actividad o proyecto ejerciendo el control sobre sí mismo, basado en su identidad personal y su condición como sujeto o sujeta de derechos.

Incidente 6	Entrevistada/o	Categorización	Categoría
-------------	----------------	----------------	-----------

¿Crees que todas las personas deben trabajar? ¿por qué?	Natalia	Rechazo a la adultez Decisión personal. Infantilización.	Adultez: etapa del ciclo vital humano donde la persona ha alcanzado todo su potencial físico y biológico. Esta etapa se caracteriza por la autonomía del sujeto y sujeta a través de la responsabilidad en los diferentes ámbitos de su vida. Decisión: se refiere a la elección o determinación adoptada por el sujeto o sujeta con respecto a un tema en específico, como lo puede ser el trabajar. Infantilización: consiste en tratar a personas adultas o adolescentes como si fueran niños o niñas. Promoviendo en el sujeto o sujeta formas de vida que no van acorde a su edad cronológica y etapa vital
	Natalia Felipe Juan	Obtención de dinero para el consumo.	Consumo: es la acción de usar diferentes cosas, materiales o servicios. Desde el capitalismo es concebido como un fenómeno socioeconómico en la cual las personas consumen bienes y servicios para encajar en el ideal impuesto por la sociedad y no sólo para

			satisfacer sus necesidades básicas.
	Felipe Juan	Trabajo como deber . Trabajo como forma de subsistir .	Deber: obligación, ya sea impuesta por ley o moral, pudiendo ser lo que una sociedad espera del sujeto o sujeta. Subsistir: se refiere al desarrollo de la vida o conservación de esta. En este contexto el trabajar se convierte en una condición para poder vivir.
	Juan	Trabajo como necesidad . Futuro . Responsabilidades personales.	Necesidad: entendida como una carencia, privación u obligación, ya que esta impide un desarrollo del sujeto pudiendo ser físico, psicológico, emocional o social. Futuro: Es lo que “ha de venir”, lo que sucederá y puede generar incertidumbre en las personas. Responsabilidades: comprendida como un valor en el cual el sujeto o sujeta debe tomar decisiones y aceptar las consecuencias de estas.

Memo N.º 7

A partir del uso del Método Comparativo Constante en el análisis de los discursos de tres personas con discapacidad Intelectual en relación al ámbito laboral, se han podido identificar conceptos que mantienen una constancia, la cual permite distinguir categorías centrales, entre ellas: *Validación de la identidad, procedimiento de búsqueda de trabajo, infantilización por parte de la escuela, infantilización por parte de la familia, relaciones interpersonales positivas, consumo* y subcategorías, tales como *sobreprotección, autodeterminación y calidad de vida*.

4.1.2.2 Codificación Axial

Responde a la saturación de la información obtenida en el proceso de codificación abierta, para lo cual se toman las categorías que más se repitieron por incidente y/o que engloban a las subcategorías, con el fin de crear conexiones entre categorías y temas que comprendan “las condiciones en que ocurre o no ocurre, el contexto en que sucede, las acciones que lo describen y sus consecuencias” (Hernández et al, 2010, p. 494). En tanto, las subcategorías responden a una explicación más profunda del fenómeno (Strauss y Corbin, 2002).

Incidente 1	Entrevista	Categoría: Validación de la Identidad
¿Por qué es importante para ti trabajar?	Natalia	Tipo de trabajo Actividades Cotidianas Sobreprotección Etapa Vital

	Felipe	Trabajo Duro
	Juan	Proyección
	Felipe	Actividad Remunerada
	Juan	

Memo N° 8

Mediante el discurso referente a este incidente la y los entrevistados demuestran y ***validan su identidad*** desde su percepción personal sobre el trabajo y su importancia, como en el caso de los hombres que perciben el trabajo desde un pensamiento con una carga simbólica de la cultura neoliberal patriarcal en la cual para ser parte de un grupo social aceptado como hombres deben ser proveedores, fuertes e independientes (Gómez, 2016, p. 154), visualizando el trabajo desde su perspectiva remunerada, la cual lleva al éxito, negando valor e importancia al trabajo no remunerado como las labores domésticas, ante estas exigencias los hombres con discapacidad están en desventaja, ya que sus características entregadas por pautas sociales son “debilidad, pasividad, dependencia, etc.” (Gómez, 2016, p. 154) las cuales son asociadas a lo femenino, no obstante, las mujeres con discapacidad son más oprimidas debido a una doble discriminación siendo vistas como sujetas de cuidado, sobreprotegiéndolas e infantilizándolas a una mayor escala que sus pares masculinos. Lo anterior se evidencia en el discurso de la entrevistada la cual por medio de esta carga simbólica y los mecanismos de control (sobreprotección e infantilización) forma su identidad a partir de una etapa vital como es la niñez negando la transición que debería vivir desde la adolescencia hacia la etapa adulta; por lo cual su discurso sobre la importancia del trabajo se basa en actividades cotidianas, las que son socialmente atribuidas a lo femenino y que no es considerado un trabajo normalizando la doble discriminación recibida haciéndola parte de su propia identidad como mujer con discapacidad perpetuando roles y estereotipos en función de los géneros construidos socialmente. Todo lo anterior responde a que la formación de la identidad que “es una construcción social que confronta al yo individual con el ideal social” (Scharagrodsky, 2017, p. 44), por lo cual las representaciones sociales y pautas de la cultura las cuales son transmitidas por las diferentes instituciones que tienen un fuerte impacto en la formación de la identidad de las personas con discapacidad intelectual, y en las expectativas que tiene la

sociedad para ellos y ellas, no obstante, en los discursos de la y los entrevistados se visualiza la necesidad de ser escuchados y escuchada, por consiguiente “hasta que los sujetos no se apropiaran de su identidad y experiencia la hetero designación puede significar exclusivamente la imposición de una diferencia en negativo, de una identidad excluyente, marginada y fragmentada (Gómez, 2016, p. 163).

Finalmente, la *sobreprotección* es identificada como una subcategoría, ya que esta al estar presente o no en el desarrollo del sujeto/a e interacciones con los o las demás incide y moldea en la identidad de la persona y sus representaciones sociales impactando en el desarrollo de su condición humana.

Incidente 2	Entrevista	Categoría: Procedimiento de búsqueda de trabajo
¿Cómo crees que será buscar trabajo?	Natalia	Tecnología Pandemia como condicionante
	Felipe	Apoyo
	Juan	Proceso fácil

Memo N° 9

Para poder responder al incidente ¿cómo crees que será buscar trabajo? se devela la categoría relacionada al termino ***procedimiento de búsqueda de trabajo*** pues este nos permite visualizar de inmediato cual o cuales entrevistados han tenido algún tipo de experiencia laboral y analizar en su conjunto las respuestas. En el caso de la y los participantes se evidencia la búsqueda de trabajo como un proceso fácil, pero por diferentes medios ya sea por uso de la *tecnología* o a través de la utilización del curriculum vitae. Sin embargo, aunque la búsqueda de trabajo es considerada un proceso fácil, aquello no necesariamente implica que sea fácil “encontrar” trabajo o permanecer en el, ya que socialmente coexiste la visualización de la

persona con discapacidad como alguien improductivo y que requiere de constante apoyo, lo cual ha limitado el ejercicio de este derecho, surgiendo leyes que recientemente buscan su inclusión, como la Ley de Inclusión Laboral (N.º 21.015) cuya “finalidad es promover una inclusión laboral eficaz de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito público como en el privado.” (Senadis, s.f)

Ahora bien, los entrevistados al mencionar la utilización de un currículum vitae nos señalan que ya han tenido experiencia en la búsqueda de trabajo debido a que este documento es primordial para presentar sus datos personales, no obstante, en el caso de la entrevistada señala el uso de la tecnología a la que esta familiarizada como la forma de buscar empleo visualizando este como algo externo realizado por un tercero lo cual expone la sobreprotección que se ejerce sobre ella, ya que se ve despojada al no tener la oportunidad de tener experiencias que le permitan aprender sobre ello, fusionándose los mecanismos de control y de protección, estableciendo pautas de comportamiento lo que genera barreras en la construcción de la identidad, el ejercicio de sus derechos y su participación social, afectando su condición social de vida digna (Gómez, 2016). Además, estas repuestas están cargadas de una cultura patriarcal, ya que las mujeres con discapacidad suelen ser más sobreprotegidas que un hombre con discapacidad, lo que las somete a actividades relacionadas a tareas domésticas y permanencia en el hogar, mientras que al hombre se le inculca la necesidad de trabajar al percibirse como sostenedor.

En tanto que se haya mencionado el uso de tecnología nos confirma que estamos inmersos en la globalización, siendo esta un recurso facilitador para la búsqueda de ofertas laborales, pero que de alguna forma ha limitado las interacciones y la comunicación cara a cara que es necesaria en las personas con discapacidad puesto que las competencias blandas son las que permiten el desenvolvimiento y es mediante las interacciones donde aprenden las habilidades interpersonales como el afrontamiento, volviéndose la tecnología entonces “una manera sutil por la que se impone una determinada manera de integrarse en la sociedad.” (Gómez, 2016, p. 134). Esto nos hace entender que toda tecnología aplicada a la mejora de la “funcionalidad” de las personas debe ser integrada en el marco de comprensión de tales personas, puesto que

ya no se trata de erradicar una insuficiencia, sino de adecuar unas condiciones sociales de igualdad de oportunidades y garantía de derechos (Gómez, 2016, p. 135).

Por consiguiente, la pandemia al verla como un condicionante en la búsqueda de trabajo nos sitúa en un contexto que se percibe aún más complicado para las personas con discapacidad, puesto que antes de ella había un total de 58.760 cupos laborales disponibles para personas con discapacidad, y solo un 19.473 registraban contrato vigente (Fundación ConTRABAJO, 2020) y hoy con la pandemia la tasa de desempleo aumento a un 10,7%, lo que resalta la brecha entre las diferentes modalidades de trabajo y las personas, lo cual nos afirma que la discapacidad no está en la persona y no la define, sino que se encuentra en las barreras sociales (Eroles, s.f.).

Incidente 3	Entrevista	Categoría: Infantilización por parte de la escuela
¿Cómo te ha preparado la Escuela para el trabajo?	Natalia	Actividad aburrida Diversión es interés Anulación Aprendizaje por simpatía Redirección de las acciones educativas Mediación Sobreprotección
	Felipe	Actividades cotidianas Interés por el aprendizaje
	Juan	Fases Actividad

Memo N°10

La preparación de la Escuela para el trabajo por parte de los entrevistados es *valorada positivamente*, ya que ambos expresan en su discurso un *interés por el aprendizaje* y una preparación para el trabajo que incluye *actividades cotidianas*, que para ellos son posibles de desempeñar en un puesto laboral y las acciones necesarias para postular a empleos, sin embargo se visualiza una ***infantilización por parte de la escuela*** debido a que las actividades o talleres mencionados por los entrevistados se derivan de un nivel escolar más bajo que están lejos de lograr los objetivos del nivel Laboral como es la “adquisición de habilidades requeridas para la ejecución de tareas que puedan ser aplicadas y transferidas a la vida del trabajo” (Decreto 87, 1990, p.5), lo cual responde a un orden social que visualiza a las personas con discapacidad intelectual como “incapaces de actuar de manera independiente” (Ruiz, 2016, p. 16), cabe señalar que esta visión está intrínseca en las diferentes instituciones como lo es la familia y escuela, lo que afecta en la condición humana de los sujetos y sujeta, y por lo tanto impacta tanto en la transición de la vida adulta como la vivencia de esta.

Desde el punto de vista de la entrevistada esta *valoración positiva* está condicionada al interés que el aprendizaje y el o la profesora pueda generar en ella, siendo las actividades que no generan interés *aburridas*, lo que denota una visión infantil de sus procesos donde más que los aprendizajes o habilidades enseñadas por sus profesores le importa más la simpatía que estos o estas puedan generar en ella, señalando que todo esto responde al desarrollo que ha tenido la sujeta durante su vida.

Es importante considerar la *sobreprotección* y la anulación como factores que transgreden en el desarrollo identitario y de la condición humana de la sujeta, lo que afecta en diversas áreas de su persona como lo son la visión de sí misma como futura adulta que puede incorporarse al mundo laboral y su libertad de expresión sin que otro u otra significativa limite esta.

Incidente 4	Entrevista	Categoría: Infantilización por parte de la familia
	Natalia	Negación

¿Crees que tu mamá, papá y/o familia te dejará trabajar?		Permiso Pandemia condicionante como
	Felipe	Interés Roles Autodeterminación
	Juan	Necesidad Calidad de vida

Memo N°11

En el presente incidente tras un análisis de los discursos de los y la entrevistada se refleja una **infantilización** en las respuestas de estos ya que su *autodeterminación* se ve intervenida por las decisiones y acciones de sus familias, por una parte, en la entrevistada se evidencia una *negación* hacia trabajar tanto por parte de ella como de su familia por el hecho de identificarse como una niña que le atemoriza el ser una adulta, lo cual responde a todo un tejido social de parte de las diferentes instituciones en las que esta inserta la sujeta, lo que ha impactado directamente en su identidad como una joven de 17 años y por lo tanto en su condición humana, como una persona que está en pleno desarrollo hacia la vida adulta.

Por otra parte, en los entrevistados existe una aceptación tanto personal como familiar hacia el trabajo, sin embargo, ellos evidencian una dependencia hacia su familia en las respuestas dadas, ya que se identifican como personas que pueden trabajar con el *permiso* de su familia y no solo por la decisión propia de ellos desde sus discursos, tomando en cuenta el *interés* que ellos señalan hacia el trabajo. Además, señalan una *necesidad de* poder generar ingresos económicos para mejorar su *calidad de vida*, pudiendo así ser parte de un grupo social aceptado.

Incidente 5	Entrevista	Categoría: Relaciones interpersonales positivas
¿Qué deseas que pase con tus compañeros y compañeras de trabajo al lugar al que llegues?	Natalia	Infantilización Rechazo a la adultez Sobreprotección Anulación Familia
	Natalia Juan	Ayuda
	Felipe	Deber del sujeto Confiabilidad
	Juan	Autonomía
	Felipe Juan	Compañerismo Apoyo mutuo

Memo N°12
En la situación de ideación de un escenario futuro en el cual pueden ser parte de un contexto laboral, la y los entrevistados esperan establecer relaciones interpersonales positivas con sus compañeros y compañeras de trabajo, las cuales corresponden a una relación a partir de la <i>confianza</i>, respeto, comprensión, <i>ayuda</i>, <i>apoyo mutuo</i>, entre otros, generando <i>compañerismo</i>, es decir existiendo una reciprocidad que contribuye “al bienestar humano, puesto que hacen una diferencia respecto a la percepción que el sujeto tiene de si, de los demás, de su sentido de significado y propósito, de su compromiso como de los sentimientos positivos que experimenta” (Lacunza, A., y Contini, E., 2016, p. 76). Sin embargo, esta percepción busca un clima laboral armónico que en la realidad se ve entorpecido por las construcciones sociales que perduran sobre la discapacidad intelectual en función del modelo socioeconómico neoliberal, en donde el apoyo y ayuda se comprenden como asistencialismo y paternalismo a partir de la reproducción de los modelos médico y social, coartando la autonomía, desarrollo y potenciación de habilidades y competencias. Esta construcción social respecto a la discapacidad intelectual conlleva a legitimar estereotipos, prejuicios y pautas sociales en las

cuales las personas con discapacidad son excluidas y obligadas a formar parte de un grupo social infantilizado, limitando participación, autonomía, ejercicio de derechos y desarrollo de su condición humana, lo cual se devela en mayor grado en el caso de la entrevistada que en una posición de mujer con discapacidad manifiesta su rechazo a la adultez originada desde la infantilización y sobreprotección, en la cual las relaciones interpersonales laborales se asocian con una dinámica familiar y de ayuda, fundamentada en la experiencia familiar de compañía permanente y a partir de la formación de la identidad desde la niñez eterna en la cual se niega a proyectarse a una visión de adulta donde los roles se basan en la autonomía e independencia, y por tanto, implican soledad y se alejan de su entorno seguro.

Finalmente, a partir de los discursos se evidencia la necesidad de reivindicación de derechos de las personas con discapacidad sobre la base de la autonomía personal, creación de conciencia y toma de poder que permitan “lograr la igualdad de oportunidades, conocer y hacer valer sus derechos y alcanzar la plena participación en todos los aspectos de su vida” (García Alonso, 2003, p. 42).

Incidente 6	Entrevista	Categoría: Consumo
¿Crees que todas las personas deben trabajar? ¿por qué?	Natalia	Adultez Decisión Infantilización
	Felipe Juan	Deber Subsistir
	Juan	Necesidad Futuro Responsabilidades

Memo N°13

Se observa como categoría central el **consumo** desde el sentido de bienes y servicios tanto para satisfacer *necesidades* básicas como las necesidades creadas por la sociedad para pertenecer a un grupo social específico. En el caso de los entrevistados el trabajo es una *necesidad y deber* para la *subsistencia*, es decir tanto en el presente como en el futuro, convirtiéndose en una *responsabilidad* en la adultez, el que es visto desde sus discursos como una responsabilidad como hombre proveedor y la forma “hacia la consecución de la perfección, la autoestima y el éxito social.” (Sossa, 2011, p. 565) lo que responde a las representaciones y pautas sociales donde los sujetos buscan ser parte del grupo social, lo cual el consumo sirve como “uno de los principales mecanismos de integración social” (Salvat, 1975; Ewen, 1992, en Sossa, 2011, p. 564), lo último responde igualmente al discurso de la entrevistada la que concibe el trabajo como una decisión personal que apunta al *consumo*, pero desde la visión de consumir productos y servicios que no constituyen necesidades básicas socialmente, como juguetes, viendo el trabajo como una actividad para los y las adultas, siendo una realidad lejana a la de ella, debido a que se visualiza e identifica como una niña eterna aun cuando cronológicamente es una adolescente pronta a cumplir su mayoría de edad, lo cual responde a la *infantilización* internalizada, perpetuada por un orden social que la visualiza como una mujer débil y necesitada de protección, por lo cual su familia reproduce estas representaciones sociales a través de la interacción con ella, incidiendo en la formación de la identidad de la sujeta, surgiendo como un obstáculo para el desarrollo de la condición humana.

Memo N°14

El contraste realizado a partir del Método Comparativo Constante en cada incidente, ha posibilitado que desde los discursos de los entrevistados se pueda interpretar y comprender los datos que constituyen categorías tanto centrales como subcategorías explicativas, que permite la visualización de las representaciones sociales que tienen un grupo de sujetos y sujeta con discapacidad intelectual sobre el trabajo, incluyendo aspectos contextuales que influyen en estas como las representaciones y dinámicas familiares que están impregnadas de

la infantilización que históricamente ha actuado como obstáculo en el desarrollo humano de las personas con discapacidad intelectual en virtud de las cuales emerge el análisis.

4.1.2.3 Codificación Selectiva

A fin de delimitar la teoría se procede a integrar y depurar las categorías, “permitiendo la reducción del conjunto inicial de categorías a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto” (De la Torre et al, s.f, p. 26,), obviando aquellas categorías que no poseen gran esencialidad. Por lo cual en este proceso “se elige una categoría para ser el núcleo y así relacionar todas las demás categorías” (Cuñat, s.f, p. 8) es decir, hasta llegar a saturar dicha categoría.

Categorías seleccionadas

Categoría Central	Subcategorías
Validación de la identidad	Sobreprotección Actividad remunerada
Procedimiento de búsqueda de trabajo	Tecnología Proceso fácil
Infantilización por parte de la escuela	Sobreprotección Actividades cotidianas Interés por el aprendizaje
Infantilización por parte de la familia	Autodeterminación Roles Calidad de vida
Relaciones interpersonales positivas	Sobreprotección Compañerismo
Consumo	Necesidad Responsabilidad

Memo n°15

La **Infantilización** desde el análisis de los discursos es visualizada como la categoría que trasciende en los incidentes constituyendo un eje central el cual repercute en la formación de las representaciones sociales de los sujetos y sujeta con discapacidad intelectual, incidiendo de diferentes maneras dependiendo de factores tales como de género, roles sociales y socioeconómicos.

Diagrama 1: Construcción de la primera categoría central y las subcategorías.

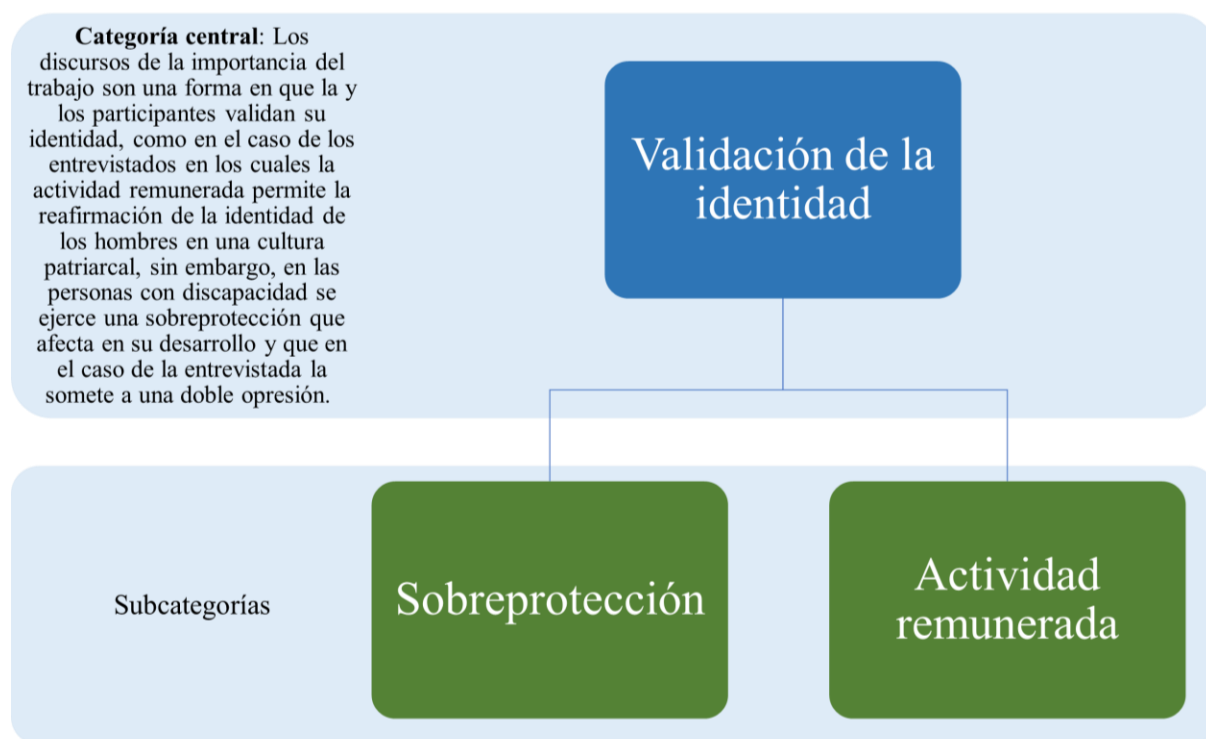


Diagrama 2: Construcción de la segunda categoría central y las subcategorías.

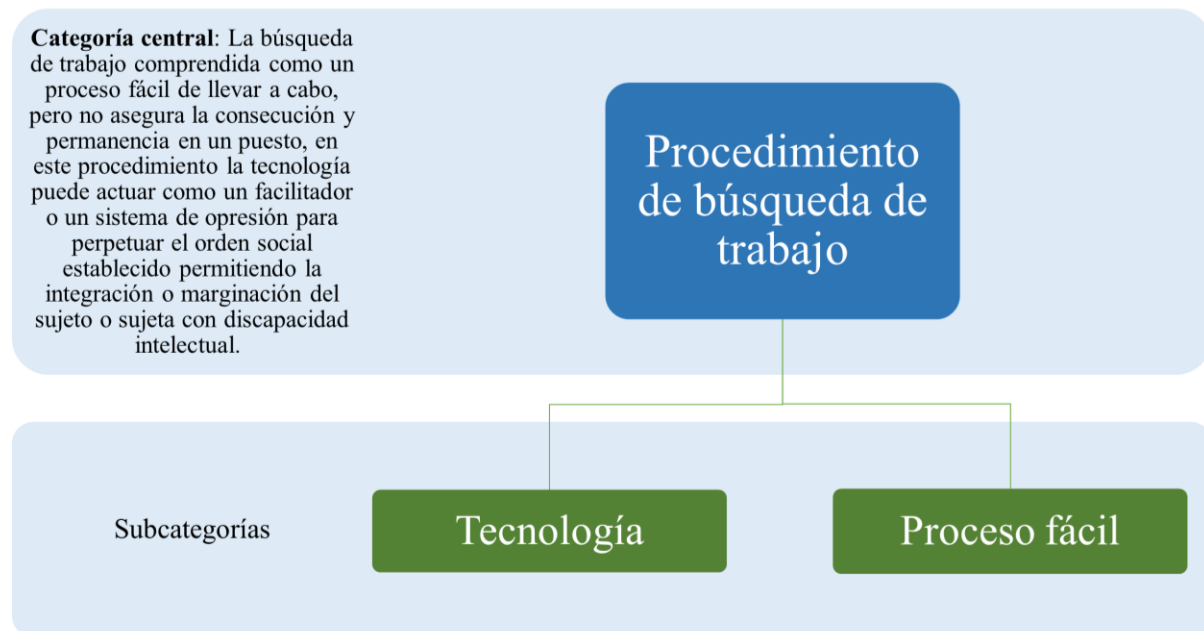


Diagrama 3: Construcción de la tercera categoría central y las subcategorías.

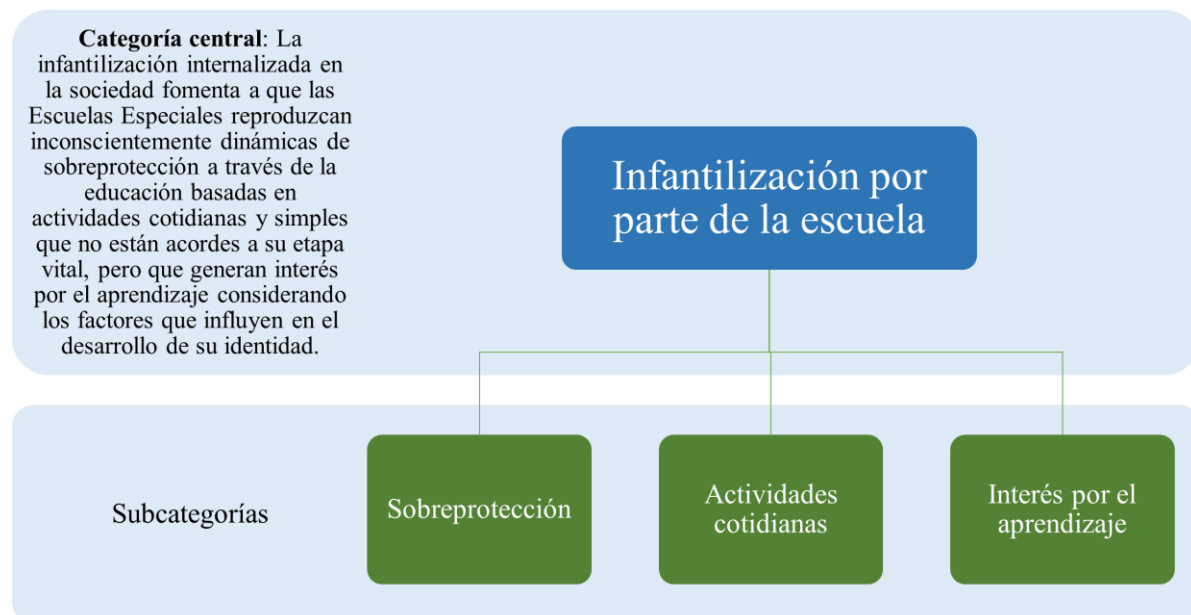


Diagrama 4: Construcción de la cuarta categoría central y las subcategorías.

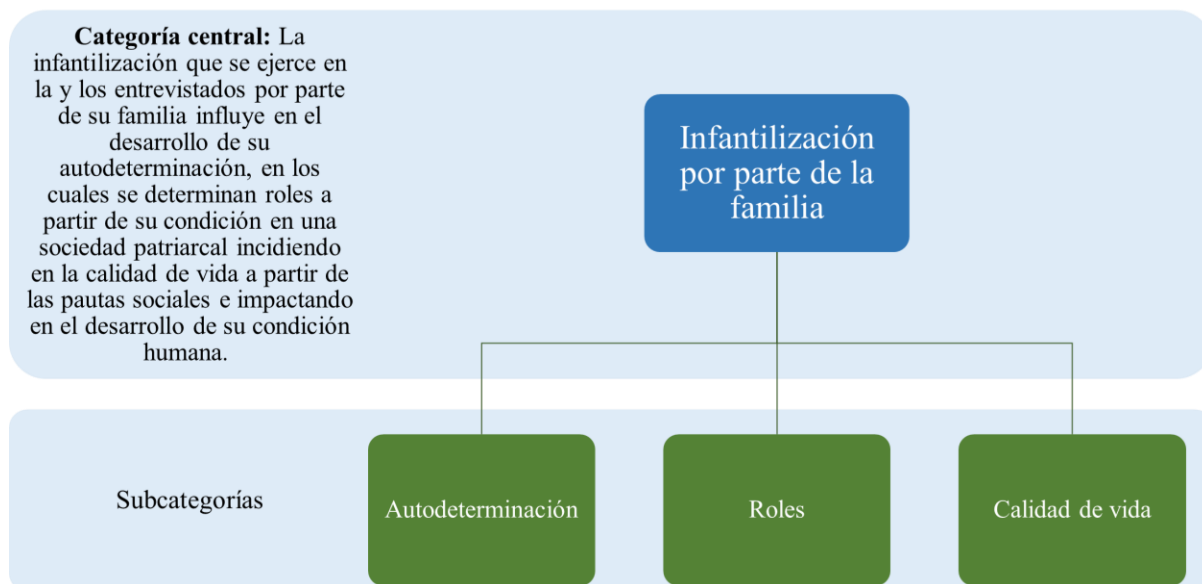


Diagrama 5: Construcción de la quinta categoría central y las subcategorías.

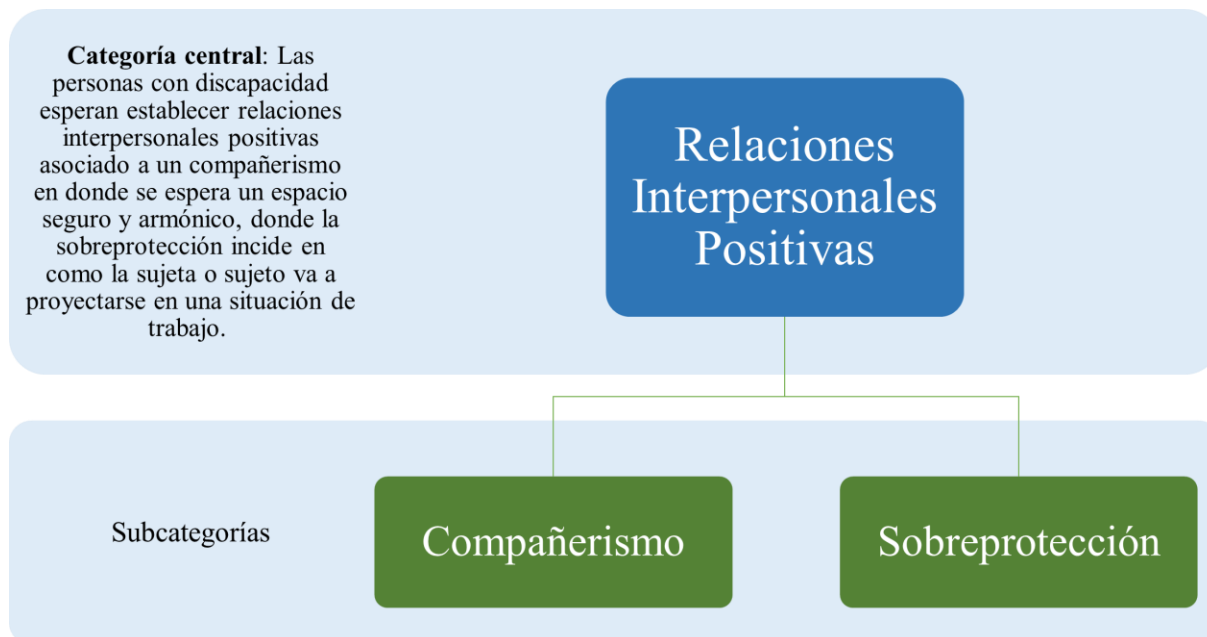


Diagrama 6: Construcción de la sexta categoría central y las subcategorías.

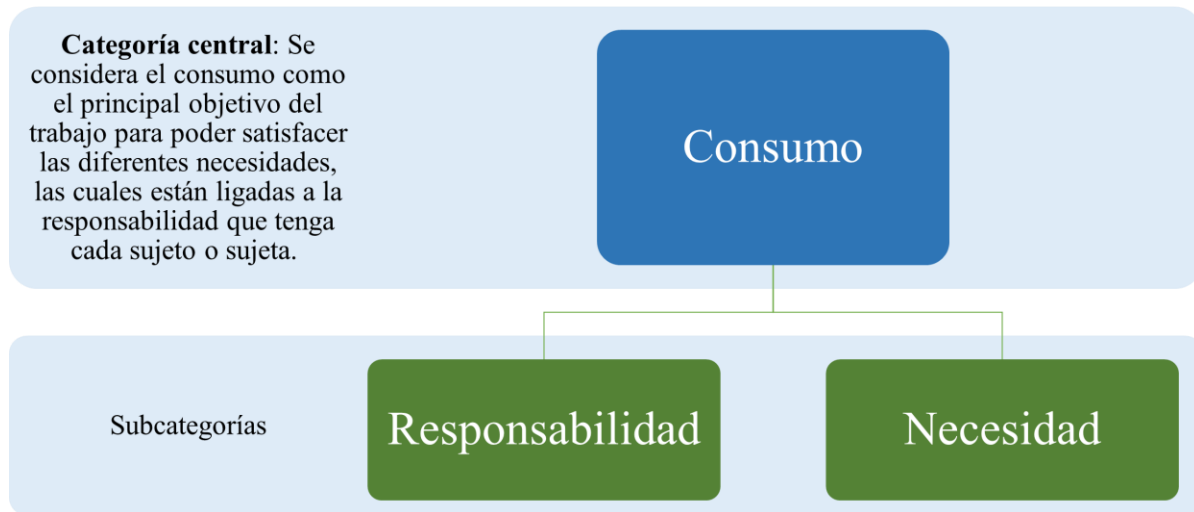
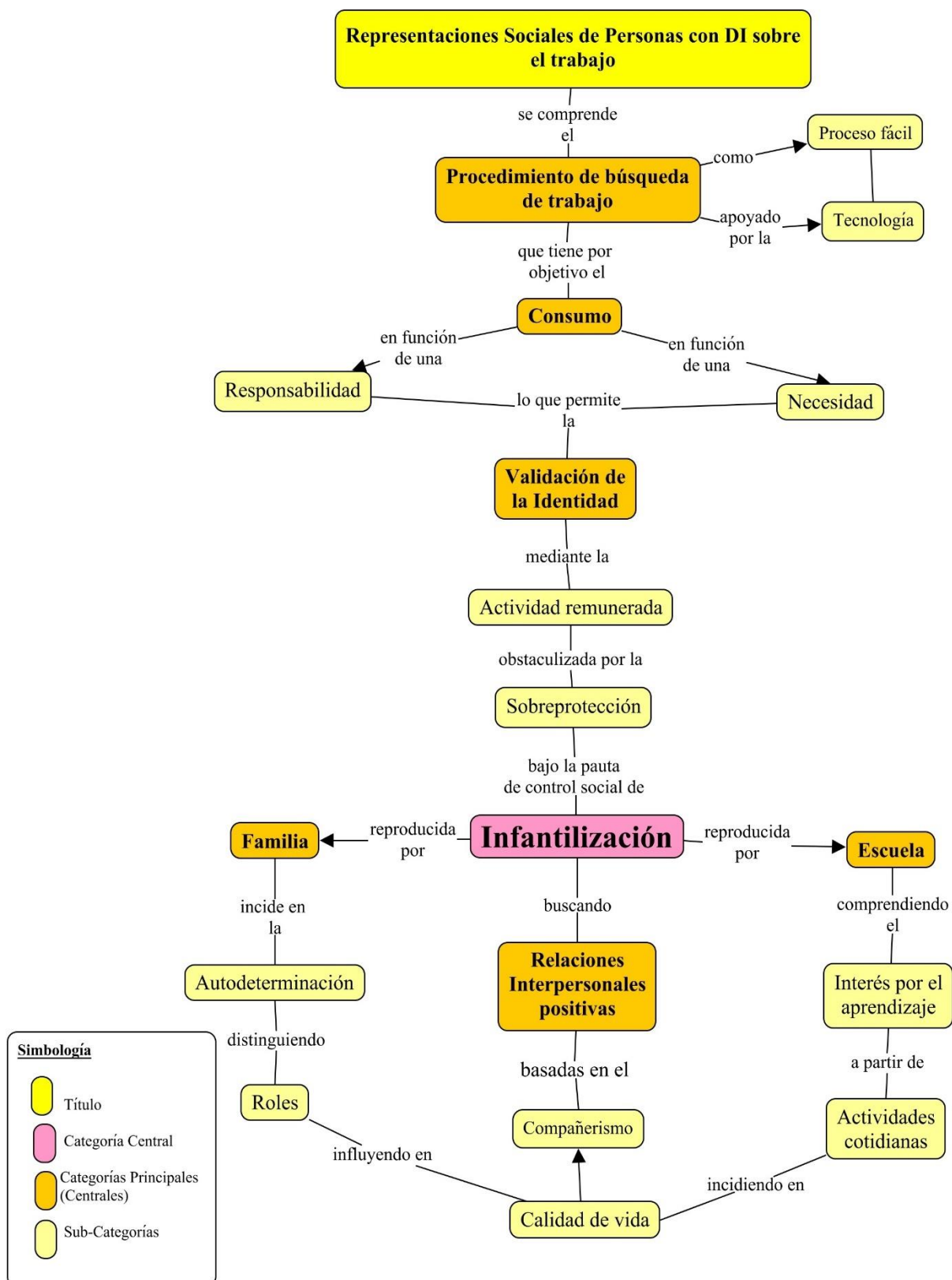


Diagrama 7: Relaciones entre las categorías centrales y las subcategorías.



4.1.3 Discusión: Desarrollo de la teoría sustantiva

A partir de la interpretación y análisis de las representaciones sociales recopiladas de las entrevistas a tres jóvenes con discapacidad intelectual del nivel laboral de la escuela especial Sol de la Reina en relación con la inserción al mundo laboral se puede evidenciar lo siguiente.

En base al análisis y de los datos recogidos de los discursos de la y los jóvenes se identificó como categoría central la **infantilización** como pauta de control social que incide en las formas de pensar y actuar sobre la discapacidad, influyendo en el desarrollo de la condición humana de las personas con discapacidad y el ejercicio de sus derechos fundamentales como el derecho al trabajo. En función de este eje central surgen categorías principales y subcategorías que las integran y dan sentido.

El origen de esta interpretación se desarrolla a partir del concepto de trabajo incluyendo los sistemas familia y escuela, desde la perspectiva de la y los propios jóvenes que nos permite visualizar sus apreciaciones, percepciones y opiniones, divisando las construcciones sociales presentes que inciden en la formación de su identidad y el desarrollo de su condición humana.

Al categorizar los códigos in vivo, aparecen discursos diversos entre la y los participantes a partir de su género y contexto familiar, no obstante, desde un análisis profundo emergen pautas sociales que se replican en los discursos de la y los sujetos, reproduciendo y legitimando el orden social establecido que visualiza a las personas con discapacidad desde la incapacidad, anormalidad, improductividad y como niños y niñas eternos que necesitan de protección.

Entendiendo que las representaciones sociales son un sistema complejo que se crea socialmente y transmite para la organización de una realidad tanto individual como grupal, la cual las y los participantes interiorizan, haciéndolas parte de su cotidiano. La y los entrevistados crean sus propias percepciones, opiniones y pensamientos respecto a diversos temas y ámbitos de la vida como miembros de una sociedad.

Desde sus discursos respecto al trabajo, partiendo por el procedimiento de búsqueda de empleo, se comprende como un proceso fácil el cual puede ser apoyado por la tecnología:

“Hacer Curriculum. - Ya, y ¿Qué haces con el Curriculum? - Ehh, encontrar un trabajo, eso. (...) Ya, y ¿Tú crees que el buscar trabajo es algo fácil o difícil? - Fácil. - ¿Por qué crees que es fácil? - Porque la foto mía y todo eso.” (Juan)

“Mmm... como lo buscaría, por internet.” (Natalia)

“Ah, por lo menos. Para buscar debo, tengo que hacer algo, lo que hacen. - ¿Quieres decir el currículum? - Sí, algo con el currículum. Todos sus datos. - Todo eso, con tus datos y todo. Y después de tener hecho el currículum ¿Qué haces con ese currículum? - Ah, a mostrarlo al jefe si puede aceptarme.” (Felipe)

Si bien la globalización ha facilitado el acceso a internet por medio de dispositivos electrónicos, siendo un facilitador para la búsqueda de ofertas laborales y su posterior postulación, cumpliendo un rol de integrador de las personas al mundo globalizado, esto no garantiza que todas las personas puedan acceder y/o encontrar trabajo, dado que cumple una doble función de mecanismo de control con el cual se profundiza la brecha entre quienes poseen las habilidades, capacidades y competencias deseadas y quienes no.

A pesar de que la búsqueda de trabajo se visualiza como un proceso fácil por parte de la y los entrevistados, por causa de los modelos imperantes en el orden social como los neoliberal, patriarcal, médico y social con respecto a la discapacidad vuelven complejo encontrar un trabajo o permanecer en uno, debido a factores socioculturales de los diferentes contextos como es el micro, meso y macrosistema, en los cuales continuamente son despojados de sus derechos, en donde los adultos y adultas constantemente buscan ser integrados en los distintos espacios, viéndose forzados a reproducir y seguir legitimando instituciones, habitus y construcciones sociales que los visualizan como niñas y niños eternos, que deben seguir las pautas de comportamiento establecidas y buscando la aceptación desde los recursos y métodos aprendidos que no están libres de una importante carga simbólica.

Esta búsqueda de trabajo tiene como objetivo el generar recursos económicos para el **consumo**, comprendiéndolo tanto desde el consumo para satisfacer las necesidades básicas como las establecidas por la cultura. Es así como la influencia de una cultura neoliberal y de consumo impone a las y los miembros de la sociedad cumplir con estándares para poder integrarse a un

grupo social aceptado, de los cuales las personas con discapacidad no están exentas, dado a la infantilización a la que son subordinados, las construcciones sociales referentes al género en una cultura patriarcal repercuten en la construcción de sus representaciones sociales y a la vez en el desarrollo de su condición humana, lo cual se evidencia en sus discursos:

“Sí. (...) Bueno, para mantener la casa, los gastos y eso.” (Felipe)

“Porque la gente tiene que trabajar y todo eso, para ganarse sus monedas.” (Juan)

“Porque el trabajo es de uno, deben tener su propio trabajo. - ¿Podrías contar porque estas tu ahorrando? - Porque no quiero vivir en la calle. - ¿Y qué quieres tener? - Un trabajo y mi propia plata.” (Juan)

“Yo creo que por dinero solamente. (...) Yo creo que el dinero le sirve a los adultos para que se compren sus cosas. Sus chuyuyos esas cosas que se tienen que comprar. (...) Se meten a comprar, gastan la plata, el dinero como mi mamá, aquella merced que está aquí. (...) Algunos adultos compran golosina. (...) A mi papá como le gusta tanto la cerveza, compra cerveza. (...) Mi mamá también toma. (...) Leche igual. (...) Para los juguetes que no tenemos todavía.” (Natalia)

Es así como para las personas con discapacidad el trabajar permite consumir y a la vez, ser incluidos en la sociedad neoliberal, convirtiéndose el trabajo en una **necesidad** para la integración social, para cumplir con estándares básicos para la supervivencia, pero también para cumplir su rol dentro de una cultura patriarcal la cual exige que los hombres sean proveedores, volviéndose una **responsabilidad** a cumplir para participar e integrarse en el orden social (Gómez, 2016). No obstante, desde la doble opresión ejercida en las mujeres con discapacidad, el trabajo no es considerado un deber de los adultos, pero esto emerge a partir de la infantilización y sobreprotección tanto familiar como social, por la cual al construir su identidad desde una niñez eterna ella no considera el trabajo una necesidad, sino que una decisión de las personas adultas para el consumo de bienes y servicios que socialmente no son considerados de primera necesidad, pero para ella sí son necesarios.

En consecuencia, las representaciones sociales sobre el trabajo de las personas con discapacidad poseen una variación a partir del género, ya que mientras que las mujeres son relegadas a roles y actividad referentes al hogar o que no son consideradas como trabajo por no

ser remuneradas, promoviendo representaciones que perpetúan tanto la infantilización de las personas, en este caso mujeres con discapacidad, como un orden social patriarcal que las discrimina por ser consideradas el sexo débil, un ser a proteger. Esta infantilización también se presenta en los hombres con discapacidad, pero las exigencias del patriarcado cambian al establecer patrones de comportamiento deseados para ellos, por lo cual los hombres con discapacidad visualizan el trabajo como una responsabilidad intrínseca del género masculino y como una necesidad para conseguir el éxito social (Sossa, 2011) y así ser incluidos en la sociedad.

El consumo junto con ser una forma de pertenecer a un grupo social es un método de **validación de la identidad** que, en el caso de las personas con discapacidad intelectual entrevistadas, el trabajo, siempre y cuando sea una **actividad remunerada**, permite mejorar la calidad de vida y proyectarse a un futuro en base del dinero para alcanzar al éxito.

“Ah, bueno, lo hago al menos para ganarme la vida y bueno, también para ganarme la vida. (...) Bueno ganar, para trabajar, bueno trabajo duro, trabajando duro.” (Felipe)

“Para mi futuro, para ganarme mis moneas. (...) Sí, pa la casa también.” (Juan)

“Porque me gusta. (...) Hacer manualidades.” (Natalia)

Sin embargo, ese éxito se ve obstaculizado por las construcciones sociales que los ven desde la debilidad y dependencia (Gómez, 2016), creando mediante mecanismos de control barreras sociales que aumentan las desventajas que deben enfrentar. Es así como son visualizados desde la incapacidad, siendo tratados a partir de una relación de poder, generando dinámicas que continúan con los estereotipos y prejuicios, los cuales no permiten el acceso al trabajo en igualdad de condiciones que el resto de los miembros de la sociedad.

Estos obstáculos basados en los modelos históricos de la discapacidad y las políticas públicas que son recientes y superficiales, junto con la **sobreprotección** ejercida por su entorno cercano, influyen en el desarrollo y validación de la identidad de las personas con discapacidad intelectual, ya que dificulta su inclusión y experiencias laborales que permiten la realización personal en una sociedad neoliberal, aceptándolos como miembros activos de la sociedad desde la autonomía.

Las barreras sociales aumentan en el caso de las mujeres con discapacidad, ya que la sobreprotección suele presentarse con mayor intensidad, especialmente en el área laboral, debido a que son recluidas a actividades cotidianas, hobbies o pasatiempos que no remunerados, puesto que no son considerados trabajos y no constituyen un peligro, permitiendo el control por parte de la familia, limitando sus experiencias y alienándolas a un estilo de vida que se reproduce sin cuestionamiento. En el caso de la entrevistada, esta sobreprotección incide en su identidad, debido a que al percibirse e identificarse como una niña rechaza la idea de trabajo y ser adulta, impidiendo el desarrollo de su autonomía y su condición humana.

Esta sobreprotección tiene como base la **infantilización** de las personas con discapacidad intelectual, actuando como una pauta de control del orden social, siendo ejercida por las diversas instituciones que componen la sociedad. La familia como institución es fundamental al ser el primer contexto en el cual el sujeto o sujeta aprende las pautas sociales de comportamiento, valores y normas, es por ello por lo que incide fuertemente en el desarrollo de la identidad, forma de ser y actuar de los y las personas con discapacidad desde su forma de ver el mundo a partir de sus propias experiencias. Las familias que poseen un miembro con discapacidad intelectual suelen reproducir un modelo de crianza basado en la sobreprotección que coarta el desarrollo de la **autodeterminación** de la persona, entendiendo esto como la capacidad de tomar decisiones por su cuenta y hacerse responsable de ellas, implicando también la autonomía y el ejercicio de sus derechos y deberes:

“Creo que no me van a dejar trabajar. - (madre: No...) - (...) - Ya y ¿A ti te gustaría trabajar como en un futuro? - Claro que no. Claro que no de niña sí, pero adulta no.” (Natalia)

Además, la singularidad de cada familia relacionada con factores económicos, educativos, socioculturales, de salud, vivienda y otros, incide en la crianza aun cuando se reproduce la sobreprotección de esta persona con discapacidad intelectual que es vista como un miembro familiar que requiere de protección. De manera es que los sujetos con discapacidad tienden a mantener cierta dependencia hacia sus familias, aun cuando existen otros factores que les permiten una mayor autonomía, en este caso, en el ámbito laboral que a su contraparte femenina. Lo anterior se evidencia en los discursos de los participantes:

“Mmmm podría hacerlo, pero creo que a veces tengo una responsabilidad menos de hacerlo. A veces ayudo.” (Felipe)

“Nooo, mi familia si quiere que yo trabaje. (...) Y yo estoy arrendando una pieza, porque mi amá está en la calle todo eso, por eso necesito un trabajo.” (Juan)

Por lo tanto “existen una serie de elecciones y decisiones del individuo, que están bajo determinaciones familiares” (Gómez, 2016, p. 109) incidiendo en la participación y roles sociales de las personas con discapacidad, en los distintos ámbitos de su vida.

Esta asignación de **roles** se comparte y socializa a través del lenguaje, otorgándole a las personas un rol específico en un contexto específico. En este caso la familia como institución actúa como legitimador de un orden social, condicionando el comportamiento humano de sus miembros, llegando a determinar la identidad de la y los sujetos perpetuando formas de ser y estar en el mundo en función de los géneros contruidos socialmente, y desde la propia visualización sobre la discapacidad:

“Trabajo de chica.” (Natalia)

Tras esto al hablar de trabajo, las mujeres con discapacidad son relegadas a permanecer en el hogar cumpliendo roles basados en tareas domésticas, mientras que a los hombres se les inculca el trabajo desde una responsabilidad al comprenderse como proveedores, debido a cultura imperante que es reproducida por la familia y la cual está determinada por un sistema patriarcal. Además, las representaciones sociales respecto a la discapacidad originadas a partir de la infantilización y sobreprotección condicionan aún más los roles que desde perspectivas paternalistas, asistencialistas y caritativas, niegan el derecho a que ella y ellos decidan cuáles son sus verdaderas necesidades transgrediéndose incluso el derecho a decidir sobre la postulación de un trabajo con plena libertad, a causa de “una construcción social que confronta al yo individual con el ideal social” (Scharagrodsky, 2017, p. 44):

“Sí, tengo pocas responsabilidad y eso me impide trabajar. (...) Ah, como cui-. Bueno, ayudo a mi abuela con los, con algunos de mis primos chicos y a mi hermana que está en mal estado y esas, y eso. Ayudo en la casa.” (Felipe)

En tanto no solamente la familia como primer núcleo socializador conforma parte de la institucionalización, ya que también existe la **escuela** como institución que es “la encargada de promover (...) la práctica de valores sociales, tanto en las relaciones sociales (familiares, de cooperación, etc.), como en el ámbito ciudadano (formación cívica y política específica)”

(Guzmán, 2011, p. 116) reproduciendo a través de sus modelos y métodos de enseñanza hegemonía de control y poder simbólico, es decir, “una forma de poder que no es percibida como tal, sino como exigencia legítima de reconocimiento, deferencia, obediencia o servicios de otros” (Bourdieu en Fernández, 2013, p. 40). A partir de esto las escuelas especiales que imparten talleres laborales han reproducido pautas de control hacia las personas con discapacidad basadas en el infantilismo comprendiendo el **interés por el aprendizaje** a través de la realización de **actividades cotidianas** que se enfocan en el nivel de funcionamiento cognitivo del grupo, mediante la ejecución de tareas mecánicas y repetitivas como manualidades, olvidándose el desarrollo de las habilidades interpersonales y de afrontamiento. Reproduciendo "esquemas homogeneizadores, a pesar de la constante evidencia de la heterogeneidad de los alumnos, sus familias, los docentes y los contextos en los que tiene lugar el hecho educativo” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 45).

“No, creo que es aburrido trabajar. (...) Hacer manualidades es divertido. (...) Mmm, bueno, ocupo las tijeras...de papel, de esos de papel, de esas con la profesora Kati, gratis. (...) - ¿Te acuerdas las manualidades que hacíamos? - Ujum Mmmm... a mí me gusta pintar y usted se olvidó.” (Natalia)

“No, todo bien. Me ha preparado bien, cocinar, armando cosas, construyendo y eso. (...) Bien, desde que llegué aquí siempre me gustaba aprender cosas.” (Felipe)

“Si me han enseñado bien. (...) Alfajores, cuchufli, artesanías. (...) Cómo trabajar.” (Juan)

En consecuencia, la percepción de la discapacidad tanto desde infantilización y como del modelo médico y social que persiste en padres, madres, tutores y/o cuidadores como los y las docentes conllevan a reproducir pautas de comportamiento en contra de la diversidad y del desarrollo de la condición humana. Lo cual se acentúa por las exigencias de un sistema Neoliberal que considera la educación como un bien de consumo, más que un derecho, arrastrando inclusive a los educadores o educadoras a reproducir estos modelos a través de acciones y pensamientos asistencialistas.

Estas construcciones sociales llevan las personas con discapacidad a internalizar pautas de comportamiento y pensamiento que, desde un universo restringido de posibilidades entregadas por la escuela y familia, limita las opciones en diversas áreas, como en la participación y educación,

desarrollando intereses de acuerdo con lo que las instituciones les permiten a partir de la infantilización y sobreprotección de estos sujetos y sujetas.

Es así como esta limitación de las experiencias de las personas con discapacidad se extiende a diversas dimensiones de lo humano, internalizando pautas y expectativas de acuerdo con lo que se les ha permitido ver y vivir, por lo que al imaginarse un escenario en el cual interactuarían con nuevas personas como compañeros de trabajo, sus discursos demuestran un deseo de establecer **relaciones interpersonales positivas**, las cuales conllevan confiabilidad, apoyo y ayuda mutua:

“Eh, no sé. Como soy nuevo debo llevarme bien con los, con algunos. (...) No sé, algo simpáticos, confiables y que, apoyar el uno al otro.” (Felipe)

“Buen compañero. (...) Si, si me apoyan. - ¿Te gustaría que te ayuden en algún momento o que te ayuden siempre? - No, no siempre. Sí, a veces y a veces que yo les ayudo.” (Juan)

“Sí, como familia como si fuéramos familiares.” (Natalia)

Estas expectativas tienen como base sus contextos familiares y escolares, en los cuales existe construcción a partir del deseo de proteger a esta persona con discapacidad frente a un mundo que los clasifica y excluye por no seguir con los parámetros de lo deseado mediante el binomio de normalidad y anormalidad, creando una barrera para su protección de lo considerado malo y dejándoles experimentar lo que tiene connotación positiva, sin entregar herramientas para superar estos obstáculos creados por la misma sociedad, es decir, las personas con discapacidad que se incorporen al mundo laboral tendrán que enfrentarse a barreras referentes a las relaciones con sus compañeros las cuales no siempre serán positivas por las miradas y actitudes que emergen en su entorno, generando un “deber” de llevarse bien para conseguir el ideal que en ocasiones es de relación familiar. Además, estas construcciones sociales sobre la discapacidad desde el asistencialismo incitan a que las personas con discapacidad que se incorporan a un puesto laboral usualmente sean tratadas como niños o niñas a los cuales deben proteger y cuidar, no siendo tratadas como un sujeto o sujeta igual, y, por ende, los ayudan a realizar los trabajos que consideran no pueden ejecutar, coartando su autonomía y alejándose de establecer relaciones interpersonales desde el **compañerismo**, ya que no existiría colaboración ni apoyo mutuo, sino una ayuda unilateral fundamentada en pautas de control y orden social que perpetúan la infantilización de las personas con discapacidad, privándolas del ejercicio de sus derechos y deberes.

Adicionalmente, esta infantilización sobre la sujeta con discapacidad profundizada con la doble opresión de ser una mujer contribuye a que forme una identidad desde la niñez eterna, pensando y actuando a partir de la negación de la adultez y lo que tenga relación con ella como las relaciones con compañeros de trabajo:

“Los adultos, no compañeros, aman más el trabajo, cáchate ahora se demoran meses en llegar aquí a la casa, eso es muy aburrido, porque cuando papá se va, aburrido en la casa, siendo una nostalgia aburrida.” (Natalia)

Ante lo cual sus opiniones emergen desde una sujeta infantilizada que siempre está bajo cuidado de otro, rechazando la idea de enfrentarse a una realidad en la cual debe valerse por sí misma, teniendo que afrontar nuevas situaciones que no le garantizan seguridad, fomentándose una sobreprotección cuyo objetivo es proteger a esta autodesignada niña que es percibida como indefensa frente a la sociedad:

“Noo, me ayuden eso es muy malo. (...) que dejen sola a una menor no es justo.” (Natalia)

A la vez, esta construcción social incide en cómo las sujetas y sujetos con discapacidad intelectual visualizan a sus pares, generando dinámicas de poder incluso entre ellos y/o ellas basadas en un ideal de normalidad, sano, deseado y/o capaz. Reproduciendo a través del lenguaje esta forma de violencia simbólica:

“La Camila emmg... Esta discapacitada, no puede mover ningún brazo, así que la tengo que ayudar en todo, como en el tío Ricardo me dijo teni que ayudar a tus compañeros, también a veces la subo a la cama porque la tengo que ayudar, más encima uno de ellos cae aunque estemos en pandemia.” (Natalia)

En consecuencia, todas las categorías principales y centrales van a incidir en la **calidad de vida** de las personas con discapacidad, comprendiendo esta como un estándar de bienestar generado a partir de la cultura a la cual pertenece, produciendo dinámicas que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo del estado de bienestar de la persona.

Desde los discursos de la sujeta y sujetos se desprende que sus representaciones sociales son producto de un sistema neoliberal de consumo que replica pautas de comportamiento a través de sus instituciones, como son la familia y escuela, quienes actúan como determinantes de su

propia identidad. Estas instituciones reproducen pautas de control y orden social sobre las personas con discapacidad utilizando la infantilización y sobreprotección, transgrediendo su condición humana y despojándolos del ejercicio de sus derechos al percibirlos como individuos e individuos a controlar, siendo clasificados como seres pasivos/pasivas, incapaces y débiles, ejerciendo dinámicas de poder y dominación que se disfrazan con actitudes asistencialistas, caritativas y paternalistas. Estas actitudes se intensifican cuando se refieren a mujeres con discapacidad, ya que la naturaleza de la discapacidad como una producción social y los estereotipos sociales emergidos de una cultura patriarcal fijan pautas y patrones los cuales son interiorizados por estas mismas mujeres y entorno, reproduciendo y legitimando una violencia simbólica que las percibe como vulnerables y dependientes, desvalorizándolas tanto por ser mujer como por tener discapacidad, invalidando su identidad e imponiendo roles que afectan el desarrollo de su autodeterminación y autonomía en libertad.

Finalmente, lo anterior impacta en la calidad de vida de las personas con discapacidad, ya que también está condicionada por los modelos de origen médico y social que permanecen en la actualidad y que los excluyen de diversos ámbitos de la vida en sociedad, lo cual se acentúa a través de la injusticia socioeconómica y simbólico-cultural, generando una disputa interna entre pensar y actuar como el orden social les exige (yo ideal) o desde lo que ellos y/o ellas desean (yo real), siendo reprimidos y reprimidas tanto en participación como el ejercicio de sus derechos de identidad, pensamiento, expresión, sexualidad, trabajo, igualdad de condiciones, entre otros, repercutiendo en el desarrollo de su condición humana.

Capítulo V: Conclusiones

5.1 Conclusiones

Por medio del proceso de análisis y saturación que permite reducir la información se logra construir la teoría sustantiva, emergiendo la infantilización como categoría central, la cual incide en las representaciones sociales de las sujetas y sujetos con discapacidad intelectual sobre el trabajo.

A raíz de los datos obtenidos de los discursos se devela que la infantilización como pauta de control y orden social incide en la construcción social de la discapacidad, la cual por medio de la sobreprotección y otras normas de comportamiento moldea tanto su comportamiento como su pensamiento, limitando el desarrollo de la condición humana de las personas con discapacidad intelectual. Esta construcción social de la discapacidad impregnada por la infantilización también tiene influencia de la cultura neoliberal, en la cual distingue entre cuerpos productivos e improductivos, capaces y no capaces, sustentada por el binomio de normalidad y anormalidad, definiendo a las personas con discapacidad desde “el polo negativo de categorización dicotómicas: son discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia), asexuadas (sin sexo); son, en fin, personas defectuosas” (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2011, en Gómez, 2016, p. 37).

Memo n°1:

“(…) Siendo parte de una sociedad neoliberal, se le impone una perspectiva orgánico-funcional, basada en la concepción de normalidad-anormalidad que la remite a un fenómeno de carácter estrictamente individual y de origen biológico que obvia la discapacidad desde su producción social. Es por ello por lo que las personas que presentan situación de discapacidad intelectual al no cumplir el estándar de normalidad deseado son excluidas de la sociedad, negándoles su participación y limitando sus experiencias, lo que impide el desarrollo de su condición humana y el ejercicio de sus derechos, como es el derecho a trabajar.”

De este modo el ámbito laboral subyace a la concepción de normalidad que constantemente condiciona a las personas con discapacidad, quienes buscan ajustarse a la norma a través de la búsqueda de su propia identidad la que esta permeada por todo un orden social el que trae consigo una carga de violencia simbólica hacia este grupo de la sociedad.

Memo n°2:

“(...) Esto es dado que históricamente desde una perspectiva asistencialista, segregadora e infantilizadora, ya que se consideran cuerpos incapaces que necesitan de protección y cuidado, por lo cual se han anulado sus voces en diversos ámbitos, lo cual afecta en el desarrollo del sujeto o sujeta con discapacidad, incluso en dimensiones referentes al mundo laboral al no desarrollar competencias requeridas para ello. “

De esta manera, las relaciones de opresión son fortalecidas en el meso y microcontexto de la y los sujetos como es el caso de la escuela y familia lo que se hace evidente por medio del reconocimiento de la estructura social como es la infantilización en que están inmersas estas personas, negándoles sus derechos y deberes concordantes a la etapa vital que están viviendo.

Memo n°4:

“(...) Encontramos el discurso de la sujeta en el cual hay una negación hacia el trabajo dado al rechazo hacia el identificarse y/o proyectarse como una adulta, lo cual impacta en el reconocimiento de su edad cronológica y en el desarrollo de su identidad, las interacciones con su círculo familiar cercano fomentan la continuidad de un comportamiento y actitud infantilizada tanto de ellos hacia ella, como de ella a los demás. Ante esto ella rechaza la idea de trabajar ya que los “niños no trabajan” y expresa desagrado ante la idea de trabajar que significaría ser adulto, manifestando una infantilización internalizada (...) “

Memo n°10:

“(...) Es importante considerar la sobreprotección y la anulación como factores que transgreden en el desarrollo identitario y de la condición humana de la sujeta, lo que afecta en diversas áreas de su persona como lo son la visión de sí misma como futura adulta que puede incorporarse al mundo laboral y su libertad de expresión sin que otro u otra significativa limite esta.”

En el caso de las mujeres con discapacidad intelectual a la opresión vivida por tener discapacidad y ser clasificada como anormal se le suma etiqueta de sexo débil al ser mujer, lo cual significa tener que vivir en una doble opresión la que obstaculiza su desarrollo identitario

incluyendo aspectos referentes a los roles que debe cumplir en los diferentes espacios los cuales ya se encuentran reducidos debido a la sobreprotección e invalidación a la cual es sometida.

Memo n°4

“(…) Con respecto al incidente que hace referencia a si sus madres, padres y/o familiares les dejarían trabajar, se concluye que los diversos discursos poseen una carga simbólica importante que nace desde sus singularidades y contextos, ya que “existen una serie de elecciones y decisiones del individuo, que están bajo determinaciones familiares” (Gómez, 2016, p.109). Pues la familia como institución social, reproduce las representaciones sociales de la discapacidad, debido a que en los tres casos se evidencia consecuencias de la infantilización, que en el caso de Natalia se expone de manera explícita por las constantes interrupciones y por las respuestas de la madre ante la pregunta, y de manera enmascarada en el relato de los hombres de los cuales se extraen justificaciones ante el trabajar basado en condiciones familiares. Esto claramente refleja que la infantilización “es un mecanismo habitual de dominación que merma los derechos humanos y de ciudadanía. (...)”

Por lo tanto, la familia como institución social posee un rol fundamental al transmitir las pautas de comportamiento y pensamiento aceptadas por la cultura, las cuales condicionan tanto el desarrollo del sujeto y sujeta como su inclusión a la sociedad impactando en la participación en los diferentes espacios y el ejercicio de sus derechos en plena libertad.

Las diferentes instituciones reifican y perpetúan la construcción social de la discapacidad y con ello las pautas de comportamiento y control para este grupo de la sociedad ejerciendo inconscientemente una violencia simbólica como “forma de ver las cosas a partir de una visión dominante” (Castro, 2008, p. 175). Siendo la Escuela una de estas instituciones.

Memo n°3:

“Las escuelas como institución tienen funciones de enseñar y reproducir el orden social y pautas sociales deseadas por la cultura dominante, siendo mecanismos de control y modificación del ser humano al ideal deseado. Cada escuela actúa de una forma específica para producir y legitimar la cultura en la que está inserta, siendo esto tanto voluntaria como involuntariamente. En el caso de las escuelas especiales, al estar reguladas por leyes y decretos, deben proceder su quehacer

siguiendo la norma, los niveles laborales deben “favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo” (Decreto 87/1990), no obstante, la permanencia del modelo médico y social con respecto a la discapacidad, impulsa la estructuración de la enseñanza basada en la infantilización, en la cual los y las estudiantes realizan acciones vinculadas a actividades de la vida cotidiana que están sujetas a acciones mecánicas, repetitivas y simples consideradas de menor valor entre los trabajos existentes al creer que no son capaces, por lo cual no desarrollan un perfil de acuerdo del mundo laboral competitivo imperante, lo cual perdura al no existir políticas públicas reales y efectivas, ni convenios con empresas para la inserción laboral, perpetuando el asistencialismo y caridad, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales en las personas con discapacidad que disminuyan las barreras para su inclusión.”

Memo n°10:

“La preparación de la Escuela para el trabajo por parte de los entrevistados es valorada positivamente, ya que ambos expresan en su discurso un interés por el aprendizaje y una preparación para el trabajo que incluye actividades cotidianas, que para ellos son posibles de desempeñar en un puesto laboral y las acciones necesarias para postular a empleos, sin embargo se visualiza una infantilización por parte de la escuela debido a que las actividades o talleres mencionados por los entrevistados se derivan de un nivel escolar más bajo que están lejos de lograr los objetivos del nivel Laboral como es la “adquisición de habilidades requeridas para la ejecución de tareas que puedan ser aplicadas y transferidas a la vida del trabajo” (Decreto 87, 1990, p.5), lo cual responde a un orden social que visualiza a las personas con discapacidad intelectual como “incapaces de actuar de manera independiente” (Ruiz, 2016, p. 16), cabe señalar que esta visión está intrínseca en las diferentes instituciones como lo es la familia y escuela, lo que afecta en la condición humana de los sujetos y sujeta, y por lo tanto impacta tanto en la transición de la vida adulta como la vivencia de esta. (...)”

Es así, como la Escuela es uno de los factores determinantes a la hora de favorecer y/u obstaculizar el desarrollo integral de una persona con discapacidad intelectual contribuyendo a legitimación y reproducción del orden social establecido por la cultura dominante.

La interacción de los diversos factores e instituciones incide directamente en la construcción de las representaciones sociales que poseen las personas con discapacidad en el ámbito laboral a partir de las cuales estas atribuyen sentido al trabajo a partir sus singularidades y contextos con los cuales interactúan, viéndose fuertemente influenciado por la cultura patriarcal y de consumo de distinta forma a partir de su género.

Memo n°8:

“(…) En el caso de los hombres que perciben el trabajo desde un pensamiento con una carga simbólica de la cultura neoliberal patriarcal en la cual para ser parte de un grupo social aceptado como hombres deben ser proveedores, fuertes e independientes (Gómez, 2016, p. 154), visualizando el trabajo desde su perspectiva remunerada, la cual lleva al éxito, negando valor e importancia al trabajo no remunerado como las labores domésticas, ante estas exigencias los hombres con discapacidad están en desventaja ya que sus características entregadas por pautas sociales son “debilidad, pasividad, dependencia, etc.” (Gómez, 2016, p. 154) las cuales son asociadas a lo femenino, no obstante, las mujeres con discapacidad son más oprimidas debido a una doble discriminación siendo vistas como sujetas de cuidado, sobreprotegiéndolas e infantilizándolas a una mayor escala que sus pares masculinos. (…)”

Por lo tanto, la cultura imperante incide en la formación de opiniones y pensamientos de las personas con discapacidad en la cual a pesar de las barreras sociales que se les impone para obstaculizar su inclusión en este caso el mundo laboral, existe un deseo de validación y visibilización donde constantemente se busca la inclusión y aceptación de otro en una sociedad que valore la diversidad, no obstante esto se hace más complicado para las mujeres las cuales desde la doble opresión y violencia simbólica son obligadas a internalizar con mayor profundidad las pautas sociales de comportamiento y pensamiento que legitima la discriminación y segregación a la cual históricamente han sido sometidas.

En función a lo anterior, las personas con discapacidad intelectual atribuyen sentido al trabajo desde la cultura neoliberal y las exigencias de consumo para ser incluidos en esta.

Memo n°13

“(...) el consumo desde el sentido de bienes y servicios tanto para satisfacer necesidades básicas como las necesidades creadas por la sociedad para pertenecer a un grupo social específico. En el caso de los entrevistados el trabajo es una necesidad y deber para la subsistencia, es decir tanto en el presente como en el futuro, convirtiéndose en una responsabilidad en la adultez, el que es visto desde sus discursos como una responsabilidad como hombre proveedor y la forma “hacia la consecución de la perfección, la autoestima y el éxito social.” (Sossa, 2011, p. 565) lo que responde a las representaciones y pautas sociales donde los sujetos buscan ser parte del grupo social, lo cual el consumo sirve como “uno de los principales mecanismos de integración social” (Salvat, 1975; Ewen, 1992, en Sossa, 2011, p. 564). (...)”

Es decir, el consumo es un objetivo fundamental del trabajo y una forma de ser incluidos y validados en la sociedad desarrollando su identidad en base al grupo social al que quieran pertenecer. En el caso de las mujeres con discapacidad esta internalización de la violencia simbólica las lleva a consumir de acuerdo con los estándares del grupo social de niños y niñas, limitándose a bienes y servicios de entretenimiento, no surgiendo el interés de obtener dinero para necesidades básicas de alimentación, vivienda, etc., ya que su familia es la que provee de ello, incidiendo en como la sujeta se percibe y proyecta en el ámbito laboral.

El contexto familiar influye en los diversos aspectos de desarrollo del pensamiento de los sujetos y sujetas, entregando expectativas incluso referentes a las relaciones interpersonales que podrían formar en un posible trabajo.

Memo n°12

*“(...) la y los entrevistados esperan establecer **relaciones interpersonales positivas** con sus compañeros y compañeras de trabajo, las cuales corresponden a una relación a partir de la confianza, respeto, comprensión, ayuda, apoyo mutuo, entre otros, generando compañerismo, es decir existiendo una reciprocidad que contribuye “al bienestar humano, puesto que hacen una diferencia respecto a la percepción que el sujeto tiene de si, de los demás, de su sentido de significado y propósito, de su compromiso como de los sentimientos positivos que experimenta” (Lacunza, A., y Contini, E., 2016, p. 76). Sin embargo, esta percepción busca un clima laboral armónico que en la realidad se ve entorpecido por las construcciones sociales que perduran sobre la discapacidad intelectual en función del modelo socioeconómico neoliberal, en donde el apoyo*

y ayuda se comprenden como asistencialismo y paternalismo a partir de la reproducción de los modelos médico y social, coartando la autonomía, desarrollo y potenciación de habilidades y competencias. Esta construcción social respecto a la discapacidad intelectual conlleva a legitimar estereotipos, prejuicios y pautas sociales en las cuales las personas con discapacidad son excluidas y obligadas a formar parte de un grupo social infantilizado, limitando participación, autonomía, ejercicio de derechos y desarrollo de su condición humana, lo cual se devela en mayor grado en el caso de la entrevistada que en una posición de mujer con discapacidad manifiesta su rechazo a la adultez originada desde la infantilización y sobreprotección, en la cual las relaciones interpersonales laborales se asocian con una dinámica familiar y de ayuda, fundamentada en la experiencia familiar de compañía permanente y a partir de la formación de la identidad desde la niñez eterna en la cual se niega a proyectarse a una visión de adulta donde los roles se basan en la autonomía e independencia, y por tanto, implican soledad y se alejan de su entorno seguro.

Finalmente, a partir de los discursos se evidencia la necesidad de reivindicación de derechos de las personas con discapacidad sobre la base de la autonomía personal, creación de conciencia y toma de poder que permitan “lograr la igualdad de oportunidades, conocer y hacer valer sus derechos y alcanzar la plena participación en todos los aspectos de su vida” (García Alonso, 2003, p. 42). ”

A pesar, de todas las barreras sociales, culturales y de acceso, las personas con discapacidad intelectual están constantemente buscando miembros activos del contexto en el cual participan esperando ser aceptados a partir de su propia identidad dejando de lado estereotipos y prejuicios que les impiden hacer valer sus derechos igual que una persona sin discapacidad, lo cual implica poder acceder a una calidad de vida digna y acorde al orden social del que son parte.

Memo n°4

"(...) se evidencia el trabajo como un medio tanto para ser un sujeto productivo y consumidor como para conseguir bienes y servicios que le permitan la mejora en la calidad de vida deseada en la sociedad chilena, no obstante, debe enfrentar las barreras impuestas por la sociedad que le considera como un individuo “discapacitado”, que no tiene las características necesarias para hacerse cargo de su propia vida adulta y que por ende, es protegido e intervenido por un otro u otra desde la infantilización.”

Sin embargo, esta calidad de vida se ve influenciada constantemente por el sistema de creencias reproducido por las diferentes instituciones, perpetuando dinámicas de control social que naturalizan la discriminación hacia las personas en situación de discapacidad, dificultando la transformación de la cultura necesaria para que este grupo social sea incluido y validado desde su diversidad, sin recurrir a actitudes asistencialistas, caritativas y/o paternalistas que afectan el desarrollo de estas personas a partir del respeto y ejercicio de sus derechos.

Finalmente, las y los educadores diferenciales como miembros activos de la institución escuela, poseen un rol fundamental al poder identificar y modificar las pautas de comportamiento y control que mantienen la visualización de la discapacidad desde un modelo médico y social-asistencialista, cargado de binomio de normalidad-anormalidad y por lo tanto de una transgresión constante de los derechos de las personas en situación de discapacidad reflejado en la enseñanza entregada en los talleres laborales, los que actualmente no cumplen con el objetivo de desarrollar habilidades, competencias y actitudes para que los egresados y egresadas puedan integrarse al mundo laboral en igualdad de condiciones, y con ello contribuir al desarrollo de la condición humana de los y las sujetas con discapacidad intelectual. Es por ello por lo que es necesario cuestionarse y reflexionar críticamente sobre las prácticas ejecutadas día a día transformando el rol autoritario e infantilizado a uno mediador que propicie la reivindicación de derechos de las personas de discapacidad como protagonistas de sus diferentes procesos; generando espacios de escucha de las voces de estos sujetos y sujetas favoreciendo la visibilización y posibilidad de trascendencia en la cultura y políticas públicas que consideren a este grupo uno más de la sociedad y no excluyente de esta.

5.2 Proyecciones

Las proyecciones que emergen a partir del análisis propuesto en esta investigación de pregrado se presentan a continuación:

La primera proyección se refiere a la necesidad de construir nuevas investigaciones con relación a la inclusión laboral de las personas con discapacidad, con el objetivo de visualizar el curso de las políticas existentes, y promoviendo la reflexión crítica que permita fomentar espacios más accesibles y de participación.

La segunda corresponde a la elaboración de investigaciones que permitan visibilizar las voces de las personas con discapacidad, dando a conocer sus representaciones sociales en función de diferentes ámbitos de la vida como: sexualidad, género, matrimonio, trabajo, política, etc.; propiciando espacios de visibilización y participación.

Tercero, realizar investigaciones sobre el funcionamiento de los diferentes talleres y/o niveles laborales para develar las representaciones sociales que están a la base y sus repercusiones en la vida de las personas con discapacidad.

Cuarto, la necesidad de realizar investigaciones que permitan develar la importancia del rol de educadores diferenciales en la actualidad y desde el enfoque de derechos, entendiéndonos como agentes de cambio que interactúan de manera directa con el sujeto, sujeta y su familia, con la capacidad de mediar y potenciar habilidades que permitan el desarrollo humano de las personas con discapacidad

Como última proyección esta la necesidad de visualizar a nivel empresa las representaciones sociales respecto a la discapacidad, permitiendo comprender las barreras y facilitadores que emergen para este grupo respecto al trabajo.

Todo esto con el fin de permitir el desarrollo de la condición humana y el ejercicio de sus derechos por medio de la comprensión de las construcciones sociales imperantes y así establecer lineamientos que permitan la transformación del pensamiento, las actitudes y representaciones sociales desde la praxis.

Referencias Bibliográficas

- Alveiro, Diego. (2013). *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales*. CES Psicología, vol. 6, núm. 1, enero-junio, p. 122-133 Universidad CES Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas, (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ardila, R. (2003). *Calidad de vida: una definición integradora*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 35, núm. 2, 2003, p. 161-164. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>
- Arendt, H. (2009). *La Condición Humana*. Argentina: Paidós.
- Arias, M. Giraldo, C. (2011). *El rigor científico en la investigación cualitativa Investigación y Educación en Enfermería*. Vol. 29, N° 3, p. 500-514. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105222406020>
- Bastías, N., Cortés, J., Mellado, C. y Saldías, J. (2017). *Memoria histórica y el legítimo otro: un análisis del programa de estudio de historia, geografía y ciencias sociales de sexto año básico*. Seminario de título para optar al grado de licenciado de educación, Universidad de Concepción. Chile. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2423/3/Tesis_Memoria_Historica_y_el_legitimo_otro.pdf
- Basualto, Y., Pinto, S., Sandoval, T. y Ulloa, J. (2017). *Inclusión Laboral de jóvenes con discapacidad intelectual en Chile*. Tesis para optar al título profesional de Ingeniería en administración de recursos Humanos. Chile. <https://www.uncervantes.cl/wp->

<content/uploads/2019/05/INCLUSION-LABORAL-DE-JOVENES-CON-DISCAPACIDAD-INTELECTUAL-EN-CHILE-.pdf>

Berger, P. Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amarrortu Editores.

Biblioteca Congreso Nacional. (2015). *Límites de edad en la Educación Especial*. Chile. Recuperado de <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=52949&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>

Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo XXI.

Botero, M. Leal, Y. (2015). *Sujeto y acción en el pensamiento político de Hannah Arendt*. Signos filosóficos. Vol. XVII, n°33, p. 52-76. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México.

Caiceo Escudero, Jaime. (2010). *Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto.

Castro, E. (2008). *Estado, control social y apropiaciones simbólicas: Una mirada a la cartografía y la geografía a partir de Foucault*. Revista Diálogos de saberes Enero- Junio p. 161- 176. Universidad Libres, de Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2670950.pdf>

Carrero, V. Soriano, R. Trinidad, A. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. CIS: España

CEAS LTDA. (2002). *Situación de la formación laboral en educación especial*. <http://www.ongentorno.cl/material/Publicaciones/Educacion/Formacion%20Laboral%20en%20Educacion%20Especial%20CEAS%20LTDA1.pdf>

Cifuentes, D., Novoa, N y Sandoval, Y. (2018). *Inserción laboral de personas con Discapacidad Intelectual Leve en la ciudad de Los Ángeles*. Seminario de título para optar al grado de licenciado en educación y al título profesional de Profesor de Educación Diferencial en Discapacidad Intelectual. Chile. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/2979>

- Comet, C. Jiménez, V. (2016). *Los estudios de caso como enfoque metodológico*. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Vol. 3 N. 2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>
- Conejeros, M., Díaz, C., Donoso, E., Julio, C., Manghi, D. y Murillo, M. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 51(2),46-71.]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333328168004>
- Convención de las personas con discapacidad. (2006). Recuperado de <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Convenci%C3%B3n-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad.pdf>
- Crespo, M., Campo, M. y Verdugo M. A. (2003). Historia de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): Un largo camino recorrido. Siglo Cero, 34 (1), 20-26.
- Cuñat, R. (2007). *Aplicación de la teoría fundamentada al estudio del proceso de creación de empresas*. XX Congreso Anual de AEDEM, Vol. 2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>
- Decreto N.º 87. (1990). *Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental*. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <http://bcn.cl/2lqu8>
- De la Fuente Linares, Francisco. (2012). *Importancia de usar correctamente el nombre de una persona física*. Revista Jurídica n.16. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1953/Importancia_Fuente_Linares.pdf?sequence=1
- Donoso, L. y Hernández, P. (2010) *Integración laboral para personas con discapacidad: un estudio descriptivo de la realidad laboral de las personas con discapacidad del sector de Lo Herrera, en la comuna de San Bernardo*. Tesis para optar al título de Trabajador Social. Chile. <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2409>

- Eroles, C., y Fiamberti, H. (s.f.). *Discapacidad: el enfoque de derechos humanos*. Universidad de Buenos Aires.
- Eroles, C. (s.f.). *Discapacidad: el enfoque de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0123.pdf>
- Fernández, J. (2013). *Capital simbólico, dominación y legitimidad: Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v98-n1-fernandez/pdf>
- Ferrante, C. y Dukuen, J. (2017). “Discapacidad” y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151-168. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382017000100008&lng=es&tlng=es.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI Editores.
- Fried Schnitman, D. (comp.) (1994), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: La Voluntad del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *Los Anormales: Curso en Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires, Argentina: Fondos de cultura económicos.
- Fundación ConTRABAJO. (2020). *Informe de evolución Ley 21.015 período enero 2019 a junio 2020*. Recuperado de: <https://www.fundacioncontrabajo.cl/wp-content/uploads/2020/09/Informe-Evolución-Ley-21.015.-2019-2020.pdf>
- Gabás Arcos, R. (s.f.). *La discapacidad a través de la historia*. Recuperado de: <https://discapacitadossinfronteras.files.wordpress.com/2014/04/la-discapacidad-a-traves-de-la-historia.pdf>

- García Reyes, J., Piña Osorio, J. M., & Aguayo Rousell, H. B. (2019). Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 80(2), 129-150. <https://doi.org/10.35362/rie8023249>
- Gómez Bernal, V. (2016). *Mirar lo invisible de la discapacidad y el género: Poder, Fisuras y Resistencias*. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18518>
- Guzmán, M. (2011). *Sociedad y educación: la educación como fenómeno social*. Foro educacional N.º 19, p. 109- 120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429461>
- Hernández, A. (2016). *La condición humana de Hannah Arendt y sus aportes a la bioética*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana
- Hernández, M. (2015). *El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill: México.
- Lacunza, A. Contini, E. (2016). *Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas*. Revista Psicodebate, p. 73-94. <https://doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>
- Ley 20.422. (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Ministerio de Planificación. Recuperado de <http://bcn.cl/2irkh>
- Ley 21.015. (2017). *Incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral*. Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de <http://bcn.cl/2k51i>
- Lozano, V. (2004). *Heidegger y la cuestión del ser*. Espíritu LIII 197-212.
- Martín, A. Micheletti, A. (2019). *Niñez eterna: La infantilización en la discapacidad intelectual*. Revista Faro. Vol 1, n° 29, p. 5- 23. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha Valparaíso, Chile <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/565>
- Materán, A. (2008) Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa Geo enseñanza, vol. 13, núm. 2, p. 243-248, Universidad de los Andes Venezuela.

https://www.academia.edu/8491792/Redalyc_Las_representaciones_sociales_un_referent_e_teórico_para_la_investigación_educativa

Mineduc. (Consultado en diciembre de 2020). *Alternativas del sistema escolar para la educación Especial*. Chile. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/alternativas-del-sistema-escolar-para-la-educacion-especial>

Mineduc. (1994). *Exento 300*. División de educación General. Chile. <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2014/10/Decreto-Exento-N%C2%BA-300-talleres-Laborales-.pdf>

Mineduc. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial: Informe comisión de expertos*. Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/609>

Mineduc. (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Unidad de Educación Especial. Chile. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCE SP.pdf>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la Educación*. Francia: Unesco.

Organización Mundial de la Salud. (s.f). *Discapacidades*. Recuperado de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

Páramo, D. (2015). *La teoría Fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica*. Revista Pensamiento y Gestión. N° 39, p. 7- 13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64644480001>

Pereira, J. (2010). *Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación*. Revista Educare. Vol. XIV p. 67-75. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419007.pdf>

- Pérez, R. (2018). *La violencia de género en las mujeres con discapacidad intelectual*. Revista Voces N.º 426. España.
<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/vocesplena426.pdf>
- Pineda, R. (2008). *La concepción de “ser humano” en Pablo Freire*. Revista Educare Vol. XII, 47-55.
- Podcamisky, M. (2006). *El rol desde una perspectiva vincular*. Revista Reflexiones. Vol. 85, p. 179-187. Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica.
<https://www.redalyc.org/pdf/729/72920817012.pdf>
- Sánchez, M. (2015). *Hannah Arendt: la singularidad humana como efecto de lo político*. Revista de humanidades de Valparaíso. N°6 p. 19-28.
- Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Santos, S. (2016). *La condición humana según Erich Fromm*. Pensamiento de los papeles de la filosofía. N.º 3 p. 151-171
- Sartre, J. (2003). *El existencialismo es humanismo*. México: Grupo Editorial Éxodo
- Scharagrodsky, Carina. (2017). *Representaciones sociales sobre discapacidad/es y trabajo: articulaciones y transformaciones*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y ciencias de la educación Argentina.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1456/te.1456.pdf>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (s.f.). *Ley de Inclusión Laboral*. Recuperado de:
https://www.senadis.gob.cl/pag/421/1694/ley_de_inclusion_laboral#:~:text=La%20Ley%20N%2021.015%20de,p%C3%BAblico%20como%20en%20el%20privado.&text=Los%20organismos%20p%C3%BAblicos%20y%20las,1%25%20de%20personas%20con%20discapacidad.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio Nacional de la discapacidad 2015*. Recuperado de <http://endisc.senadis.cl/resultados.html>

- Sossa, A. (2011). *Análisis de Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 10, N.º 28, 2011, p. 559-581. Iquique, Chile. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v10n28/art26.pdf>
- Soto Buire, Norelly (2008). *Representaciones sociales y discapacidad*. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, V1, p. 3-22. Colombia.
- Rodríguez, M. (2019). *Criticidad, antropeética y complejidad en la cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento con Edgar Morín*, Praxis Investigativa ReDIE, 20, 60-74. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6951590>
- Rodríguez, S. (2012). *Consumismo y sociedad: una visión crítica del Homo Consumens*. Revista Nómadas Vol. 34, nº 2. Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18126057019.pdf>
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universidade Federal de Santa Maria. Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Roig, Andrés. (2003). *La condición humana: desde Demócrito hasta el Popol Vuh*. Literatura y lingüística, (14), p. 235-249. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112003001400017>
- Rojas, S. (2004). *Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas, experiencia desde un hogar de grupo*. Tesis doctoral. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5044/srp1de2.pdf>
- UMCE. (2020). *Perfil de egreso: Licenciatura en educación y pedagogía en educación especial con especialidad en discapacidad mental y desarrollo cognitivo*. Chile. <http://pregrado.umce.cl/index.php/carreras/40-licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-filosofia>
- Venturiello, M. (2010). *El “Habitus discapacidad” a la luz de un relato de vida*. Revista sociológica de pensamiento crítico Vol. 4, N.º 2, p. 175- 186. España. <https://www.intersticios.es/article/view/6100>

- Verdugo, Miguel Ángel. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Facultad de Psicología, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca, España. <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Verdugo, M. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad*. Revista Siglo Cero Vol. 41, N.º 236, p. 7- 21. España. <https://docplayer.es/15495758-Ultimos-avances-en-el-enfoque-y-concepcion-de-las-personas-con-discapacidad.html>
- Volante Beach, P. (2001). *Una antropología relevante: “La condición humana” desde Hannah Arendt*. Pensamiento Educativo Vol. 28, p. 85-104.
- Yáñez, R. (s.f). *La construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3262960.pdf>

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Entrevista Semi estructurada- Estudiantes Taller Laboral Escuela Sol de la Reina

Nuestros nombres son Daniela Briones Miranda, Juana Fernández Traipe y Javiera Ortiz Fuentes, Egresadas de Educación de la UMCE y nuestro objetivo consiste en investigar **Las Representaciones Sociales de los y las jóvenes con discapacidad intelectual del Nivel Laboral con respecto a la inserción al mundo laboral** con el propósito de **Interpretar las representaciones sociales de los y las jóvenes con discapacidad Intelectual del Nivel laboral con respecto a la inserción al mundo laboral.**

Para lo cual invitamos a tres estudiantes pertenecientes al nivel Laboral a participar y responder una entrevista semiestructurada individual **la cual será grabada**, mediante plataforma Zoom por motivos de Pandemia.

Toda la información que se nos entregue será confidencial (no será identificado tu nombre completo) usada únicamente para los fines de esta investigación. El custodio de la información estará a cargo de **Daniela Briones Miranda, Juana Fernández Traipe y Javiera Ortiz Fuentes**, quienes como investigadoras podremos acceder a ella, guardando los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posteriormente se destruirá.

Para tal fin, se requiere de la autorización del Profesor del nivel Laboral de la Escuela sol de la Reina, quien mediante su firma digital, reafirmará la participación de tres estudiantes.

Si surge alguna duda sobre la investigación o sobre la participación, tanto las investigadoras principales, como el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estarán disponibles para aclarar tus consultas. Para ello puedes contactar a las investigadoras en sus teléfonos o correos electrónicos: Daniela Briones, (+56) 991796238, daniela.briones2015@umce.cl - Juana Fernández, (+56) 986245041, juana.fernandez2015@umce.cl - Javiera Ortiz, (+56) 983721729, javiera.ortiz2015@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si deciden participar recibirán una copia de este documento.

Acepto y autorizo la participación de tres estudiantes en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

Fecha: _____ / _____ / _____
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigadoras

Anexo 2: Entrevista

Pregunta 1: ¿Por qué es importante para ti trabajar?

Pregunta 2: ¿Cómo crees que será buscar trabajo?

Pregunta 3: ¿Cómo te ha preparado la escuela para el trabajo?

Pregunta 4: ¿Crees que tu mamá, papá y/o familiar te dejará trabajar?

Pregunta 5: ¿Qué deseas que pase con tus compañeros y compañeras de trabajo al lugar al que llegues?

Pregunta 6: ¿Crees que todas las personas deben trabajar? ¿Por qué?