



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

“Representaciones sociales que poseen jóvenes con discapacidad intelectual en el rango etario de 18 a 26 años, respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia mundial.”

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

AUTORAS:

HAILYN CONTRERAS KACIC

ALEXANDRA QUILHOT CABEZAS

PROFESOR GUIA:

JOSÉ PATRICIO ESCORZA

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE, 2021

DEDICATORIA

A Paola, por ser fuente de inspiración. Agradezco eternamente tu compañía marcada por la alegría y el amor.

● Hailyn Contreras Kacic.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los y las jóvenes participantes de esta investigación, por compartir sus vivencias. Gracias a su voz pudimos desarrollar este trabajo, y reforzar la idea de que nuestra lucha siempre será dignificarles y trabajar en construir un futuro en donde puedan ejercer su libertad.

Agradecemos a José Patricio Escorza, por confiar en nuestro trabajo, por su constante invitación a reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico, y por sus eternas palabras de aliento en momentos de adversidad.

Agradecemos a Natalia Valenzuela por ser la primera docente en nuestra formación profesional que nos inspiró a luchar por darle voz a las personas con discapacidad.

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción:	8
Capítulo I: Formulación del problema.	11
1.1 Antecedentes problema de Investigación	12
1.2 Problema de Investigación	18
1.3 Justificación o Relevancia del Problema de Investigación	25
1.4 Objetivos de investigación	32
Capítulo II: Marco teórico.	33
2.1. Condición humana	34
2.2 Construcción social de la realidad	38
2.3 La cultura	41
2.4 Orden social	44
2.5. Pandemia	52
2.6. Familia	54
2.7. Sistema educativo chileno	57
2.7.1 Educación especial	60
2.7.2. Educación especial de jóvenes	63
2.8. Discapacidad intelectual.	65
2.8.1. Familia y DI	69
2.9. Jóvenes	72
2.9.1. Jóvenes con discapacidad intelectual	76
2.10. Autonomía	77
2.11. Autodeterminación	79
2.12. Representaciones sociales	83
Capítulo III: Marco Metodológico.	87
3.1. Paradigma de investigación	88
3.2. Enfoque metodológico	88
3.3. Diseño de investigación. Estudio de caso colectivo.	89
3.3.1 Decisión muestral	89
3.3.1.1 Selección casos de estudio	89
3.3.1.2 Participantes del estudio.	90
3.4. Técnica de recolección de la información.	91
3.4.1. Técnica de análisis de la información	91
Capítulo IV: Presentación y análisis de la información.	92

4.1. Análisis de la información	93
4.1.1. Categorización	93
4.1.1.1. Codificación Abierta	93
4.1.1.2. Codificación axial	116
4.1.1.3. Codificación selectiva	125
Capítulo V: Conclusiones	127
5.1. Conclusiones	128
5.2. Proyecciones de desarrollo de investigaciones y/o proyectos.	136
Referencias bibliográficas	138
Anexos	149

Resumen

El propósito de esta investigación es conocer las representaciones sociales que tienen jóvenes con discapacidad intelectual en el rango etario de entre 18 a 26 años, respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia mundial y reflexionar en torno a las limitaciones presentadas por el contexto social y familiar del que son parte para el óptimo desarrollo de su condición humana.

El país ha definido una Ley de inclusión, que sigue presuponiendo barreras sociales, y lo que se ve plasmado en las representaciones sociales de las familias en termino de visualizar el desarrollo de los y las jóvenes desde la infantilización.

La escuela, institución en la que están inmersos/as jóvenes con discapacidad intelectual hasta los 26 años, debe asegurar el derecho de actuar como protagonistas de su propia vida. Esta investigación invita a las docentes y los docentes a repensar su práctica pedagógica y a promover cambios en su labor profesional con el fin de visualizar y dar voz a los y las jóvenes con discapacidad intelectual ofreciendo una educación más contextualizada y significativa, en la que el trabajo colaborativo con la familia, permita asegurar el óptimo desarrollo de la condición humana, propiciando el desarrollo de personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática e inclusiva.

Palabras Claves: Autonomía- Autodeterminación- Discapacidad Intelectual- Jóvenes con discapacidad intelectual- Condición humana- Inclusión- Familia- Infantilización- Pandemia- Adultocentrismo- Enfoque de derecho- Escuela.

Abstract: The purpose of this research is to know the social representations that young people with intellectual disabilities have in the age range between 18 and 26 years, regarding the development of their autonomy and self-determined behavior in the context of a global pandemic and to reflect on the limitations presented by the social and family context of which they are part for the optimal development of their human condition.

The country has defined an Inclusion Law, which continues to presuppose social barriers, and what is reflected in the social representations of families in order to visualize the development of young people since infantilization.

The school, an institution in which young people with intellectual disabilities are immersed up to the age of 26, must ensure the right to act as protagonists of their own lives. This research invites teachers to rethink their pedagogical practice and promote changes in their professional work in

order to visualize and give a voice to young people with intellectual disabilities by offering a more contextualized and meaningful education, in which work collaborative with the family, to ensure the optimal development of the human condition, fostering the development of critical and creative people who contribute to building a more democratic and inclusive society.

Keywords:Autonomy- Self-determination- Intellectual Disability- Young people with intellectual disabilities- Human condition- Inclusion- Family- Infantilization- Pandemic- Adultcentrism- Approach of law- School.

Introducción:

Las transformaciones a nivel mundial en el campo económico, político, social, ambiental y cultural demandan estrategias educativas distintas a las actuales. Dichas estrategias educativas, inciden de manera directa en el desarrollo de la condición humana de los y las estudiantes, que tiene como principal objetivo la expresión última de la autonomía y el ejercicio libertario; tal como lo describen autores como Arendt, Morin y Berger y Luckmann, el desarrollo de la condición humana está dotado por la parte biológica y social;

Todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; la apertura al mundo es intrínseca en la construcción biológica del hombre, está siempre precedida por el orden social (...). La apertura al mundo intrínseca biológicamente a la existencia humana es siempre transformada. (L.Berger y Luckman,1986)

“¿Quiénes somos? es inseparable de un ¿dónde estamos? ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos? Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo”.
(Morin,1999)

Durante las últimas décadas en la esfera nacional, variadas han sido las transformaciones respecto a la concepción de las personas con discapacidad, desde una concepción médico rehabilitadora, hacia una centrada en el enfoque de derecho, como respuesta a las demandas de las personas con discapacidad y sus familias en cuanto a mejorar su calidad de vida asegurando sus derechos, considerando la calidad de vida como una meta deseable y posible para las personas con discapacidad, reconociendo su derecho de expresarse y ser parte activa de la sociedad a la que pertenecen. A partir de aquello, es que el estado ha impulsado la creación de una Ley de inclusión en el año 2010 y diversos decretos educativos, sociales y laborales.

Esta investigación, se centra en conocer las representaciones sociales que tienen jóvenes con discapacidad intelectual, respecto al desarrollo de su autonomía y autodeterminación en contexto de pandemia mundial.

El interés por el desarrollo de la autonomía y autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual, y el reconocimiento de su importancia como un derecho, se ha plasmado durante los últimos años en los postulados de autores como Wehmeyer, Schalock y Verdugo que declaran lo siguiente:

Autonomía, como una condición que no sólo depende del sujeto, sino que, mayormente, depende de la sociedad en la que se desenvuelve y de las oportunidades con las que se cuenta. Se entiende bajo un punto de vista orientado a los derechos humanos y a la necesidad de trabajar en la concienciación y reflexión crítica de la sociedad para que estos valores consigan ser interiorizados por todas las personas. (López, Schalock y Verdugo, 2010)

Wehmeyer y Schalock (2001) afirman que

La autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida, de las elecciones y toma de decisiones sobre la calidad de esta, libre de influencias externas o interferencias, definición que pone el acento en la posibilidad de actuación, condición indispensable para elegir o tomar decisiones que afecten directamente alguna situación o aspecto relacionado con la propia vida.

Esta investigación está centrada en jóvenes con discapacidad intelectual, porque la juventud, etapa del desarrollo marcada por transformaciones biológicas y psicoemocionales, ha sido históricamente olvidada e invisibilizada. Desde aquí surge la interrogante respecto a qué sucede con el desarrollo de la condición humana de jóvenes con discapacidad intelectual, quienes inmersos/as en un contexto adultocentrista, pueden ver aún más invisibilizado su derecho a desarrollarse autónomamente.

La autodeterminación y autonomía son factores relevantes en la educación y en la vida de los y las jóvenes con discapacidad intelectual, quienes reclaman su derecho a poder ser agente causal en su propia vida.

La investigación desarrollada evidencia cómo los factores contextuales, principalmente familiares, inciden en el óptimo desarrollo y expresión de la autonomía y autodeterminación acorde a la edad de los y las jóvenes con discapacidad intelectual entrevistados/as. Impactando de manera directa en la construcción de individuos e individuas heteronormados/as por el orden social establecido, que trae como consecuencia dificultades en el desarrollo de habilidades sociales, que se ha visto incrementado desde la llegada de la pandemia mundial, la que ha limitado las posibilidades de interacción con el medio social, vital para la construcción de sí mismo.

Dicho orden social habituado, se ha ido impregnado en las representaciones sociales que tienen los sistemas familiares respecto al desarrollo de los y las jóvenes con discapacidad intelectual, quienes inmersos en una sociedad, que a pesar de tener leyes y decretos que buscan promover la inclusión, se

ha quedado al debe a la hora de ofertar y asegurar la promoción y respeto de los derechos de las personas con discapacidad, contextualizados a la realidad emergente en esta nueva sociedad marcada por cambios y transformaciones.

Es importante que, en calidad de educadoras diferenciales, a partir de la experiencia, considerar esencial y fundamental la voz de los y las jóvenes con discapacidad intelectual en términos de poder desarrollar y transitar desde la heteronomía a la autonomía. Para poder visualizarlos/as y ejercer sus derechos de desarrollo de la condición humana.

Cuando decimos que Amar Educa, lo que decimos es que el amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto, o teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos. Como una persona que reflexiona, pregunta, que es autónoma, que decide por sí misma. (Maturana, 2017)

Capítulo I

Formulación del problema.

1.1 Antecedentes problema de Investigación

Variados son los estudios y corrientes relacionados con el desarrollo de la condición humana y se han propuesto diversas corrientes como las expuestas por Hana Arendt y Edgar Morin, que intentan explicar qué es lo que nos caracteriza como seres humanos, estudios que van desde el área de la psicología, llegando incluso a los estudios del desarrollo de la condición humana como procesos sociológicos y biológicos.

Las conclusiones que han sido alcanzadas por dichos estudios apuntan a que la principal característica que posee el ser humano es la dualidad existente entre su construcción natural dotada por la parte genética, y la construcción social, ya que a través de las relaciones que se establecen con el medio en el que se está inserto, el ser humano se desarrolla y evoluciona. Dicho desarrollo se manifiesta mediante tres dimensiones; la cognitiva, afectiva y motora. Evidenciándose a través de niveles de desarrollo del pensamiento, la conciencia, la concientización y concienciación.

Bajo dicha dualidad existente entre la dotación genética y social, el desarrollo de la condición humana se enmarca en un determinado contexto, el cual tiene gran incidencia en la construcción de sí mismo del individuo. Tal como lo expresa Moscovici en 1979 en su obra “El psicoanálisis, su imagen y su público”:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los problemas de su imaginación.
(Moscovici, 1979 pág. 17-18)

Dicha teoría, se sustenta en cuatro premisas generales, como primer punto, el conocimiento parte de la base del pensamiento simbólico, es decir en la capacidad de que alguna cosa represente algo más que a sí misma. En segunda instancia, se conceptualiza que el conocimiento es el producto de procesos comunicativos, lo que es permitido gracias al

pensamiento simbólico. Como tercer punto, la teoría conceptualiza la naturaleza social que tiene la elaboración de los conceptos; definiendo concepto como un reagrupamiento de objetos, eventos o particularidades a partir de un elemento o propiedad común, destacando que dicha agrupación permite la comunicación social. Y como último punto, en el cual se sustenta la teoría de las representaciones sociales, se declara que los conceptos simbolizan las relaciones sociales, dando paso así a los sistemas de organización social.

Es así como la cultura se transforma en un permanente constructor de conceptos, los que inciden directamente en las relaciones sociales que van estableciendo quienes pertenecen a dicha cultura, y que configuran el desarrollo mental de las personas en base a la manera en la que perciben dichos conceptos disponibles en su medio y le otorgan un significado particular.

Desde que se constató su vinculación con la calidad de vida, la autodeterminación pasó a ser un concepto relevante en la investigación y en los servicios dirigidos a personas con discapacidad intelectual (Verdugo y Schalock, 2007; Verdugo, Gómez y Navas, 2013; White, Flanagan y Nadig, 2018). Quienes alcanzan mayor autodeterminación logran mejores resultados personales, en términos de inclusión laboral, relaciones sociales, participación en la comunidad, metas personales y reconocimiento de fortalezas individuales (Shogren y Ward, 2018; Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark y Little, 2015; Wehmeyer y Bolding, 2001; Wehemeyer, Verdugo y Vicente, 2013). En definitiva, experimentan una mejor calidad de vida.

Dicho concepto de autodeterminación emerge a partir de la transformación respecto a la conceptualización de la discapacidad desde un enfoque basado en una concepción médica rehabilitadora hacia un enfoque social, cuyo eje primordial es el reconocimiento y valoración de los derechos de las personas con discapacidad, reconociendo que las principales barreras derivan de elementos contextuales por sobre características biológicas, genéticas o personales.

Existen múltiples definiciones y modelos conceptuales alrededor, pero el planteamiento más integrador y probablemente de mayor aceptación en el ámbito internacional es el

propuesto por Schalock y Verdugo “Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, material y físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos.”(2003, p. 23)

Dichas transformaciones respecto a la conceptualización de la discapacidad han derivado desde una transformación sociocultural, en la que las personas con discapacidad se han movilizado para exigir el respeto a sus derechos, para lograr la calidad de vida que merecen.

En las últimas décadas, el principio de autodeterminación ha comenzado a erigirse en el terreno científico y profesional como referente en la provisión de servicios para personas con discapacidad intelectual (...) en un estándar en la lucha contra la opresión social gestada desde los medios de comunicación, las fundaciones benéficas, los profesionales de diferentes ámbitos, la política en general o las formas de producción, así como para la defensa de la capacidad de decidir y opinar de estas personas (Walker et al., 2011)

El desarrollo de la autodeterminación tiene implicancias a lo largo de todo el ciclo vital de una persona, considerando la infancia, adolescencia y vida adulta. En los últimos años, diversas investigaciones han apuntado a visibilizar la importancia que tiene para el desarrollo de la condición humana, propiciar un contexto que permita la expresión y ejercicio de la autodeterminación, demandando a los sistemas de los que forman parte las personas con discapacidad propiciar espacios que permitan dar oportunidades de elección, desarrollando su autonomía y autodeterminación acorde a la etapa evolutiva en la que se encuentran.

Los estudios sobre la autodeterminación de las personas con discapacidad han cobrado interés, al haberse constatado su importancia para el logro de la calidad de vida (Chao, 2018; Morán, Gómez y Alcedo, 2019; Nota, Ferrari, Soresi y Wehmeyer, 2007; Schalock, Verdugo, Gómez y Reinders, 2016; Walker y otros, 2011). Los resultados de dichos estudios indican que bajos niveles de autodeterminación impactan negativamente en la satisfacción con

la vida; a su vez, un alto grado de autodeterminación se relaciona con resultados positivos en la vida adulta, tanto en lo referente a poder establecer metas personales, como en la percepción de bienestar y la inclusión social (Di Maggio, Shogren, Wehmeyer y Nota, 2020; Wehmeyer, 2020).

El desarrollo de la autodeterminación y la expresión de estas dimensiones generales surgen del aprendizaje y adquisición de un conjunto de componentes elementales interrelacionados, los cuales se adquieren en la interacción de la persona con su entorno. Así, para poder mostrar conductas autodeterminadas (con un carácter intencional y volitivo dirigido a convertirnos en el agente causal), es necesario poseer una serie de características disposicionales (rasgos, habilidades, actitudes y conocimientos), así como un ambiente favorecedor que nos permita poner en marcha dichas competencias y aprender otras nuevas.

Las oportunidades de elección y desarrollo de autonomía y autodeterminación que brinda el contexto del que él o la joven es parte; ya sean culturales, familiares y/o educativos, conjugados con los factores personales, incidirán de manera directa en el desarrollo de la condición humana en las diversas etapas de la vida. Por lo que toma vital importancia considerar factores relacionados con la estructura familiar, estilos educativos

Wehmeyer et al. (2011) indican que los diferentes estilos parentales y la estructura familiar pueden tener influencia sobre el desarrollo de la autodeterminación en función de las pautas de enseñanza que aplican con sus hijos en relación con estrategias y habilidades asociadas con la conducta autodeterminada.

La noción de autonomía viene siendo formalizada desde distintos sectores vinculados al territorio de la discapacidad, particularmente desde la elaboración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Ésta implica, principalmente, decidir sobre la forma en que se quiere vivir la propia vida, y llevarla adelante en la comunidad. Sin embargo, para que ello se concrete, actualmente se solicitan legislaciones y políticas públicas integrales, garantes de los servicios y las medidas de apoyo favorecedores de esta vida autónoma. Esto muestra una de las paradojas del

territorio de la discapacidad: si bien la mayor parte de las transformaciones se dieron de manera verdaderamente autónoma, gracias a luchas y reclamos llevados adelante por movimientos políticos, agrupaciones autogestionadas, e individuos en situación de discapacidad, se le exige cada vez más al Estado, las obras sociales y al mercado, que intervengan en las transformaciones que se adeudan, encontrando más obstáculos e impedimentos que facilidades. Se favorece así una sociedad heterónoma e infantilizadora. (Cortino, 2017)

El estado chileno en su legislación, específicamente en la ley de inclusión 20.422; la cual hace alusión a las responsabilidades del estado, como también, especifica los derechos de las personas con discapacidad en la sociedad, respecto a la autonomía y autodeterminación establece lo siguiente:

Artículo 3º.- En la aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social.

Para todos los efectos se entenderá por:

a) Vida Independiente: El estado que permite a una persona tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad. Los programas destinados a las personas con discapacidad que ejecute el Estado deberán tener como objetivo mejorar su calidad de vida, principalmente, a través de acciones de fortalecimiento o promoción de las relaciones interpersonales, su desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social y el ejercicio de sus derechos.

(...)es necesario crear herramientas de apoyo que permitan que los sujetos con discapacidad intelectual puedan asumir rutinas diarias de manera autónoma e independiente, que puedan empoderarse y tener un estilo de vida que les genere mejor calidad de vida, que pueda tomar decisiones acerca de sus actividades cotidianas, adicional en las cuatro investigaciones se hace un fuerte reconocimiento a los derechos fundamentales de las personas con

discapacidad, basados en la convención de derechos, reconociendo al sujeto para que tenga una vida digna, empoderándolo jurídicamente, socialmente, enfocándose en la importancia de la autonomía e independencia en cada sujeto, permitiendo generar cambios, no solo en las personas con discapacidad sino también en las personas que intervienen en su día a día.(Castro,2019)

El entorno familiar representa la fuente primordial de experiencias, no sólo porque los miembros de la familia aportan la mayor cuota de contacto humano sino, también, porque median en las oportunidades de conexión a las que puede acceder cada integrante con el ambiente que los rodea. Mediación que es generada a través de recursos, como lo son los sociales, que abarcan educación y aptitudes parentales, prácticas y enfoques culturales, relaciones interfamiliares, entre otros.

Las principales problemáticas que afrontan los adolescentes con discapacidad intelectual, en lo que se refiere al desarrollo de la autodeterminación, son: escasas opciones de participación en situaciones de la vida cotidiana que impliquen elecciones según sus intereses, gustos y deseos, entornos restringidos en los que estas personas puedan aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas de la cotidianidad, e insuficientes opciones para adquirir un repertorio más amplio de alternativas para la solución de un conflicto. (Arroyave y Freyle, 2009)

La educación especial, busca brindar oportunidades de adquisición y desarrollo de aprendizajes y habilidades básicos para la vida diaria de los y las estudiantes con discapacidad intelectual; más a pesar de los esfuerzos realizados, aún en la actualidad se logran vislumbrar escasas oportunidades en cuanto a que los y las estudiantes logren tener una participación plena a nivel social, generando aún una dependencia hacia sus padres, madres, adultos significativos y/o profesores para tomar decisiones o valorar dichas acciones que les permiten adaptarse a los cambios que su entorno les exige.

En los estudios e investigaciones realizados al respecto, se ha indagado más por las relaciones entre calidad de vida y vida adulta, que a la relación calidad

de vida, niñez y adolescencia, etapas en las cuales es fundamental el desarrollo de habilidades que promuevan la conducta autodeterminada. Adicionalmente, es fácil encontrar que las personas con discapacidad intelectual, en su mayoría, dejan la escuela sin haber adquirido habilidades indispensables para responder a las exigencias de la vida adulta. (Arroyave y Freyle, 2009)

A partir de las representaciones sociales históricas que se han establecido en torno a las personas con discapacidad, surgen interrogantes respecto a si la individualidad y derechos de los y las jóvenes con discapacidad es reconocida o no. ¿Será socialmente reconocida la autonomía y autodeterminación de los y las jóvenes con discapacidad intelectual como un derecho?

1.2 Problema de Investigación

La problematización de esta investigación, surge a partir del establecimiento de las representaciones sociales en relación a las personas en situación de discapacidad, las que han sido a lo largo de la historia invalidadas por no responder a los cánones de “normalidad”, tal como lo planteado por Foucault (2014) quien describe al modelo científico médico “como discursos que buscan la normalización de las deficiencias, de los déficit, para la armonización del saber médico-pedagógico como principio de homogeneidad social.”

Según lo expuesto por la doctora en estudios de género y discapacidad, Vanessa Gómez (2013), la discapacidad define a los sujetos y sujetas cuyos cuerpos se apartan de los cánones establecidos socialmente como normales, donde los agentes homogenizadores de las pautas de control de la desviación social como la medicina, la psicología y la pedagogía intervienen para normalizar, implicando una devaluación del sujeto o sujetta, considerados incapaces de cumplir con los ideales neoliberales de éxito/consumo, y patriarcales; roles socialmente adjudicados a la normalidad social, es por ello que se etiqueta al sujeto o sujetta como dis-capacitado/a, y que por lo tanto debe estar dispuesto/a y sometido/a a diversas tecnologías e instrumentos de control.

Esta mirada, de justificar la discapacidad, para luego encontrar un tratamiento, como si de enfermedad se tratara, ya que, no se busca mejorar la calidad de vida, sino que adaptarla para la sociedad, dejando en claro que son las personas con discapacidad quienes deben ajustarse y no un trabajo equitativo entre sociedad y persona con discapacidad, nos evidencia la desigualdad en la que se pueden encontrar las personas con discapacidad. Si lo llevamos al contexto que hoy nos tiene inmerso, la crisis sanitaria, se pueden dar varios ejemplos, donde las personas con discapacidad no tienen acceso a la información o no son considerados cuando se toman medidas estrictas, como lo es el confinamiento total.

A pesar de los avances que se han tenido en relación con la conceptualización de la discapacidad, históricamente las personas con discapacidad han sido invalidadas en el reconocimiento de sus derechos y necesidades. Actualmente existe un nuevo paradigma en cuanto a la discapacidad, el modelo social, el que ha sido impulsado por las transformaciones sociopolíticas y culturales de la sociedad, transformaciones que surgen por movimientos sociales de personas con discapacidad y sus familias, quienes rechazaban la vida en instituciones apartadas y el sometimiento que sufrían a programas de rehabilitación, sin tener control alguno sobre sus vidas. Es luego de estos hechos, que comienzan a tomar gran relevancia las políticas emancipadoras de las personas con discapacidad, dando paso con fuerza a las concepciones sobre persona y sujeto, posicionando a los derechos humanos como los argumentos primordiales para posicionar a las personas con discapacidad como actores sociales. Este modelo, define que la discapacidad no es parte del individuo/a que la posee, sino que más bien es un problema instaurado en la sociedad de la que es parte. Por ende, pone énfasis en el tratamiento de una sociedad que se ha dedicado a marginar a las personas fuera de la norma, una sociedad que necesita mejoras en cuanto al reconocimiento y valoración de quienes la conforman. Una sociedad que además de establecer las normas que deben ser cumplidas por los actores sociales, tiene gran incidencia en la construcción de las identidades individuales de quienes forman parte de esta.

Las representaciones que individuos/as establezcan de sí mismos, están estrechamente ligadas al contexto en el que se encuentren inmersos, tal como es planteado por la Teoría de las representaciones sociales; los elementos o variables que son parte de la identidad de una cultura configuran, la identidad de los integrantes de esta, presentando singularidades en la

forma en que cada uno y una de los y las integrantes signifique los estímulos que hay a su alrededor. “La construcción de sí mismo, es un proceso gradual, el sí mismo, es el placer de ir construyéndose y conocerse, a través de un medio que proporcione la seguridad, para el desarrollo de una” (Aucouturier, 2004).

Al ser seres sociales, en constante relación con el medio, se hace indispensable que este sea un factor relevante al momento de referirse a la construcción de sí mismo. Todo contexto tiene normas y reglas preestablecidas, las cuales intervienen al momento de establecer relaciones con un otro; ocasionando que cada individuo/a, tome una disposición particular, al momento de relacionarse con el medio y con otros u otras. Esto también radica en la visualización que se tiene de sí mismo, debido a que esta sociedad, con todo lo que implica una, contribuye en el reflejo que tendrá cada individuo/a de sí mismo/a, ya sea por las oportunidades que se le presentan, la historia que ha vivido, su situación económica, si es hombre o mujer, etc. “El desarrollo que hasta ahora era biológico se vuelve socio histórico ya que, por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia” (Chávez, 2001)

En este sentido, la cultura y los elementos que están disponibles en esta, tendrán gran influencia en la manera en la que los y las jóvenes se signifiquen a sí mismos. La construcción de sí mismo, es la variable que va encaminando el descubrimiento de ¿quién soy? ¿cómo soy? proyectar su imagen, según las experiencias vividas y en el contexto que se sitúa. “(...) es una estructura con una permanencia basada en la continuidad temporal de la unidad de placer interiorizada y es consecuencia de la continuidad del placer de las transformaciones recíprocas vividas en las interacciones con el entorno.” (Aucouturier, 2004)

Las representaciones sociales, se construyen a partir de un orden social, expresado mediante normas morales y jurídicas, las que buscan cautelar que un orden social permanezca en el tiempo y se ha reproducido en la familia y en la escuela, estableciendo un proceso concientizador, denominado socialización, evitando así el proceso central de la concienciación, que es la metaobservación de la conciencia y la concientización.

La representación que se puede obtener de sí mismo es un proceso que no tiene fin, es constante y a medida que el/la individuo/a atraviesa nuevas experiencias; estas irán nutriendo dicha representación y mirada que se tiene de sí mismo. Pero cuando el contexto o las situaciones vividas no son en su mayoría procesos de placer, ocasionado por un entorno intrusivo, violento o excitante, puede crear una pérdida en la continuidad de sí mismo, lo que trae graves consecuencias a la representación que ya se tenía. “La imagen de sí mismo es la representación mental consciente y la evaluación que cada uno hace de sí mismo en cada instante de su vida y sus circunstancias(...)”. (*Gibello, 1995*)

Esta dualidad le permite al individuo e individua, ir transformando sus emociones a través de la expresión que tiene su cuerpo en y con el espacio que le rodea, como también, la construcción de su identidad y autonomía. La identidad, representa una conjugación entre la representación de sí mismo que tiene el/la individuo/a, con los contextos en los que se sitúa.

(...) identidad se nutre de los elementos comunes a su familia y a los colectivos a los cuales pertenece. Así se posiciona como un ser sociohistórico. Sin embargo, si bien la historia actúa sobre el sujeto, no lo determina, porque el sujeto es un ser activo que puede modificar sus prácticas y las estructuras en las cuales se encuentra inserto. (*Toledo,2012*)

Desde el momento en que un individuo/a es parte de un contexto determinado, se enfrenta a roles pre establecidos a nivel social, habituaciones que debido a la institucionalización se impregnán en la propia identidad, conjugando los factores ambientales- sociales con los personales cómo lo son las características biológicas y emocionales. Dicha conjugación, fortalece el sentido de la realidad, más no determinará del todo las posibilidades de alcanzar el desarrollo de procesos conciencizadores.

Basados en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, la primera experiencia socializadora de individuos e individuas se encuentra en el sistema familiar. La familia es el contexto en el que se desarrolla gran parte de la vida, por lo que es uno de los sistemas que más influyen en la construcción de la imagen de sí mismo, reproduciendo el orden social que nos moviliza.

Todo cambio evolutivo que atraviesa un sistema familiar presupone estrés para los integrantes de este. Tal como señalaban Verdugo y Bermejo (1994),

Ante el estrés, respondemos con esfuerzos cognitivos y conductuales de afrontamiento en un contexto en el que podemos encontrar recursos que nos ayuden. En la medida en la que tengamos éxito pasamos a una nueva etapa (diríamos superior) en el desarrollo de la familia (y por ende de sus miembros).

En este sentido, toma importancia considerar que ocurre con los sistemas familiares y su conformación ante la presencia de un integrante con discapacidad.

La discapacidad de un hijo es un hecho de tal calibre que repercute en el conjunto familiar –padres y hermanos (Guyard y otros, 2012; Lizasoain y otros, 2011; Peralta y Arellano, 2010)–, y genera una serie de efectos adversos: altos niveles de estrés, bienestar general más bajo, relaciones sociales más pobres, sentimientos de crianza negativos, peor satisfacción marital y una mayor carga económica y de cuidados (Burke, 2010; Guyard y otros, 2012)

Las respuestas del sistema familiar cuando un integrante de este tiene discapacidad estarán mediadas por el conjunto de valores, creencias y metas culturales reflejadas en el mismo, factores que incidirán en el proceso de adaptación y reorganización del sistema. Por su parte, los patrones y representaciones sociales presentes en la cultura tendrán también protagonismo en la respuesta que tenga el sistema familiar ante la presencia de un integrante con discapacidad; ya que dichas representaciones conforman patrones adoptados por los sistemas familiares que se ven reflejados en los estilos de crianza y las posibles aprehensiones que pueda tener la familia respecto a lo que la discapacidad refiere.

Independientemente de si en el sistema familiar hay o no un integrante con discapacidad, las necesidades de cada uno de los miembros que componen dicho sistema, van cambiando a lo largo del ciclo vital. Por lo que se irán desarrollando situaciones que pueden provocar o no la reacomodación del funcionamiento del sistema. Dichas necesidades son variables en cada familia, y el que un integrante las presente en determinado momento, no quiere decir

que los demás también lo hagan. En el caso de las familias con algún integrante con discapacidad, las aprehensiones que fueron nombradas con anterioridad pueden o no incidir en las oportunidades que ofrece el sistema familiar al individuo o individua en situación de discapacidad de desenvolverse en y con el medio que le rodea de forma autónoma y centrados en las necesidades y el respeto de la libertad individual del mismo/a o no.

A partir de las nuevas conceptualizaciones existentes en torno a la discapacidad, es que se ha puesto mayor énfasis en las capacidades y potencialidades que presentan las personas con discapacidad, enfatizando en el mejoramiento de los apoyos que otorga el medio para permitir la optimización del funcionamiento de la persona desde un enfoque multidimensional. Bajo el paradigma social, la persona con discapacidad es concebida como una persona integral, que se desarrolla cognitiva, social y afectivamente a través del establecimiento de relaciones con el medio y consigo mismo. Los paradigmas centrados en el enfoque de derecho de las personas con discapacidad han hecho un intento por mejorar la calidad de vida de las mismas a través de sus investigaciones y postulados. A partir de lo anterior es que surge el concepto de *autodeterminación*, que busca conceptualizar el derecho de toda persona de tomar decisiones sobre su propia vida, alcanzada mediante procesos conciencizadores.

En 1996 Robert L. Schalock, mencionó el vínculo existente entre el enfoque social de discapacidad, calidad de vida y autodeterminación.

El actual paradigma de discapacidad intelectual y su estrecha relación con el énfasis en la autodeterminación, la inclusión, la equidad, el empoderamiento, los apoyos basados en la comunidad y los resultados de calidad han obligado a los proveedores de servicios a focalizarse en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. (Schalock, 1996: 123).

Desde una concepción del desarrollo de la condición humana heteronormada, la sociedad se presenta como una de las principales barreras para el desarrollo integral y autónomo de las personas con discapacidad. A partir de los postulados desarrollados por H. Montenegro (1992), se destaca que en contextos pobres en estimulación sensorial, lingüística, intelectual, económica, afectiva y de interacción con otros, otras y el medio social, el número y calidad

de experiencias se verán limitados, influyendo de manera directa en el desarrollo y construcción de la condición humana.

El concepto de deprivación sociocultural implica carencias de experiencias que fomenten el desarrollo de aquellas destrezas que evalúan los test psicométricos y que guardan estrecha relación con aquellos que es necesario poseer para adaptarse al sistema escolar. Curiosamente estos test sólo evalúan el coeficiente intelectual, pero prácticamente no existen test que evalúen competencias en el área socioemocional. Es decir, que una de las características más importantes del ser humano cómo es su relación interpersonal no ha sido aún objeto de estudio científico. () El ser humano es esencialmente social. (Montenegro, 1992)

Según Claes y otros (2012)

Los dominios bienestar emocional, físico y material reflejan el bienestar general de la persona; las relaciones interpersonales, la inclusión social y los derechos están referidos a la participación social; y los dominios de desarrollo personal y autodeterminación remiten a la independencia personal.

“La autodeterminación se refiere al conjunto de actividades y habilidades que necesita la persona para actuar de forma autónoma y ser protagonista de los acontecimientos relevantes de su vida, sin influencias externas innecesarias” (Wehmeyer, 1998).

La Autodeterminación por ende es uno de los principales agentes causales de acción en la vida de una persona, está relacionada con la toma de decisiones respecto a la propia calidad de vida, independiente de las influencias externas; siendo, por ende, autónoma, autorregulada y encontrando sus bases en el desarrollo psicológico y la autorrealización.

El desarrollo de la autodeterminación tiene como fin propiciar la capacitación de las personas con discapacidad intelectual para que alcancen mayores niveles de autonomía y participación social.

La autodeterminación, tal como recogen algunas investigaciones (Nota y otros, 2007; Walker y otros, 2011), “desempeña un papel mediador en el incremento de la calidad de vida, por lo que consideramos que al evaluar la autodeterminación de las personas con discapacidad estamos reflejando aspectos muy relevantes de su calidad de vida”.

El desarrollo de la conducta autodeterminada da paso a la autonomía de los y las jóvenes con Discapacidad Intelectual; la autonomía y la independencia son valores inherentes a las personas.

Con base en los movimientos de “*vida independiente*” de las personas con discapacidad a nivel mundial, la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad establece como uno de los principios de esta convención (artículo 3),

El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas (...), las personas con discapacidad tienen derecho a vivir de forma independiente y a ser incluidas en la comunidad (...) con opciones iguales a las de las demás. También a elegir su lugar de residencia y dónde y con quien vivir, para no verse obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico.

Las posibilidades de desarrollo de la autonomía permiten garantizar un estilo de vida óptimo para las personas con D.I, asegurando su derecho a la toma de decisiones sobre su propia vida. En este sentido, toma vital importancia las oportunidades de apoyo que brinde el medio en el que está inserto el o la joven con DI, y que dichos apoyos garantizarán el reconocimiento de la individualidad de las personas y el respeto por la vida independiente. Lo que se consigue fomentando la construcción de aprendizajes significativos para la vida diaria.

A partir de lo anterior, surge la interrogante ¿Cómo se desarrolla la autonomía y autodeterminación, en jóvenes con DI insertos en un contexto de pandemia mundial? considerando que las dinámicas vividas, no son las mismas. Como todo acto pedagógico, se debe considerar al sujeto o sujeta desde su mirada integral y de derecho; contextualizando su

realidad, ya que sus necesidades y posibilidades de desarrollo podrían variar dada la contingencia.

1.3 Justificación o Relevancia del Problema de Investigación

Desde este contexto particular y personalizado de aprendizaje, ¿Como un/una joven con discapacidad intelectual desarrolla su autoconcepto y autonomía? y , ¿Qué oportunidades de desarrollo de la autodeterminación y la autonomía les está entregando el contexto social en el que están inmersos dichos jóvenes?, y ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los y las jóvenes con discapacidad intelectual en cuanto a su autodeterminación y autonomía?, ¿Se ven dichas representaciones sociales que poseen los y las jóvenes con discapacidad intelectual en cuanto a su autodeterminación y autonomía afectadas dada la contingencia sociosanitaria que afecta a nivel mundial?.

En Chile, se han llevado a cabo dos censos dirigidos a la población con discapacidad, dichos estudios poblacionales, están a cargo del Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS); el más reciente data del año 2015.

Según datos del 2015, en Chile la estimación de prevalencia de discapacidad en la población adulta alcanza un 20%, equivalente a 2.606.914 personas mayores de 18 años y en población infantil y adolescente entre 2 y 17 años de un 5,8%, lo que equivale a 229.904 niños, niñas y adolescentes. (INDH. 2016)

Dichos resultados, fueron entregados al Instituto Nacional de Derechos Humanos para hacer un estudio social de los resultados obtenidos; en el informe anual publicado el año 2016, el INDH, sostuvo que los resultados obtenidos de este proceso etnográfico, dejan entrever que la discapacidad constituye un reto para el Estado, y que este debe visualizar la inclusión como un proceso social amplio, poniendo como foco primordial la diversidad, lo que en base a políticas públicas, permite a las personas realizar sus planes de vida sin discriminación. El análisis se concentra además en el derecho que tienen las personas con

discapacidad en el acceso a la justicia. Dejando entrever, que, amparados en las políticas existentes, las personas con discapacidad son visualizadas desde un enfoque médico por sobre uno de derechos, y que es el mismo documento magno constitucional el que da paso al uso de terminologías peyorativas tales como “invalides”, “incapaces” y “dementes”. Lo que clarifica que nuestra constitución, no responde a las normas internacionales que conceptualizan a las personas con discapacidad desde un enfoque de derecho que aboga por un modelo de apoyo para la toma de sus propias decisiones.

La protección de los derechos de las personas con discapacidad están consagrados internacionalmente por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyos principios fundamentales son: el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas, la no discriminación, la participación e inclusión plena y efectivas en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer, y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad, y de su derecho a preservar su identidad. (INDH. 2016)

Los resultados obtenidos a partir del estudio realizado nos enfrentan a una lamentable realidad que cotidianamente viven las personas con discapacidad, no son reconocidas sus individualidades. Los problemas que presenta nuestra sociedad van más allá de la esfera social. Amparados en el modelo político económico que rige nuestra sociedad, las personas con discapacidad quedan bajo la brecha establecida como “normal”, se han transformado en la población no productiva, lo que la transforma en una población de bajo interés, a la que se les ha vulnerado los derechos y la que diariamente debe luchar contra la discriminación y segregación.

Una población que no disminuye y que a pesar de que tras luchas históricas a nivel mundial ha logrado ser reconocidas sus derechos al ser estipulados en un documento magno que debiese ser reconocido a nivel mundial, como lo es *Los Derechos de las Personas con*

Discapacidad, perpetúa el problema que se encuentra a la base de la discriminación, ya que hace un apartado exclusivo para las personas con Discapacidad.

Si mundialmente se concibiera a las personas con discapacidad desde un enfoque de derecho, dicho documento no sería necesario; ya que los derechos son intrínsecos a la condición de personas, no debieran estar relacionados a la existencia o no de una condición particular.

Esta realidad, conforma la cultura de la discapacidad en nuestro país, la que establece representaciones sociales que han sido perpetradas a lo largo de la historia y que tal como se nombró con anterioridad encuentra su seno en la constitución chilena, la que fue hecha bajo un contexto sociopolítico en el cual las libertades individuales fueron vulneradas y los derechos humanos olvidados.

Dichas representaciones, tal como lo explicaba Moscovici en sus postulados, se han impregnado en las construcciones identitarias particulares de cada uno/a de los y las integrantes de nuestra sociedad. Provocando en las familias de las personas con discapacidad aprehensiones, que pueden ser explicadas a través de la conceptualización de la discapacidad como un fenómeno social.

Bourdieu en 1998, presentaba en el texto “El habitus de la discapacidad”, una crítica al sistema sociopolítico y cómo este influye negativamente en la segregación de las personas con discapacidad, “Tener una discapacidad implica la posesión de un cuerpo “no legítimo”, lo que parece significar una desposesión en términos de capital simbólico que atravesaría al conjunto de las clases sociales”.

Estos hechos de segregación a las personas con discapacidad, impregnán en las familias temores, que sumados a las sensaciones que tener un familiar con discapacidad presuponen, generan conflictos tanto en las relaciones interpersonales de quienes conforman el sistema familiar, como en las concepciones en cuanto a la crianza y los apoyos que se brindan, que en ocasiones desencadenan una privación en las libertades individuales de la persona en situación de discapacidad, debido al temor con respecto a la discriminación social, lo que además tiene impacto en el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación en los y las jóvenes en situación de discapacidad.

Fantova hace referencia a este punto al declarar:

La posición en que es colocado y la imagen que se le devuelve condicionan el proceso de construcción personal del sujeto, el cual de una u otra manera puede asumir el rol que se le ofrece y las connotaciones del mismo, se puede llegar a adaptar en cierta medida al *hueco* que se le deja y quizá confirma las expectativas que sobre él se habían proyectado, cerrando y recomenzando el círculo vicioso. (Fantova, 2000)

Las oportunidades de desarrollo de la autonomía dan paso a que los y las jóvenes puedan alcanzar la autodeterminación, la que es clave en la etapa evolutiva en la que se encuentran. Lo anterior, se enmarca en un posicionamiento construido a partir de una recogida epistemológica centrada en el enfoque de derecho de las personas; desde este posicionamiento, concebimos la autonomía y la autodeterminación como derechos inherentes a la condición humana.

Centramos nuestra investigación en la etapa evolutiva de la juventud, ya que a partir de nuestras experiencias pedagógicas que han aportado a la construcción de nuestro discurso pedagógico y la recogida epistemológica, hemos logrado visualizar cómo muchas de las teorías y políticas que existen en cuanto a la discapacidad refiere, están centradas principalmente en el desarrollo de la primera infancia, o por otra parte, se centran en la transición a la vida adulta, poniendo especial énfasis en el desarrollo profesional y laboral de las personas con discapacidad; lo que sin intención alguna de restar la vital importancia que ambas etapas del desarrollo evolutivo tienen, nos ha llevado a cuestionar cómo es la etapa que viven los y las jóvenes con discapacidad intelectual; considerando que esta etapa, presupone diversas dificultades en el desarrollo, ya que se caracteriza por el establecimiento de relaciones con pares, el interés por temas específicos, el desarrollo psicoafectivo, la necesidad de independizarse, la separación progresiva de la familia y la necesidad de ocupar un lugar dentro de la sociedad.

Este clima de crisis por el que atraviesa el mundo entero ha evidenciado, una vez más, cómo las personas con discapacidad son poco consideradas en los planes y programas existentes para la contención de la crisis. Tal como se nombró anteriormente, las repercusiones que ha traído esta pandemia no solo tienen relación con consecuencias políticas, económicas y sociales, han tenido además grandes repercusiones primeramente a

la salud física y mental, ya que al ser seres que necesitan la interacción con un otro/a y el medio para poder desarrollarnos individualmente, estar expuestos a grandes períodos de aislamiento social como medida preventiva al contagio del virus, ha traído como una de las principales consecuencias un deterioro emocional, el que según autores podría ser una de las mayores consecuencias que esta pandemia dejará futuramente .

Tal como lo anticipa Jorge L. Tizón en el texto “*Salud emocional en tiempos de pandemia*” (2020), estamos ante uno de esos momentos históricos en los que, tal vez como nunca en la historia, podemos sentir y observar las repercusiones psicológicas y sociales que provoca una epidemia a nivel mundial, repercusiones que parecen incluso mayores que otras epidemias y pandemias anteriores. (...) Hoy, más que nunca, hemos podido experimentar que lo más contagioso para la humanidad no son los virus, sino las emociones. Por eso hablamos de una pandemia de las emociones y de la emocionalidad compartida, (...). En efecto, lo que más contribuye a agravar esta epidemia, lo que la convierte en una crisis social, es la repercusión emocional de la misma.

Frente a este clima de crisis, otra de las áreas que se ha visto ampliamente afectada en su funcionamiento, es el área educativa, la que ha debido reinventarse constantemente frente a un clima hostil, en el que no solo debe luchar con las adversidades que trae consigo la pandemia, sino que también ha debido enfrentar el abandono y constante cuestionamiento por parte de las autoridades políticas y una parte de la población. Críticas que han dejado entrever cómo se visualiza el proceso educativo en nuestro país, en el que las y los agentes educativos son vistos cómo los únicos responsables del proceso de enseñanza aprendizaje; las familias y comunidades al verse enfrentados a tener que tomar un mayor protagonismo en dicho proceso, han respondido atacando la labor que cumplen agentes educativos.

La educación en contextos de pandemia se ha volcado principalmente a espacios virtuales, los que se han visto perjudicadas por la desigualdad en las oportunidades de acceso. Es así como una vez más los problemas que viene arrastrando la sociedad chilena en cuanto a la distribución de los recursos, tiene repercusión en niños, niñas y jóvenes y sus posibilidades de desarrollo.

Esta realidad claramente no deja ajeno a los y las jóvenes con discapacidad intelectual, quienes históricamente han debido luchar contra un sistema educativo segregante, el que

tiene como fin primordial en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad, la normalización y estandarización de estos; olvidando la importancia que tiene él considerar a los y las estudiantes cómo sujetos de derecho, protagonistas de su proceso y sus vidas. Sistema descontextualizado, que constantemente presupone barreras para el aprendizaje de los y las estudiantes que salen de la norma, y es el fiel reflejo de la sociedad que hemos construido.

Los y las jóvenes con discapacidad se enfrentan diariamente a barreras impuestas por la sociedad, y en este contexto de crisis, han visto cómo sus procesos de socialización se han coartado abruptamente; las oportunidades de acceso a la información son limitadas y muchas veces no son bajadas a sus realidades inmediatas si es que los centros educativos de los que forman parte no se hacen cargo de aquello. Las políticas públicas e incipientes investigaciones que se han llevado a cabo en materia de las repercusiones que puede traer consigo la pandemia, no han considerado a la población con discapacidad, y mucho menos a las personas en situación de discapacidad intelectual.

Sus rutinas, cómo las de todas las personas se han visto afectadas, rutinas que son vitales para el desarrollo de sus habilidades sociales, se han visto enfrentados/as a tener que reducir sus círculos de socialización a sus hogares, dejando de compartir con sus pares, familiares, profesores, y de asistir a diversos espacios de recreación. Por su parte, sus familias han debido tomar un rol importante en los procesos educativos de sus hijos e hijas, con los temores, aprehensiones y desconocimiento que ello puede implicar, hijos e hijas quienes se encuentran en una etapa evolutiva del desarrollo en el que buscan cada vez más autonomía e independencia, la que han visto coartadas debido a las restricciones presentes.

Tal cómo se expone en el documento “Pandemia e infancia: ¿Cómo ha afectado el desarrollo de niños y niñas?”; Los adolescentes, donde lo más probable es que el malestar tenga que ver más bien con esta situación de la presencia permanente del adulto en un momento donde uno quiere diferenciarse, y todas las dificultades asociadas a la posibilidad de mantener sus vínculos afectivos sociales en un contexto en que la intimidad y la privacidad no está garantizado.

Es aquí donde el acto educativo de calidad, toma mayor relevancia, al enfrentarnos a una sociedad desigual. Es en este contexto, donde se debe concientizar tanto a los y las estudiantes, como a las familias. El rol de la escuela será fundamental, para eliminar aprensiones, siempre y cuando se genere un proceso de reeducación. No es fácil erradicar los pensamientos limitantes, cuando en la sociedad aún prevalecen.

La educación debe contextualizarse y considerar los agentes que componen el proceso educativo, poner acento en la persona y su relación con el entorno, permite plantear objetivos y metas de trabajo relacionadas con el mejoramiento de su calidad de vida, y no tener limitaciones en la construcción de aprendizajes meramente académicos.

Debemos concebir a la educación, como la herramienta que nos permitirá generar cambios sociales y culturales profundos, a los y las docentes como agentes transformadores, quienes a través del arte de educar propician transformaciones en sus estudiantes, los acercan a sus realidades y les permiten desarrollar un sentido crítico de la realidad que les rodea. Educadores y educadoras, son los responsables de transformar las experiencias educativas; de reconocer a los y las estudiantes como sujetos y sujetas de derecho, que se forman y transforman a través de su relación constante con el medio.

En síntesis, de lo planteado, es que nos moviliza poder interpretar las representaciones sociales que tienen jóvenes con discapacidad intelectual con edades de entre 18 a 26 años, respecto a su autodeterminación y logro de la autonomía.

1.4 Objetivos de investigación

- Objetivo general:

Interpretar las representaciones sociales de jóvenes estudiantes con Discapacidad Intelectual, en el rango etario entre 18 a 26 años, respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia.

- Objetivos específicos:

-Conocer las representaciones sociales que poseen jóvenes estudiantes con Discapacidad Intelectual en el rango etario de 18 a 26 años, en relación a su autonomía y conducta autodeterminada.

- Describir cuales son las oportunidades que brinda el contexto en el que están insertos los y las jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual en el rango etario de 18 a 26 años, en contexto de pandemia, para el desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada.

- Analizar las representaciones sociales que poseen jóvenes estudiantes con Discapacidad Intelectual en el rango etario de 18 a 26 años, en relación a su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia.

Capítulo II.

Marco teórico.

2.1. Condición humana

A lo largo de la historia, variadas han sido las corrientes que han definido lo que la condición humana refiere; existen variados autores que explican, desde sus filosofías, la importancia del desarrollo de la condición humana, entre ellos/as encontramos a: Fromm, Morin, Arendt, entre otros.

Para la política y escritora Hanna Arendt, la condición humana se basa en:

Labor, trabajo y acción. Son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra. Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida.

La condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre. Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia. El mundo en el que la vida activa se consume está formado de cosas producidas por las actividades humanas; pero las cosas que deben su existencia exclusivamente a los hombres condicionan de manera constante a sus productores humanos. (Arendt,1993)

Para Edgar Morin, sociólogo y filósofo francés, indica lo siguiente respecto a la condición humana:

Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. Cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. ¿Quiénes somos? es inseparable de un ¿dónde estamos? ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos? Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo. (Morin,1999)

Con fin de esquematizar la investigación que se llevará a cabo, utilizaremos la siguiente definición para entender la condición humana “hace referencia a lo que es propio de nuestra especie, condición que es producto de la evolución- cambio a través del tiempo- del sistema nervioso central que nos diferencia de todas las demás especies”. (Valenzuela,2007). La condición humana posee tres pilares fundamentales que sustentan el desarrollo: lo biológico (aportado por el desarrollo genético), lo experiencial (aportado por lo social) y lo psicológico (estructuración de la personalidad), lo experiencial tiene incidencia directa en lo natural, y ambas influyen de manera directa en el desarrollo psicológico.

Todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; la apertura al mundo es intrínseca en la construcción biológica del hombre, está siempre precedida por el orden social (...). La apertura al mundo intrínseca biológicamente a la existencia humana es siempre transformada.
(L.Berger y Luckman,1986)

La condición humana se desarrolla considerando tres dimensiones que dan cuenta de cómo nos expresamos; la cognitiva, la cual es una construcción simbólica, cómo el lenguaje; la afectiva, desarrollada desde las emociones, sentimientos y pasiones; y la motora, cinestésica(sensaciones) y kinestésica(movimientos), ambas se unen permitiendo conectar mente y cuerpo.

Por otra parte, evidencia niveles de desarrollo del pensamiento, desde la conciencia (capacidad de darnos cuenta de la información recibida), concientización (relacionada con *deber hacer*) y concienciación (unión de capacidades anteriores para tener la capacidad de decidir y emprender acciones). Dichas dimensiones y niveles constituyen el desarrollo humano respondiendo a los procesos que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital.

La condición humana, impone dos primeras limitaciones evidentes, el aquí y el ahora, o mejor dicho la espacialidad y la temporalidad. No estamos en todas partes y en todo momento. No podemos “ser” sin “estar”, esa es nuestra construcción. (...)El ser humano, vive distendido en el espacio y en el tiempo, pero también vive en la tensión entre dos dimensiones expresadas en términos espaciales; la interioridad (actividad psíquica no observable que se vuelve sobre sí mismo, reflexión o concienciación gracias a la cual se existe como un

yo, desde el cual se enfrenta con el mundo) y la exterioridad. Dos dimensiones que se complementan entre sí, no hay nada que esté adentro que no reclame de alguna manera su exteriorización. El cuerpo humano es siempre una revelación de su interior, tiene valor y significación únicos. (Valenzuela, 2007)

Según Freud (1923), considerado uno de los autores más influyentes en cuanto a la comprensión contemporánea del ser humano refiere, al abrir una nueva dimensión de estudio del ser humano; los instintos y el inconsciente. El autor planteó que todos los humanos portamos en nuestro ser deseos que son el verdadero motor de nuestra personalidad, pero que no se aceptan conscientemente ya que el DEBER SER social, constantemente nos reprime. A pesar de que dichos deseos se mantienen en la inconsciencia, siempre están activos e intentan salir, develándose a través de nuestros sueños.

Freud (1923) describe a la mente humana como una estructura compleja, compuesta por instancias permanentes relacionadas entre sí. Entre ellas existen fronteras cuyo propósito es proteger a la conciencia del individuo de contenidos que representan una amenaza para él. Dicho mapa mental, denominado segunda tópica freudiana está compuesto por: el ELLO, representado por las pulsiones primarias de la naturaleza humana (eros: pulsiones sexuales y de autoconservación o pulsión de vida; y thanatos: pulsiones agresivas o pulsión de muerte), y es regido por el principio del *placer*; el SUPERYÓ, marcado por las normas sociales, prohibiciones y amenazas morales que el individuo ha ido adquiriendo desde su nacimiento, este se opone a las pulsiones del ello y se rige por el principio del *deber*; y el YO, mediador entre el ello y el superyó, entre el individuo y la realidad exterior, trata de dar espacio al ello sin que dicha satisfacción genere conflictos con la moral, este se rige por el principio de *realidad*.

Rogers y Maslow, destacan que la tarea fundamental del ser humano es la “autorrealización del yo”, ese yo permanece oculto y enmascarado en el interior, por lo que no logra desarrollarse, dichas experiencias de liberación del yo son reprimidas frecuentemente por las evaluaciones de los demás y llegan a formar parte del sí mismo. Al niño/a pequeño/a se les impone lo que se DEBE hacer, dichos deberes son interiorizados en la conciencia sofocando al Yo, el ser humano no es lo que es, más bien intenta ser lo que

“debería ser”; lo que provoca que el ser humano se sienta descontento consigo mismo, produciendo un estado de insatisfacción. (Valenzuela, 2007)

No podemos “ser” sin “estar”, es nuestra construcción. Además de la distinción existente entre tiempo y espacio, el ser humano, vive en una constante tensión entre su interioridad -considerando el desarrollo del ELLO-, presentada como una actividad psíquica no observable que se vuelca sobre sí mismo y da origen a un yo desde el cual nos enfrentamos con el mundo que nos rodea; y la exterioridad, representada por el contexto en el que se esté inserto, ambas dimensiones se interrelacionan permanentemente mediante la construcción constante que tiene el ser humano en la que se desarrolla un proceso de crecimiento al estar y constituirse con el medio circundante. Nuestro cuerpo, se presenta como el medio físico que permite esta interacción constante entre la individualidad y el medio. El cuerpo humano es siempre una revelación de su interior, tiene valor y significación únicos.

Será entonces el contexto, donde está inmerso este ser, el que presiona e intenciona como “debería ser”, el actuar del ser humano, debido al orden social, condicionado por las instituciones. Este orden social, no viene originado de la naturaleza, es producido netamente por la acción humana, sostenido a través de normas morales y jurídicas, siendo las primeras individuales y las segundas colectivas. Dicho orden social, es una construcción social de la realidad, por ende, puede ser modificado.

En este contexto donde lo favorable y neutro se vuelve habitualizado, reteniendo el carácter significativo que puede ocasionar el aprender una nueva acción, llegando a generarse como rutinas y dando por hecho, un depósito general de este conocimiento. Las habituaciones restringen las opciones al ser humano de “ser”. A pesar de que podemos lograr un desarrollo como seres críticos, la sociedad no siempre permite este pensar, más aún cuando se nos imponen roles desde pequeños, es por esto la importancia del desarrollo de la inteligencia.

La inteligencia implica una dimensión de libertad y creatividad responsable frente a las necesidades y posibilidades presentes, es desarrollada desde el primer momento desde nuestro nacimiento, siendo los primeros años, una etapa trascendente, ya que presupone los cimientos del desarrollo de la construcción de un sujeto crítico. (Valenzuela, 2007)

La inteligencia es un aspecto que transversaliza la condición humana, permitiendo la consecución de las denominadas necesidades básicas que van surgiendo a lo largo de todo el ciclo vital. Según Piaget,

La inteligencia es la solución de un problema nuevo para el sujeto, coordinación de medios para alcanzar un determinado objetivo que no es accesible de manera inmediata; mientras que el PENSAMIENTO es la inteligencia interiorizada y se apoya más bien sobre la simbolización, una evocación simbólica mediante el lenguaje y la evocación de imágenes mentales. (Piaget, 1978, págs. 18-19)

El pensamiento, como función mental, hace referencia a la capacidad del cerebro de formar ideas y de relacionar estas. Es un proceso, que se desarrolla principalmente en la corteza prefrontal del cerebro, la cual, es la base del pensamiento abstracto. (Eguíluz & Segarra, 2013)

El desarrollo del pensamiento trae consigo una seguidilla de acciones que nos permiten reaccionar y procesar los estímulos, para dar una respuesta; es decir, se activan varias zonas del cerebro para captar los estímulos provenientes del medio, pero es la corteza prefrontal la que se activa al momento de ejecutar una respuesta. “La capacidad del cerebro para crear representaciones mentales es el fundamento de la abstracción, un proceso que nos libera de nuestro entorno, nos libera de las respuestas condicionadas, del pie en la puerta que es el libre albedrío” (Arnsten,2013)

Los estímulos externos que son percibidos activan a la razón, la cual tratará de discernir las propiedades de cada objeto ideal, las relaciones entre las distintas ideas sobre la base de la necesidad del propio individuo, los datos externos memorizados y los recursos naturales. Debemos tener presente que toda conducta humana conlleva componentes emotivos, que se instalan en la amígdala cerebral, cómo memoria emotiva, por ende, toda respuesta imbrica la razón y la emoción.

2.2 Construcción social de la realidad

Esta condición humana, se desarrolla en grupo, pues constituimos una especie gregaria, por ende, resulta esencial lo que se ha estudiado como construcción social de la realidad, según lo expuesto por Berger y Luckman (1968) se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, mirado desde un punto de vista social. Dicha realidad, proceso independiente de nuestra volición; es decir, que no podemos hacerla desaparecer, es comprendida y explicada mediante la adquisición del conocimiento, el que presupone que los fenómenos que nos rodean son reales y tienen características específicas.

La sociología del conocimiento, entonces, debe ocuparse de cómo el conocimiento interpreta y construye la realidad, especialmente la realidad de la vida cotidiana. Berger y Luckman (1968) señalan cinco elementos fundamentales a la hora de entender la estructuración de la realidad: la conciencia, mundo intersubjetivo, temporalidad, interacción social y el lenguaje.

La conciencia es definida mediante el análisis de sus características; una de estas es la intencionalidad, ya que siempre refiere a otra cosa que sí misma, es decir, no hay conciencia vacía, de nada, ni tampoco de sí misma “toda conciencia es conciencia de algo”. La temporalidad, entendida como la determinación de la conciencia por medio de la estructura temporal de la vida cotidiana.

El ser humano tiene conciencia de que el mundo se compone por múltiples realidades, vamos de una realidad a otra constantemente, lo que requiere un desplazamiento de la atención y desarrollo de diversos grados de tensión.

Para alcanzar un desarrollo de la condición humana desde lo heterónomo a lo autónomo, serán necesarios los procesos concientizadores, alcanzados mediante la observación de la conciencia y la concientización.

Según Berger y Luckman (1968), la vida cotidiana se da por establecida, imponiéndose como una realidad única, y la evidencia de que dicha realidad cotidiana es compartida, es el

sentido común. Dichos significados comunes que contribuyen a percibir la vida cotidiana cómo no problemática son compartidos mediante el lenguaje.

El lenguaje es el instrumento esencial para la aprehensión de la realidad del sentido común, mediante este se construyen mundos significativos, a través del sistema de signos se permite construir símbolos; además, posibilita las objetivaciones, legitimaciones y la internalización de la realidad. Es también de gran relevancia para la acumulación social del conocimiento y su distribución.

Entre el individuo y la sociedad de la que es parte, se produce una relación dialéctica, cumpliéndose de manera simultánea “la sociedad está construida por los hombres” y “el hombre es un producto social”; dialéctica compuesta por la externalización, entendiendo que la sociedad es producto de la actividad humana; la objetivación, ya que la sociedad es una realidad objetiva; y la internalización, ya que el ser humano es un producto social.

La realidad tiende a independizarse de la conciencia humana que la produce; sobresalen tres momentos básicos en este proceso, la institucionalización, legitimación y socialización. Es mediante los dos primeros momentos que la actividad humana se objetiviza, haciéndose ajena al hombre/mujer que la produce, asumiendo así el carácter de realidad objetiva. Mediante la socialización, dicha realidad objetiva es internalizada por la conciencia.

“Por otra parte, el proceso de externalización también toma gran relevancia, ya que recalca la importancia de concebir la sociedad como un producto humano, negando el que la sociedad esté regida por leyes “naturales” y, al mismo tiempo, el concepto de “naturaleza humana”. (Valenzuela, 2007)

Otro punto importante, tiene relación con lo referido a la constitución biológica del ser humano; caracterizado por la apertura al mundo y la plasticidad en sus instintos, instintos humanos que son inespecíficos y carentes de una dirección establecida; y que para compensar dicha característica, es necesario que el ser humano, produzca un orden social que le permita organizar sus instintos y darle en algún punto estabilidad a su conducta; lo que es posible siempre mediante las interacciones sociales.

El ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y social, por ende, el orden social no es considerado como algo externo al individuo, sino que aparece a través de una

relación dialéctica con éste, como producto humano. La realidad institucionalizada tiene su origen en la tendencia a la habituación del ser humano, logrando así estabilidad e innovación, evitando dedicar su esfuerzo a tareas triviales. Es mediante los hábitos, que se disminuyen las opciones posibles de acción del ser humano, logrando orientar los instintos humanos. Dicha habituación, se presenta cómo el fundamento de la institucionalización, ya que es a través de la repetición de una misma acción que surgen pautas que se convierten en típicas, llevando a una tipificación recíproca de acciones entre los actores que componen una sociedad y pueden llegarse a convertir en una forma de control social. Dicho comportamiento institucionalizado, es experimentado como una realidad objetiva, externa a la voluntad individual de cada ser; ya que dicho mundo social objetivo, se presenta como el único posible.

La internalización de las instituciones sociales se produce a través de la adquisición de los papeles sociales, mediante los cuales el mundo social comienza a ser una realidad subjetiva de cada integrante de una determinada sociedad.

El análisis de los “roles” tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad, y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos (Berger y Luckman, 1968)

En ese sentido, la condición humana es siempre particular, temporalmente situada y para comprenderla debemos apelar a la economía, la política, el arte o las ideas morales de cada época, porque siempre se desarrolla en un determinado contexto.

Esta idea de condición humana, que se ha venido desarrollando desde mediados del siglo XX, vino a reemplazar la idea de naturaleza humana que, primero en la filosofía y después en la biología, tenía la ambición de descubrir los aspectos permanentes e inmutables que nos definen como seres humanos. Con la idea de naturaleza humana se buscaba identificar aquellas dimensiones únicas que nos definen como género y que nos hacen diferentes a las especies “inferiores” – como animales y plantas – así como también nos separa de seres “superiores” – los ángeles e incluso dios mismo.

2.3 La cultura

“La cultura es la organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”. (Giménez, 2004).

Término utilizado para dar identidad y pertenencia a un grupo de personas que comparten similitudes en costumbres, idioma, ideas, etc. El concepto cultura suele generalizar a los grupos de personas que habitan en un mismo territorio, pero al igual que la construcción de la realidad, la cultura está determinada por las habituaciones que adquiere la población. Lo que quiere decir, que a pesar de ser personas que tengan misma nacionalidad o que comparten idioma; la cultura adquirida no será la misma. Si bien, el objetivo de la institucionalización es mantener a una población homogénea, las diferencias sociales se traducen en las oportunidades y espacios de cultura.

“El habitus sistematiza las prácticas y garantiza su coherencia con el desarrollo social. Por otra parte, tiende a reproducir las condiciones objetivas que le dieron origen, pero ante contextos diferentes puede reorganizar las prácticas adquiridas y producir acciones transformadoras”. (Valenzuela, 2007)

Es necesario clarificar a qué se refiere cuando se habla de “habitus”; para Bourdieu (1994) es producto de los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente. El habitus es dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez prácticas y bienes. Es decir, que las prácticas que realicen los seres en la sociedad van a estar dependiendo del capital que poseen, es decir, vislumbran los estilos de vida, que devienen en sistemas socialmente clasificados, que se pueden observar en las prácticas cotidianas de cada ser social.

Estas prácticas realizadas, son de vital importancia para la construcción de una cultura, debido a la identidad que genera en esta, el accionar de la población, y las representaciones que se van originando en cada ser, dependiendo de las acciones que realiza y las oportunidades que tiene para hacerlas.

Se puede entender que la cultura se va construyendo a partir de las acciones que realizan los/las individuos/as, pero aquéllas, están determinadas por el habitus, el cual tiene una

entrelazada relación con el capital. Esto se debe a que los estilos de vida y las oportunidades de acción no son para todos y todas de la misma manera. El capital, brinda oportunidades de construir a un ser social privilegiado, donde las acciones realizadas brindan mejor calidad de vida, destacando la económica e intelectual, generando altos niveles de desigualdad en la población.

Es en ese sentido que “la manifestación aparentemente, más libre de un sujeto, el gusto o, mejor, las categorías de percepción de lo bello se dan como resultados del modo en que la vida de cada sujeto se adapta a las posibilidades estilísticas ofrecidas por su condición de clase”. (Bourdieu,1984)

Los procesos culturales, científicos y tecnológicos han incidido en los cambios paradigmáticos y epistemológicos a lo largo de la historia, permitiendo así, una apertura en lo que respecta a la visión del mundo y el ser humano. A pesar de lo anterior, dichos avances trajeron consigo aspectos que afectan de manera directa en las posibilidades de desarrollo de la condición humana. Creció el proceso de industrialización y cómo consecuencia a dicho proceso, se multiplicaron las grandes ciudades aumentando los índices de pobreza y riqueza para una población específica, produciendo segregación, desequilibrio y desigualdades sociales que se evidencian hasta la actualidad. Los procesos tecnológicos, se visualizan fundamentales desde que la industrialización tomó protagonismo en nuestra sociedad, que a causa de lo anterior hizo emergir una concepción de hombre y mujer como ser pragmático y utilitarista, necesario para lograr el progreso humano y social en la actualidad.

Este “nuevo mundo”, se enmarca cómo el fiel reflejo de una doctrina neoliberal, en la que la violencia simbólica y sistémica son parte de la cotidianidad, lo que claramente atenta contra la raza humana. Cómo consecuencia de este nuevo orden político económico y social, aspectos cómo la violencia, el maltrato, la depresión y angustia se han transformado en las formas vitales de expresión que evidencian a hombre y mujeres que intentan ser parte de esta sociedad respondiendo al *deber ser* impuesto por una sociedad capitalista, patriarcal, y segregadora que día a día enfrenta a integrantes de la misma a un sistema violento y enfermo en el cual la supervivencia depende netamente de seguir los dogmas impuestos, aun cuando esto signifique los procesos de desarrollo intrapersonales se vean altamente alterados, al vivir intentando reprimir nuestro ser individual con el fin de responder a las exigencias y

estándares del medio del cual somos parte, reduciendo así las posibilidades de llegar a procesos mentales superiores que permitan acceder a una concienciación social. Este ser que lucha constantemente por ser parte de los patrones sociales, se transforma en un ser *alienado*, que se ha perdido a sí mismo y en el proceso también ha perdido su mundo personal.

Para enfrentar estos procesos sociales que nos llevan a frustraciones y sentimientos negativos sobre nuestra propia vida y nuestro rol dentro de la sociedad viciada de la que somos parte, toma gran relevancia desarrollar procesos de liberación que se entenderán cómo;

Una recuperación total de ser, la liberación corresponderá, por ende, a una autorrealización del individuo y de la sociedad; es preciso por ende es preciso transformar las circunstancias alienantes que nos rodean, ya que no hay libertad sin transformación social. Libertades reales, donde las facultades críticas y decisiones personales sean el foco primordial. (Valenzuela, 2007)

Las experiencias que se forjan a partir de este contexto en el que se sitúa el ser, son fundamentales para el desarrollo de las destrezas cognitivas. Las cuales inciden en el pensar crítico y activo que se necesita para despertar de una sociedad oscura y desigual. “El medio en el que se sitúa un ser, y las oportunidades que se brindan desde este, son influyentes en el desarrollo cognitivo y a su vez en las oportunidades de aprendizaje. “(...) (Cole, 1984)

Recuerdos, representaciones, percepciones, imágenes y todo lo que puede componer y nutrir las experiencias de los/las individuos/as, debido una relación directa con el medio social, contribuyen a la construcción del orden simbólico de cada ser, el cual se impregna de esta cultura, la que va forjando la perspectiva del esquema corporal como la construcción de la identidad de cada sujeto/a

Se constituye como una forma de integración de datos sensibles actuales y pasados, del devenir afectivo y cognitivo del sujeto, en una síntesis, construcción activa, permanente destruida y reconstruida, que elabora el

sentimiento del yo corporal vinculado estrechamente al sentimiento de identidad. (Chokler, 1988)

2.4 Orden social

“La construcción de la realidad social no opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales que a su vez son ya estructuras que tienen una génesis social. La construcción de la realidad no es un acto individual, sino que está colectivamente organizada” (Bourdieu, 1997)

Niklas Luhmann(1998), reconocido sociólogo alemán por sus postulados en relación a la teoría general de los sistemas sociales, propone una conceptualización del orden social que se muestra sensible ante la emergencia de fenómenos que desafían a las lógicas establecidas institucionalmente en las sociedades, mediante la asimilación de la contingencia y complejidad, se ha logrado integrar teóricamente la variación, el cambio y conflicto como posibilidades presentes en la reproducción de los diversos sistemas sociales; fenómenos que no se consideran antagónicos con el orden social. A pesar de que históricamente desde el pensamiento sociológico se ha conceptualizado el conflicto como un fenómeno contrario al orden social; considerando a este último desde un equivalente al consenso; lo que ha dificultado un tratamiento unificado de ambos fenómenos.

La teoría de los sistemas sociales busca trascender dicha perspectiva dualista, proponiendo una conceptualización de orden social compatible con la emergencia del conflicto. Es así, cómo se postula que todo sistema social opera en entornos que resultan ser más complejos de lo que pueden abarcar, por lo que se deben seleccionar estrategias que permitan reducir dicha complejidad; desde esta mirada, todos los acontecimientos que impliquen algún tipo de desviación o desafío frente a las estructuras sociales consensuadas son contemplados desde la teoría de los sistemas sociales como alternativas siempre disponibles; lo que permite concebir al conflicto como un acontecimiento que aparece como una alternativa que siempre es posible de estar en el proceso de producción y reproducción de los sistemas sociales sin la necesidad de que provoque una disolución de la misma. Será entonces la complejidad y la contingencia, aspectos propios de los sistemas sociales los que viabilizan la

emergencia de conflictos; entendiendo el conflicto como aquello que escapa al orden, aun cuando, puede ser asimilado por el mismo.

Según los postulados de Luhmann (2002), el control no implica la necesidad de reproducir estructuras sistemáticas, ya que, de ser así, no habría oportunidad deemerger conflictos. A pesar de ello, se destaca la importancia que tiene las estructuras dentro del orden social, ya que es mediante el establecimiento de estas que es posible el reconocimiento de variaciones, desviaciones, perturbaciones y decepciones, resultando así en información necesaria para la continuación de las operaciones.

En cuanto a las razones de la emergencia de conflictos en los sistemas sociales, Stephen Fuchs plantea que para Luhmann “El orden social no radica en la exclusión del malentendido, del conflicto, de la desviación o de la decepción, descansa más bien en los sistemas comunicativos que deciden cómo manejar la desviación, el conflicto y el malentendido”(Fuchs, 2000) Es así, cómo el conflicto se presenta entonces cómo un acontecimiento que escapa del control de las estructuras establecidas, o visto de otro modo, exhibe las limitaciones de las mismas; configurando así una señal de “alarma” para el sistema.

A partir de la construcción epistemológica de la sociología, el orden social es entendido como el modo en que se coordinan los comportamientos sociales para dar lugar a la emergencia de los fenómenos colectivos. Según lo expuesto por Luhmann, el orden social se lleva a cabo cuando alguien hace una propuesta o efectúa una acción que pone a otros en una situación de reacción; aceptar o rechazar dicha propuesta. Aun así, para dicho autor, fue la teoría sociológica de Parsons de 1978, la que invocó el teorema de la doble contingencia y le otorgó una nueva solución. La doble contingencia, describe situaciones de interacción en las cuales, las acciones de cada interlocutor considerando el ego y el alter ego, son contingentes respecto a las acciones de un otro u otra; sin dicha interacción, no sería posible el orden y la acción social.

Para Parsons (1978), la acción configura un sistema que integra un orden normativo de expectativas a partir del cual es posible la orientación coordinada de una acción en una determinada situación.

Basando su teoría en lo expuesto por Parsons, Luhmann considera productivo atender al orden social mediante la doble contingencia, más a diferencia de Parsons, Luhmann, considera que la doble contingencia debe ser entendida como un problema “mundano” que es concreto y permanente y con el cual de manera constante los seres humanos y los sistemas sociales de los que forman parte deben lidiar. Desde esta mirada epistemológica, es posible entender que el orden social es posible gracias a la doble contingencia, ya que esta opera como una fuente de estímulos permanentes para la construcción y transformación del orden establecido.

Para Luhmann (1998), la contingencia remite a aquello que no es necesario ni imposible; es decir, a lo que “es”, pero también puede ser de otro modo. Desde esta perspectiva, la doble contingencia describe que la contingencia es estrictamente social y su carácter contingente resulta ser independiente de las intenciones y motivaciones de los y las integrantes del sistema social; es decir los sistemas son sistemas autónomos con respecto a los seres humanos; lo que posibilita entender que para que el orden social sea desarrollado, no hay necesidad de eliminar las diferencias individuales; ya que lo social y la autonomía individual no son incompatibles. A pesar de ello, es importante destacar que para que el orden social sea desarrollado, no sería adecuado exclusivamente seguir intereses individuales por sobre los sistemas sociales.

“La formación de expectativas iguala un gran número de acontecimientos altamente heterogéneos denominador común de la decepción de la expectativa, y designa así líneas de tratamiento” (Luhmann 1998. pág. 268)

Toda selección producida en el ámbito de la doble contingencia puede ser aceptada, rechazada o negada por una selección posterior, dada la contingencia de toda selección, no existe certeza alguna en cuanto a la estabilidad de esta. A pesar de que, en un inicio, la posibilidad de rechazo pudiese poner en duda la continuidad del sistema cómo se ha desarrollado hasta ese momento, Luhmann, considera que el sistema se protege ante dicha amenaza mediante el conflicto, el que se presenta cómo la comunicación de un rechazo o negación y la reestructuración que es possibilitada mediante la emergencia de dicho conflicto, entendiendo que el conflicto emerge de una contradicción comunicativa. Según

Luhmann, los conflictos sirven precisamente para la continuación de la comunicación por medio de una de las posibilidades que mantiene abiertas; la utilización del “no”.

En la esfera nacional, se han podido evidenciar a lo largo de la historia diversas situaciones marcadas por el conflicto y movimientos sociales, que han llevado a una desestabilización de la sociedad establecida hasta ese momento. En los últimos años, uno de los más relevantes conflictos sociales que ha vivido el pueblo chileno, guarda relación con el *estallido social* en el año 2019. Dicho estallido, fue la culminación de un malestar social que venía gestándose durante las últimas tres décadas, malestar que emerge desde una sociedad mercantilista marcada por la desigualdad en el acceso a bienes básicos. Masivas manifestaciones que se propagaron a lo largo del país, y dejaron entrever el Chile más macabro, el que se encontraba en las sombras de la sociedad moderna, globalizada y mercantilizada que se destaca en índices de desarrollo económico, pero que no ha traído más que desigualdad en la población. El factor detonante de dicho estallido, se encontró en el alza de los pasajes del transporte público en la gran capital, frente a lo que millones de estudiantes se organizaron y comenzaron a tomarse las calles para manifestar su malestar; pero la verdadera génesis de dichas movilizaciones se encontraba aún más profunda principalmente por el alto costo de la vida, bajas pensiones, precios elevados en fármacos y tratamientos de salud, desigualdad en la educación, y un rechazo generalizado a toda la clase política y al descrédito institucional acumulado durante los últimos años. Las protestas se caracterizaron por la ausencia de líderes y la incorporación, en distintos niveles, de un amplio espectro social, desde la clase baja a la media alta. Frente a esta realidad, el Estado, dispuso de políticas que se orientaban a la represión de las libertades de expresión de la población. Dicho estallido, supuso un antes y un después en la conformación de la sociedad; la que ya no tiene miedo a manifestar su malestar y que día a día, desde la unión social, lucha por aplacar las injusticias que durante años han marcado su realidad.

Dichas contradicciones pueden presentarse para un observador como una situación de indecisión, inestabilidad, al presuponer hechos mutuamente excluyentes; a pesar de ello, para el sistema y sus operaciones, dicha contradicción se vuelve un estimulante o motivador a actuar.

Las contradicciones, permitirán por ende la reproducción sistemática a partir de procesos de desestabilización de las estructuras establecidas en los sistemas; poniendo así en evidencia la incompatibilidad existente entre las expectativas y las acciones, dejando en evidencia que dichas expectativas se han tornado inadecuadas por alguna razón por lo que ya no resultan útiles para enlazar o coordinar acciones, y debido a ello, es necesario actuar en consecuencia. Dichas contradicciones se presentan como una oportunidad para recrear la seguridad en las expectativas, modificándolas o creando nuevas.

La presentación de dichos conflictos o contradicciones, posibilitan al sistema desarrollar la función de inmunidad al interior de dichos sistemas, lo que no sería posible si se clausurara el rechazo a las estructuras establecidas. A pesar de que los conflictos son acontecimientos que siempre están presentes en los sistemas sociales, Luhmann considera que existen condiciones que pueden probabilizarlos, generando una disposición hacia el conflicto; dentro de los cuales se destacan, el incremento de las posibilidades de comunicación estimula el conflicto, haciendo referencia al desarrollo de medios diversos de difusión, como lo son las redes sociales actualmente, los que brindan mayores oportunidades de rechazo o negación a medida que posibilitan intercambios en los controles propios de interacción. En segundo lugar, destaca a los medios de comunicación simbólicamente generalizados como la verdad, poder, dinero y amor, los que presuponen el desarrollo de disposiciones para el conflicto, ya que no solo incrementan la posibilidad de aceptación, sino que también resultan útiles cuando se considera que no se cumplen las condiciones impuestas. En tercer lugar, se destaca al tiempo como factor multiplicador de las contradicciones, debido a que en un determinado momento no se puede estar en dos espacios distintos; pero, además, el tiempo puede presentarse como una ayuda para resolver dichas contradicciones emergentes. Luhmann, considera que el tiempo mantiene una relación contradictoria con las contradicciones, un claro ejemplo es los problemas medioambientales que se han provocado mediante el avance de las tecnologías y que tendrá directa incidencia en las posibilidades futuras. En cuarto lugar, se destaca que determinadas experiencias sociales pueden disipar conflictos, como lo es el caso de la competencia, cuando los intereses individuales van por sobre los sistemas sociales establecidos. Por último, el autor señala, que la mayor presencia de dichas disposiciones en la sociedad moderna es el claro ejemplo del aumento de la complejidad social, lo que como consecuencia ha aumentado las posibilidades conflicto,

creando una creciente sensibilidad hacia las perturbaciones y un aumento de las inestabilidades en el sistema social.

Es por lo anteriormente expuesto, que el conflicto emerge como un fenómeno siempre posible, aleatorio, que será más o menos probable según el nivel de complejidad alcanzado por el sistema social; atribuyendo así a la contingencia la explicación de los fenómenos conflictivos; será entonces la contingencia la que explique el conflicto, no el orden social. Según la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1998), los conflictos devienen en un tipo de orden social específico al dar una solución particular de la doble contingencia; así el conflicto además de estimular a actuar, bajo determinadas circunstancias, puede transformarse en una expectativa de comportamiento en el sistema social. Bajo esta premisa, los conflictos configuran sistemas sociales, ya que dan lugar al orden social a través de una resolución particular de un problema de contingencia. Al presentarse un conflicto, se posibilita la orientación y reorientación de los comportamientos cuando se considera al otro/a como contrario/a o enemigo/a; es así como el conflicto se presenta desde la doble contingencia como una forma específica de reducción de la complejidad enmarcados en el alter ego, por lo que no solos los acuerdos y consensos posibilitan el orden, los conflictos también lo posibilitan.

Cuando se evidencia la inefficiencia de las estructuras para mantener y regular el orden social, el conflicto se presenta como una oportunidad para enlazar acciones, más allá de las dudas existentes en torno a las expectativas que deben o no ser seguidas; dicho conflicto toma el lugar de las estructuras en el sistema, y las expectativas son más amplias y generales referidas al patrón del conflicto; ya no se hace lo que un otro/a quiere o establece, se hace lo que uno desea

Contrariamente a lo que se podría suponer, Luhmann observa que estos sistemas son fuertemente integradores al tender a subordinar toda acción a la lucha. Integración no quiere decir aquí algo funcional o positivo para el grupo, sino principalmente, reducción de grados de libertad. Esto significa que toda acción desarrollada en el contexto de la rivalidad aparece como un aspecto de la misma rivalidad. En relación con esto, los conflictos se vuelven altamente interdependientes a las partes, debido a que las motivaciones para

la acción se encuentran atadas a los comportamientos del contrincante.
(Gonnet, 2018)

Algunos de los elementos que pueden condicionar la trascendencia de los conflictos, guardan estrecha relación con la relación que estos tengan con otros sistemas sociales como política, economía, derechos. Las organizaciones también pueden tener la capacidad de seleccionar conflictos y entenderlos. De esta manera, la sociedad constituye un sistema inmunitario que, mediante el condicionamiento, posibilita que no desaparezcan los conflictos que pudiesen ser relevantes en la reproducción del sistema social.

En las sociedades modernas, lo que lleva a que un conflicto sea más relevante y trascendente que otro, tiene directa relación con el derecho, por un lado, relacionado con aspectos de poder y propiedad, enmarcados en el desarrollo de un sistema político económico neoliberal, que ha permitido que el derecho logre mayor independencia y por consecuencia mayores desigualdades, lo que propicia la aparición de conflictos. Y, por otra parte, se encuentran los movimientos sociales, los que han permitido que los conflictos perseveren mediante el logro de adhesiones y compromisos con el fin de conseguir determinados objetivos con una dirección común. En ambas instancias, lo que busca reproducir la sociedad es la insuficiencia de las estructuras establecidas socialmente.

En el marco de esta formación selectiva de la contradicción y el conflicto, el reforzamiento de las posiciones negativas por medio del derecho y de la manifestación de agitaciones, de la crítica y de protestas en forma de movimientos sociales, ha adquirido una significación complementaria. En la usual argumentación sociohistórica, ambas soluciones se contraponen: el complejo político económico derivado del capitalismo moderno y la globalidad de los movimientos sociales que esto provoca. Teóricamente sería más productivo distinguir entre estructura de expectativa y sistema de inmunidad. Así, por lo menos, se evidenciaría que la sociedad moderna, comparada con los procesos históricos desestabiliza las estructuras y aumenta considerablemente el potencial de negación. Será entonces menos importante

saber si él no se articula más desde las posiciones del poder, del derecho, o desde el contexto de los movimientos sociales. (Luhmann, 1998. pág.362).

Históricamente, las denominadas “minorías sociales” han sido invisibilizadas en el marco del progresivo desarrollo de una sociedad cada vez más desigual, mercantilizada y cuyo foco principal de desarrollo es la producción. Bajo esta premisa, las personas en situación de discapacidad forman uno de los grupos sociales más marginados en cuanto al desarrollo y conformación de las nuevas sociedades modernas.

El contexto es un determinante clave a la hora de definir la discapacidad, pudiendo actuar como facilitador o barrera para la realización de las actividades de la vida diaria y participación en diversos escenarios sociales. Dichas limitaciones de acción impactan directamente en el funcionamiento de los órganos y las estructuras corporales, realización de actividades de la vida diaria y el desarrollo social; aspectos trascendentales a la hora de propiciar un desarrollo óptimo e integral de la condición humana como tal. Lo que constituye la barrera social, que impide el desarrollo de la condición humana, por ende, es esencial la modificabilidad del sistema, lo que se puede obtener, a partir del hacer educativo, por lo que se requiere, en el proceso formativo la constitución de sujetos/as docentes, cuya identidad docente se constituye a partir de la construcción de un discurso ideológico-pedagógico, que se reflejará en el hacer educativo en el aula. Pero, para llevar a cabo este proceso, los/las primeros/as que deben deconstruirse y construirse para la modificabilidad son los/las educadores/as.

Dichas barreras pueden ser; físicas, ambientales, de creencias y cultura (cómo lo son los mitos, prejuicios y estereotipos en torno a las personas con discapacidad). Por ende, la discapacidad, no es una característica absoluta de la persona en situación de discapacidad, sino que se construye socialmente, siendo el resultado de la interacción entre los déficits de las personas y las barreras del contexto.

Para lograr cambios en la concepción social existente en relación a lo que el desarrollo de la condición humana refiere, toma vital importancia respetar y avalar la legitimación de un otro u otra, a través del desarrollo de personas autónomas, responsables, críticas, reflexivas, emocionales y desobedientes

del sistema imperante, entendiendo esto como un proceso de responsabilidad social y política; donde se preserve el desarrollo de sujetos y sujetas de derecho en un clima justo, solidario, inclusivo, que no los ate por el miedo y brinde espacios de desarrollo de la libertad sobre sus propias vidas, desarrollo que debe enmarcarse en la valoración y respeto por los derechos humanos. Donde hay colaboración, desaparece la arrogancia y la obediencia heterónoma. (Valenzuela, 2016)

2.5. Pandemia

En su impronta hacia el progreso el capitalismo ha cosificado a la naturaleza y al hombre mismo. La proliferación de la miseria evidencia que la transformación de la naturaleza no ha sido en beneficio de la humanidad, sino en provecho de una proporción bastante exigua de la misma. (Hernández. 2017)

Dichas brechas sociales que han surgido producto del sistema económico político en la que nuestra sociedad está inmersa, han tenido repercusiones en las posibilidades de desarrollo integral a las que tienen acceso aquellas clases o sectores que tienen menores recursos económicos, lo que ha significado que muchas de las necesidades básicas sean un bien escaso.

En los últimos años, la humanidad ha atravesado diversos cambios que han ido configurando la composición de las sociedades tal y como las conocemos el día de hoy. La historia ha sido marcada por sucesos políticos, económicos y sociales que se han producido tanto a nivel mundial como dentro de cada una de las realidades nacionales. El siglo XXI se ha caracterizado por una serie de transformaciones sociales debido a los cambios paradigmáticos que las sociedades modernas traen consigo, pero que, a pesar de los grandes avances tecnológicos y económicos, ha estado marcado por las desigualdades en los accesos a los bienes que son considerados derechos, los que se han visto incrementados principalmente en los países subdesarrollados.

Estos últimos dos años, el mundo ha sido remecido con una de las pandemias que ha traído consigo algunas de las cifras más negativas de las que se ha tenido registro.

Entenderemos pandemia según lo definido por la OMS “se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad. Se produce una pandemia de gripe cuando surge un nuevo virus gripal que se propaga por el mundo y la mayoría de las personas no tienen inmunidad contra él.” (OMS, 2013).

A pesar de que, en los inicios de la crisis sanitaria, no se tenía idea de los alcances que esta tendría, la tensión se instaló a nivel mundial al ver la rapidez con la que el virus se expandía traspasando incluso las fronteras. Esta pandemia a más de un año de su inicio ha dejado expuestas diversas falencias que la sociedad tenía oculta en lo más profundo. Lo que comenzó como una crisis netamente sanitaria, ha dejado en evidencia las desigualdades que marcan las sociedades y que se pensaban extintas con los desarrollos económicos que el mundo ha alcanzado. Debido a las características de propagación del virus, las personas se han visto obligadas a aislar socialmente como medida de protección ante las letales repercusiones que la pandemia puede traer a la salud. Dentro de las principales y más importantes medidas de cuidado ante el posible contagio, se encuentra el distanciamiento social, que ha traído consigo que las personas deban mantenerse dentro de lo posible, al interior de sus hogares. Dicha medida ha provocado que la economía tenga caídas que no se creían posibles, que las administraciones públicas se vuelquen en intentar frenar el deterioro económico, que los servicios de salud están centrados en su gran mayoría a la contención de la pandemia, que las posibilidades laborales disminuyeran dejando a gran parte de la población mundial sin empleo y por ende sin acceso a algunas de las necesidades básicas como lo son la alimentación; y a que las relaciones sociales prácticamente se limitarán al núcleo familiar inmediato.

Este último punto, podría ser considerado como uno de los puntos que marcan la principal diferencia entre esta pandemia y otras que ha enfrentado la humanidad; el peso psicológico y social que esta pandemia está teniendo en las personas.

Tal como lo declara la *Organización Panamericana de la Salud*, la súbita e intensa propagación pandémica de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19) en la Región de las Américas ha expuesto y amplificado, de manera dramática, la presencia de

desigualdades e inequidades, una característica ya prominente en el panorama social, económico, ambiental y sanitario regional. La evidencia que se va acumulando en la región apunta a reconocer un impacto socioeconómico profundo y diferencial en el corto y largo plazo, con consecuencias potencialmente graves para la salud de las poblaciones y, sobre todo, para la distribución equitativa de las oportunidades para la salud y el bienestar de todas a todas las edades. (*OPS, 2020*).

En nuestra realidad inmediata, la pandemia ha afectado a la sociedad chilena que ya venía golpeada por un estallido social, que comenzó a partir de las demandas emanadas desde la población; relacionadas a las desigualdades políticas, económicas y sociales que están injustamente presentes en nuestra nación, y que han sido arrastradas a lo largo de los años. Para entender la situación nacional, es necesario recordar que según reveló la última edición del informe Panorama social de América Latina elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el 1% más adinerado del país se quedó con el 26.5% de la riqueza en el año 2017, mientras el 50% de los hogares con menos ingresos accedió a solo el 2,1% de la riqueza total. Además, Chile es considerado como la séptima nación más desigual del mundo según el índice GINI. Servicios como la salud, jubilación, educación entre otros, que por lo demás son considerados dentro de los derechos básicos, se encuentran privatizados, lo que ha provocado que gran parte de la población deba endeudarse.

Enmarcados en este clima de polarización, llega la pandemia a nuestro país, dejando entrever de manera más marcada aún las desigualdades por las que la sociedad salió a las calles a manifestarse.

Sabemos que el virus no reconoce clases, etnias, géneros ni nacionalidades, pero también sabemos que las desigualdades de clase, de género, étnicas y de nacionalidad constituyen campos de cultivo que propician modos de vulnerabilidad social y demográfica de los estratos y las categorías sociales que se encuentran en condiciones de desigualdad frente a otros (Laster Pirtle, 2020).

Si bien, nadie es ajeno a la commoción que ocasiona la crisis sanitaria, es importante preguntarse qué pasa con las minorías de la sociedad, específicamente de las personas con

discapacidad, que representan un 20% de la población total del país. Las que históricamente han sido invisibilizadas en cuanto al reconocimiento de sus derechos bajo la perspectiva de sujeto de derecho y el acceso a oportunidades e información que el medio en el que están insertos le brindan. El que lamentablemente en este contexto de crisis, ha incrementado las barreras con las que día a día deben luchar.

2.6. Familia

La familia, el conocimiento de sus procesos internos, de sus formas de organización y la relación que establece con otras agencias socializadoras, son aún en la actualidad, un importante tema a investigar en cuanto a la implicancia que dicho sistema tiene en el desarrollo de la condición humana y proceso identitarios de los y las integrantes que la componen, dicho conocimiento puede contribuir a la comprensión de los diversos procesos sociales, y a mejorar las formas de vida de los miembros de la sociedad.

Bajo el paradigma del Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1986), una variedad de esferas de influencia interactuantes e interdependientes son decisivas para el desarrollo de la condición humana. Dichas esferas engloban al individuo, la familia y la vivienda; las comunidades residenciales y relaciones; los programas y servicios, y los ámbitos regional, nacional y mundial. En cada una de estas esferas, factores sociales, económicos, culturales y de género inciden en sus cualidades enriquecedoras.

Un individuo/a, inmerso/a en una comunidad interconectada y organizada, que, mediante intercambios establecidos entre la persona y su ecosistema inmediato, cómo lo es la familia y la escuela, logra su desarrollo individual.

El entorno familiar representa la fuente primordial de experiencias, no sólo porque los miembros de la familia aportan la mayor cuota de contacto humano sino, también, porque median en las oportunidades de conexión a las que puede acceder cada integrante con el ambiente que los rodea. Mediación que es generada a través de recursos, como lo son los sociales, que abarcan educación y aptitudes parentales, prácticas y enfoques culturales, relaciones interfamiliares, entre otros. Otro de los factores a considerar cuando hablamos de las oportunidades que tiene un individuo de interactuar o no con y en el medio que le rodea,

son los recursos económicos, incluidos riqueza, estatus ocupacional y condiciones de la vivienda. Estos han tomado un rol primordial en la sociedad globalizada en la que actualmente vivimos, una sociedad marcada por un sistema político económico capitalizado, en el que los ingresos económicos son uno de los mayores condicionantes para tener acceso incluso a insumos básicos de subsistencia humana, como lo son la alimentación, educación y salud.

La familia es la “unión de personas que comparten un proyecto de vida de existencia común que quiere ser duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existen un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998, p. 25). Y es que, tal y como dice Freixa (1993) la familia es el punto intermedio entre la sociedad y el individuo. La familia es considerada como uno de los agentes de socialización más importantes en la vida del sujeto. Esta acción socializadora se extenderá a lo largo de un periodo de tiempo considerable, complementándose con la acción de otros agentes socializadores.

Actualmente uno de los enfoques que ha tomado gran relevancia en cuanto a la comprensión de la familia, es “El Enfoque Sistémico en los Estudios sobre la Familia” según el cual, “La familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior”, (Espinal, Gimeo y González, 2004). Basados en este enfoque, la familia es un sistema abierto que interactúa con los diversos subsistemas que la componen y con el medio en el que está inserta, además atraviesa por diversas etapas las que están relacionadas con el desarrollo evolutivo de sus integrantes y las necesidades sujetas al mismo.

Según lo expuesto por Freixa (1993), ya que la familia es una institución social, tiene que responder a la satisfacción de las necesidades de sus miembros, las que son sintetizadas en cinco posibles funciones, la económica, relacionada con proveer recursos, el cuidado físico, relacionado con la seguridad, la afectividad, relacionada con proveer amor y estima, la

educación relacionada con proveer oportunidades de aprendizaje, socialización y autodefinición; y la orientación.

Elizabeth Jelin (1988), por su parte, plantea a la familia como una institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar colectivo. Atribuye la diversidad de formas familiares a potentes procesos de cambio social, económico, tecnológico y político. Esta perspectiva multidimensional de análisis no es abandonada en ningún momento y tal como lo señala la autora, “se halla comprometida con la democracia y la igualdad”, puesta a jugar en diferentes escalas: en el interior de las familias, en la relación entre la variedad de formas familiares y en el contexto sociopolítico más amplio.

Jelin (1988) explica cómo el modelo patriarcal comienza a quebrarse; con efectos sobre la familia, que va perdiendo su papel productivo para ocuparse principalmente de las tareas de reproducción. Para Jelin, la modernidad implicó una serie de transformaciones en la sociedad, pero el cambio central residió en lo que se ha denominado individuación, donde la elección personal, la voluntad, la libertad y la responsabilidad de cada persona han tomado un rol protagónico en cuanto al desarrollo de la condición humana; aun así, dicho proceso, se encuentra en permanente tensión con la construcción de una identidad colectiva, que permita un sentimiento de pertenencia grupal.

En tanto se valora socialmente al sujeto que tiene dominio sobre sí mismo y que toma sus propias decisiones, lo que se desestructura no es la familia sino una forma de estructuración de la familia tradicional: la familia patriarcal, en la cual el jefe de familia tiene poder de control y decisión sobre los otros miembros (Jelin, 1988)

Aun cuando debido a las transformaciones que ha traído consigo la llegada de esta sociedad moderna, que propicia dicho individualismo nombrado anteriormente, la familia sigue siendo uno de los agentes primordiales en cuanto a la socialización de los y las integrantes de dicho sistema familiar; más cabe destacar el creciente rol que han tomado en dicho desarrollo la escuela, los pares y los medios de comunicación en esta era digitalizada.

2.7. Sistema educativo chileno

A nivel mundial, diversos son los países que han introducido en su agenda educativa conceptos importados del ámbito económico, como lo son la competencia, eficiencia, eficacia, evaluación de desempeño y la privatización. Realidad que ha sido acentuada desde la década de los setenta, debido a que este periodo está marcado por dificultades en el soporte de los costos de las políticas sociales por los denominados *Estados de bienestar* en periodos de recesiones económicas mundiales, las que en los últimos años se han visto aún más agudizadas. Periodos que han sido marcados por la sustitución de las tareas estatales por parte del sector privado.

El sistema educativo chileno, no se queda atrás de esta realidad, ha sido definido por la OCDE como uno de los países con mayor permeabilidad en su sistema educativo al sistema mercantil institucionalizado en la conformación de su sociedad. Dicho sistema educativo, marcado por la centralidad de lo privado, la implementación de subsidios a la demanda y generación de fuertes políticas orientadas a la rendición de cuentas ha permitido potenciar y profundizar fenómenos de segregación educativa.

Así impera, en la actualidad y de manera global, una convergencia alrededor de un conjunto de tendencias que están en estrecha interconexión con el entendimiento de la educación como una mercancía y una concepción de los padres y estudiantes como consumidores, cuyas necesidades deberán ser satisfechas por los centros educativos que, en "un sistema de cuasi-mercado (...) son inducidos a ganar sus clientes a través de sus iniciativas, su trabajo en equipo, la calidad de su trabajo y de su oferta educativa"(Maroy, 2008).

Dicha privatización de la educación puede asumir dos formas según lo planteado por Ball y Youdell (2007), la endógena, a través de la cual instituciones educativas publican importan estrategias del sector privado adaptándose a un ideal de escuela-empresa, y funcionar con eficacia, eficiencia y sentido de competencia que suele caracterizar a organizaciones de tipo empresarial. Y, por otra parte, se puede manifestar de manera exógena; marcada por la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, mediante

el financiamiento público a empresas privadas que prestan servicios educativos, las que mediante la garantía estatal, desarrollan actividades lucrativas.

Diversos investigadores de la educación, historiadores y científicos sociales, han llegado al consenso de que dichos cambios en el modelo educativo hacia uno marcado por la mercantilización y privatización fueron fundados mediante el nuevo modelo político, económico y social imperante desde la dictadura militar de 1980; transformaciones que se vieron reflejadas principalmente a nivel institucional, normativo y financiero. Transformaciones que se reflejaron en la transferencia y desconcentración de la administración de establecimientos educacionales desde la administración estatal a una municipal, cambiando el flujo de los recursos desde un pago presupuestario hacia uno de subvención por asistencia de estudiantes a las instituciones educativas, propiciando además que surgieran instituciones privadas con aportes financieros estatales, fomentando así la construcción de un sistema educativo cuyos cimientos se encuentran en la competencia y la educación mercantilizada; lo que genera una lógica de mercado, de competencia entre escuelas por alcanzar mayores índices de matrícula y por ende de ingresos económicos.

Siguiendo las ideas del liberalismo económico y con una fuerte influencia de Milton Friedman, los encargados técnicos y políticos de la revolución tecnocrática inspirada en las ideas neoliberales generaron transformaciones del sistema que buscaron desarrollar un modelo donde oferentes y demandantes transaran libremente un bien que se consume (la educación), buscando así emular la lógica y funcionamiento de los mercados económicos en el espacio educativo. (Álvarez, Pinto y Valdivia 2006)

Otra de las características del sistema educativo imperante en Chile, presentándose como el fiel reflejo del sistema mercantilista que caracteriza a la nación, hace referencia al potenciamiento de sistemas de evaluación externa a los y las estudiantes, escuelas y sistema educativo general, dichos sistemas evaluativos, son concebidos como instrumentos informativos con datos cuantitativos en torno a los rendimientos de las instituciones educativas para las familias; promoviendo además la autonomía de los establecimientos, considerando dicha autonomía como uno de los requisitos para su eficacia.

Es así, cómo la evaluación ha presupuesto uno de los principales pilares del orden educativo imperante

Es parte de lo que se denominó como el ascenso del "Estado Evaluador", un término introducido por primera vez por Neave (1988). Dicho término se buscó contraponer con el paradigma del "Estado Educador", característico de las sociedades de bienestar social y que fue el responsable de garantizar los servicios educativos, siendo reemplazado por un nuevo concepto: el "Estado Evaluador y Regulador".

Dicho sistema educativo marcado por la cultura de la evaluación se focaliza principalmente en los resultados, dejando de lado la importancia que tienen los procesos pedagógicos en el desarrollo integral de los y las estudiantes a lo largo de toda su trayectoria educativa. Esta nueva conceptualización de educación, marcado por la evaluación y competencia, responde además a las demandas y preocupaciones de las familias, quienes ante la fragilidad de sus posiciones sociales y profesionales en un sistema neoliberal segregante, conciben los estándares sociales de eficiencia y eficacia por sobre la importancia de la calidad de la enseñanza desde la premisa de concebir el desarrollo humano desde un paradigma integral y holístico, para el cual el reconocimiento y valoración de los derechos y singularidades son el eje fundamental.

Frente a este escenario, se discute la necesidad y posibilidad de construir una nueva lógica educacional, basadas en la reflexividad, el desarrollo del espíritu crítico y la formación integral.

2.7.1 Educación especial

La educación especial en Chile, a lo largo de su historia, ha tenido variadas definiciones y paradigmas, respecto a cómo se debe educar a las personas con discapacidad, y a su vez, cómo fueron concebidas las personas con discapacidad.

¿Serán las personas con discapacidad, humanos a los que se les puede educar? Este cuestionamiento, propio de inicios del siglo XVIII a nivel internacional, se ve reflejado en Chile en el año 1975 en la declaración de intención de formar de manera integral “como persona humana” a sujetos que presenten algún déficit; como si aún en esa época existiesen dudas de la humanidad de esta población, o es que acaso ¿se cuestiona su humanidad por poseer un nivel de funcionamiento diferente a la norma? Cual sea la respuesta a esta inquietud, está claro que el objetivo de la Junta Militar, que se refuerza en el discurso presidencial de aquel año (Pinochet, 1975), sería responder a la economía política que advertía la necesidad de moralizar a esta marginal población. (Castillo y Norambuena, 2020)

Fueron variados los cambios legislativos respecto a la educación especial, con nuevas leyes y decretos, la cual están condicionadas por los años, como también de los gobiernos de turnos y sus ideologías. Es importante destacar que los años 90, fueron años de grandes desafíos, debido a las carencias que había dejado la dictadura militar, donde se hace el intento de mejorar una educación con una sociedad fragmentada, dolida y desigual.

Los decretos posteriores continuaron trabajando sobre la base de la mejora de los programas y planes de estudio para escuelas especiales; entre ellos podemos encontrar los decretos 86 (MINEDUC, 1990a), 89 (MINEDUC, 1990b), 815 (MINEDUC, 1990c) y 577 (MINEDUC, 1990d); los que intentando entregar orientaciones pedagógicas caen permanentemente en los enfoques médicos y rehabilitadores. Desde lo normativo, durante muchas décadas, el Estado chileno se hizo cargo de la educación de personas con discapacidad, entendiendo que esta población era la única que necesitaba de apoyos especializados en materias educativas; reduciendo el concepto de

diversidad escolar, solo a las necesidades que emanan desde la discapacidad.
(Castillo y Norambuena, 2020)

En la actualidad, la mayoría de los decretos incorporados en los años 90, fueron derogados, debido a que no estaban acordes a los tiempos, como a las personas con discapacidad. También se debe a las importantes reestructuraciones que tuvo el sistema educativo chileno, debido a masivas manifestaciones, que exigían una educación de calidad. En estas grandes movilizaciones, ocurridas en el 2006, se logró un significante cambio como lo fue la ley general de educación (LGE).

La Educación Especial, es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan mayores necesidades de apoyo (NEE), de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades (Ley General de Educación y Ley N°20.422)

La principal normativa que rigen a la educación especial en Chile, que se ha orientado en una educación inclusiva y accesible para todos y todas, la cual contempla leyes como decretos:

Ley n° 20.845/2015: Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. (Mineduc, 2015).

Ley N° 20.422/2010: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (Mineduc, 2010)

Decreto Exento N°83/2015: El Decreto N° 83 aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. (Mineduc, 2015)

Decreto Supremo N°170/2009 El Decreto N° 170 es el reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. (Mineduc,2009)

Se pueden apreciar avances significativos en la educación especial, cambios que han impulsado nuevas directrices en la concepción de las personas con discapacidad, y a su vez, nuevos conceptos que son primordiales para un avance social, como lo es inclusión. La actualización de decretos ayuda a posicionarse desde las necesidades que ocasiona el contexto actual; regularizar la educación especial, ha logrado que más personas tengan acceso a la educación, que dejó de ser solo orientada a las personas con discapacidad, sino que es para todo/a que presente alguna necesidad educativa en el aprendizaje, ampliando y ayudando a una población mayor. “En la actualidad más de 7.000 establecimientos educacionales imparten apoyos especializados a más de 500.000 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de carácter transitorio y permanente, asociadas o no a discapacidad.” (Mineduc,s.f)

El sistema educativo chileno busca equiparar oportunidades educativas y entregar aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo, para su acceso, participación y progreso en el currículum nacional. Para ello, dispone de un conjunto de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, entre otros, a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) de los establecimientos de educación regular, de las escuelas especiales, y de las escuelas y aulas hospitalarias. A esta modalidad de enseñanza se denomina educación especial. (Mineduc,s.f.)

El decreto 170, ha permitido que personas con discapacidad ingresen a establecimientos regulares, generando grandes desafíos para la comunidad educativa, debido a que deben contar con equipo multidisciplinario, junto con promover una cultura inclusiva.“ La calidad de vida dentro del entorno escolar está relacionada con la cualificación de la planificación educativa, el desarrollo de modelos específicos de evaluación, de programas centrados en la persona, y el incremento de la participación en todos los procesos y decisiones que afectan a los individuos.”(Verdugo, 2002)

2.7.2. Educación especial de jóvenes

La educación chilena ha tenido grandes avances en lo que respecta a la educación para todos y todas, modificando sus decretos y ampliando las leyes para lograr el derecho a una educación integral y de calidad sin distinción. Si bien, se perciben grandes cambios, hay algunos sectores de la población educacional que no han sido beneficiario de dichos cambios.

La educación chilena, cuenta con variados marcos legales, que establecen las estructuras y orientaciones para ejecutar el acto pedagógico. La educación especial para jóvenes/adultos, encuentra sus directrices en el decreto n°87, el cual define planes y programas de estudio que serán aplicados en escuelas especiales.

El decreto 87, propone planes y programas para prebásico, básico y laboral; esta modalidad de diferenciar a los grupos cursos, está obsoleta, debido a la implementación del decreto 83, donde se especifica que se deben utilizar los planes y programas expuestos en las bases curriculares, pero esto solo para los cursos de prebásica y básica, dejando a los y las estudiantes que pertenecen a cursos laborales, con un decreto del año 1990, el cual rige hasta el día de hoy.

Para la modalidad educativa especial o diferencial existen planes y programas específicos, los que debido a la entrada en vigencia de la Ley N°20.422 y el decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, se encuentran desactualizados y desfasados en relación a dicha normativa educacional. La normativa descrita son los decretos exentos N° 89, de 1990; N° 637, de 1994; N°86, de 1990; N°87, de 1990; N°1.398, de 2006, los cuales

señalan planes y programas diferenciados de acuerdo al déficit del estudiante impiden a los mismos seguir el currículum nacional, restringiendo a las escuelas la posibilidad de planificar propuestas educativas de calidad, flexibles, pertinentes y relevantes de acuerdo a la realidad de cada estudiante. En este sentido, ya que la educación especial es una modalidad de la educación y en ella se desarrollan todos los niveles educativos, con el instrumento de criterios y orientaciones de adecuación curricular, los establecimientos educacionales podrán adecuar las bases curriculares de párvulos y básica, logrando finalmente asegurar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin estas necesidades.(Decreto 83,2015)

Queda evidenciado el desvalimiento hacia la educación para personas jóvenes y adultas con discapacidad o alguna NEE, quienes tienen el derecho de una educación integral, de calidad que responda a sus intereses, potenciando sus capacidades y desarrollo humano, brindándoles oportunidades de acuerdo con su edad e intereses. El hecho de la vigencia de dicho decreto sólo para las personas jóvenes/adultas, mismo decreto que ha sido catalogado por el ministerio de educación como desactualizado y desfasados, presenta un olvido y discriminación por parte de las autoridades hacia los y las jóvenes que están inmersos en la educación especial.

Los establecimientos educacionales que imparten la educación especial para jóvenes lo hacen a través de talleres laborales, en los cuales deben: “desarrollar habilidades y destrezas orientadas hacia el aprendizaje de un oficio o parte de él a jóvenes que tengan una edad cronológica igual o inferior a 24 años” (Decreto 87,1990). Dicho rango etario ha presentado modificaciones, teniendo como edad límite en que las personas pueden pertenecer a los talleres laborales, es de 26 años. Esto se debe al desamparo en el que quedan la mayoría de las personas con discapacidad al salir del sistema educativo, ya sea por apresiones familiares, discriminación social, como también, por la falta de inclusión laboral y educacional en niveles superiores.

Siguiendo con lo expuesto en el decreto nº 87, su objetivo principal y su orientación para la educación de los y las jóvenes es el siguiente:

Favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo. – Atender a los alumnos, proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permita realizar un trabajo semi calificado en forma independiente, supervisada o cooperativa. – Buscar en conjunto con el grupo familiar alternativas laborales acordes a las características del alumno. (Decreto 87, 1990)

Educación orientada para adquirir un trabajo en una sociedad donde la ley de inclusión laboral solo pone como determinante, además de las modificaciones estructurales, que el 1% de sus trabajadores/as debe tener algún grado de discapacidad. Dificultando el acceso al mundo laboral, fomentando que los y las jóvenes permanezcan en sus hogares, aumentando la dependencia familiar.

2.8. Discapacidad intelectual.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, por la Organización de las Naciones Unidas en 2006, definió la discapacidad como; “el resultado de los déficits de las personas con las barreras del contexto, ya sean físicas o de la actitud” (ONU, 2006).

En el primer artículo del informe de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, estas deficiencias pueden ser de distinta índole, dando así origen a los siguientes tipos de discapacidad: física, mental, intelectual y sensorial.

Dentro de la discapacidad mental, o considerada también como discapacidad del desarrollo, término empleado para todas aquellas discapacidades originadas en el periodo de desarrollo, durante los primeros 18 años de vida; presentando limitaciones relevantes de la vida, como el lenguaje, movilidad, aprendizaje, autocuidado y vida independiente.

A lo largo de la historia se ha intentado definir desde diversas aristas; en sus inicios la discapacidad intelectual era concebida como un castigo divino, posteriormente se visualizaba bajo un enfoque médico- rehabilitador, el cual se centraba en las dificultades o deficiencias de la persona en situación de discapacidad y en cómo trabajar para mejorar dichas deficiencias y lograr que la persona fuese lo más funcional posible para la sociedad, catalogando a las personas según parámetros de “normalidad”. Actualmente dicho modelo ha sido ampliamente criticado, debido a, según palabras de Palacios:

En efecto, en que se critica al modelo médico ser el portavoz de una ideología basada en la desaparición de la diferencia, según la cual el acto de identidad se completaría con la identificación total, es decir, el ser idéntico a otro. Lo anterior derivaría en la ocultación de la diversidad funcional en pos de la integración social. (Palacios, 2008, pág. 92-93.)

Es a partir de los años 90 que comienzan a surgir diversos estudios respecto al enfoque o modelo social de discapacidad, el cual conceptualiza a las personas con discapacidad desde un enfoque de derecho. A partir de este enfoque, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y Desarrollo (AAIDD), en su undécima edición, define la Discapacidad Intelectual cómo:

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. (AAIDD, 2011, pág. 31)

Planteando así, la Discapacidad Intelectual implica problemas no solo en el funcionamiento intelectual, sino que además presupone dificultades en la conducta adaptativa y que dicho funcionamiento puede ser mejorado.

Según Bautista y Paradas (2002), la DI se puede definir en cuatro criterios fundamentales; el criterio psicológico o psicosomático, según este criterio las personas con DI son aquellas

que poseen un déficit en sus capacidades intelectuales y que son medidas a través de test y son expresadas en términos de coeficiente intelectual; el criterio sociológico o social, el que plantea que las personas con DI presentan dificultades para adaptarse al medio en el que está inserto y en el desarrollo de una vida autónoma; el criterio médico biológico que concibe a la DI con un sustrato biológico, anatómico o fisiológico y es manifestado en el periodo de desarrollo desde el nacimiento hasta los 18 años; y por último, el criterio pedagógico, donde se presenta el concepto de necesidades educativas especiales, ya que la persona con DI presentan algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje y requiere de apoyos educativos específicos. Dichos criterios no son incompatibles entre sí y han sentado la base para diversas definiciones existentes sobre la discapacidad intelectual.

La discapacidad intelectual presupone dificultades en las capacidades cognitivas y otras áreas importantes del desarrollo como lo son la comunicación, el autocuidado, el establecimiento de relaciones interpersonales, entre otras.

Según cifras publicadas por La Organización de las Naciones Unidas en el año 2011, se estimó que en el mundo existen alrededor de 600 millones de personas con diversos tipos de discapacidad, de las cuales 400 millones se encuentran en los países en vías de desarrollo y, aproximadamente, 60 millones en Latinoamérica y el Caribe.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) estiman un 6% al 10% de personas con discapacidad de la población general. Sin embargo, hay que considerar que la discapacidad no sólo incide en la persona, sino también a los familiares, a la escuela y a la comunidad involucrando de hecho al aproximadamente el 25% de la población total.

En el caso de Chile, el año 2015 se llevó a cabo el segundo censo nacional de Discapacidad, en este se presentan diversos resultados en cuanto a las personas con discapacidad, más no se especifican qué tipo de discapacidad presenta la población entrevistada. Con motivo de los fines de esta investigación, se recogen los datos publicados en relación con la población de niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad. En dicho informe, se toma como referencias las edades fluctuantes entre los 0 y los 17 años.

Si observamos sólo la población de niños, niñas y adolescentes (2 a 17 años), la prevalencia de la discapacidad alcanza un 5,8% de la población total, lo que corresponde a 229.904 personas. (SENADIS, 2016. pág.84)

Aún en la actualidad, no existen datos sistematizados que permitan caracterizar e individualizar a las personas con discapacidad, dando paso así a la elaboración y focalización de las políticas públicas; lo que refleja la invisibilización que sufren las personas con discapacidad en Chile. Las principales deficiencias, giran en torno al poco acceso a la información en cuanto a la cantidad de personas con discapacidad intelectual y psíquica forman parte de la población; presentándose así cómo el subgrupo más invisibilizado a nivel social.

Es importante destacar el valor que toma el contexto a la hora de diagnosticar la discapacidad intelectual. Cómo ya se ha mencionado anteriormente, el ser humano es un ser que vive en constantes transformaciones y que su desarrollo está influido en gran parte por las oportunidades de relación y acción en y con el medio que le rodea. Ante la presencia de ambientes restringidos de estímulos físicos, emocionales y sociales, se puede desencadenar una Discapacidad intelectual por deprivación sociocultural, la que tristemente en el sistema social económico que caracteriza nuestra sociedad es más común de lo que se cree. Una discapacidad perpetrada por falta de modelos parentales apropiados, circunstancias económicas desfavorables que restringen el acceso de las personas a las necesidades básicas a lo largo de su vida, con historias familiares muchas veces conflictivas y un deseo excesivo por institucionalizar a las personas con discapacidad que ha nacido producto a las exigencias que la sociedad ha impregnado a los integrantes de esta, tal como lo declaran Ziggler y Balla en 1992 en su obra traducida “Retraso mental. La controversia de la diferencia de desarrollo”.

Otro de los autores que hace referencia a la discapacidad intelectual por deprivación sociocultural es Montenegro (1992), quien toma variados estudios de la población chilena como latinoamericana, para explicar dicho concepto; dentro de sus análisis, podemos destacar lo siguiente:

El R.M. sin etiología biológica reconocida, puede ser asociado con deprivación psicológica de varios tipos, tales como deprivación social, lingüística y de estimulación intelectual. ¿Cómo se genera? Básicamente por una falta de ciertos estímulos sensoriales que son indispensables para que se desarrollen una serie de funciones intelectuales. Esto comienza a ser importante desde el primer día de vida en adelante. Estos estímulos deben ser mediatizados a través de una amplia gama de experiencias con personas y con objetos.

Si en algo están deprivados es en lo educacional, pero en una educación que ha sido diseñada por los grupos dominantes de la sociedad, con sus valores y en donde los pobres no han tenido ninguna participación. El concepto de deprivación sociocultural implica carencia de experiencias que fomenten el desarrollo de aquellas destrezas que evalúan los test psicométricos y que guardan estrecha relación con aquellos que es necesario poseer para adaptarse al sistema escolar. (Montenegro,1992)

Un contexto inmediato que no cumple con lo necesario para suplir las necesidades básicas genera carencias y desigualdades. Es lo que se evidencia con la discapacidad intelectual por deprivación, las oportunidades de desarrollo óptimo de su condición humana se ven limitados, no por su condición, sino por barreras provocadas por la sociedad, que se van interponiendo en su desarrollo.

En la esfera nacional, las personas en situación de discapacidad conforman el colectivo minoritario más grande de la nación; más al igual que la realidad mundial, muchas instituciones y servicios; tanto públicos como privados, no están lo suficientemente adaptados para el uso y acceso de toda la población.

2.8.1. Familia y DI

La llegada de un hijo/a con discapacidad, tiene un impacto en la familia, la forma en que dicho sistema familiar responda a este impacto incidirá de gran manera en las oportunidades que brinde al desarrollo integral del integrante con discapacidad.

Este anuncio genera desconcierto, negación, dolor (Cabodevilla, 2007); tristeza, ira, adaptación y reorganización (Contreras y otros, 2014), pese a que las personas responden de modo diferente, dependiendo de su edad, personalidad, circunstancias o su condición sociocultural. (Ramírez, 2007)

Bien es sabido que el sistema familiar, es insustituible para el desarrollo integral de la condición humana, considerando las esferas socioafectivas, dicho rol fundamental, lo es aún más para los/as integrantes con algún tipo de discapacidad; ya que será dicho sistema el que ofrezca un trato que permita el desarrollo de las potencialidades y capacidades, promoviendo espacios marcados por condiciones que permitan la equidad e igualdad en el acceso a oportunidades. Cómo se estructure el entorno educativo familiar y se desarrollen las interacciones entre los miembros de este, incidirán en los perfiles de competencia y posibilidades de desarrollo del o la integrante con discapacidad.

“Dicho de otra forma, niños y niñas van a ser capaces de aprender más y mejor si crecen en un ambiente sano, estimulante, motivador y afectivo, en el que se favorezca su seguridad básica y su independencia.” (MINEDUC, 2013).

Para Fishman, 1990 (...) El modo en que es tratado afecta su autoconcepto. Si la imagen que le refleja la familia se basa en las limitaciones de la discapacidad, la autoimagen y el potencial del individuo quedarán disminuidos, pues se verá a sí mismo como un lisiado. Su respuesta a estos reflejos sirve para ratificar la imagen. El resultado es una profecía que opera su propio cumplimiento”.

La guía “Escuela, familia y discapacidad”, 2013 del MINEDUC, define:

Es en el seno de la familia dónde los niños viven sus primeras experiencias integradoras. Son los hermanos y adultos, los que generan las oportunidades de aprendizaje y les muestran modelos de comportamiento socialmente aceptados por la comunidad. Los niños y niñas con discapacidad, como cualquier persona, perciben los sentimientos que su familia manifiesta hacia ellos, saben si los aceptan y los quieren como son, se dan cuenta en sus

actitudes y gestos, si tienen confianza en ellos y en sus capacidades. El concepto que el grupo familiar tiene de los niños y niñas se manifiesta en cada situación en el hogar y también fuera de él, esto es la base de su personalidad, su autoestima y la seguridad sobre sus logros y desempeño como integrantes de la sociedad.

Es aconsejable que los padres apoyen a sus hijos para que resuelvan situaciones problemáticas, incentivándolos a que realicen las cosas por sí mismos; motivándolos para que lo sigan intentando cuando se equivocan. Las expectativas que los padres tengan respecto de los progresos de sus hijos incidirán favorable o negativamente, en los logros de los aprendizajes de estos niños.

Según la bibliografía encontrada (Freixa, 2000; Vázquez, 2007; López, 2008; Martínez, 2013)

La sobreprotección parece ser un tema importante para destacar en el abordaje de la familia con algún miembro con discapacidad intelectual. Se trata de un extremo de cariño en el que se incurre, el cual impide el correcto desarrollo de la autonomía de una persona con discapacidad intelectual. El concepto de sobreprotección podemos entenderlo como una inadecuada interpretación de la afectividad o de la protección que ejercen las personas cuidadoras sobre sus hijos/as con discapacidad. Ésta se caracteriza por tratar de evitarles la mayor cantidad posible de riesgos y dificultades que entraña la vida, limitando sus posibilidades de desarrollo. Se trata de llevar a cabo medidas que van más allá de lo razonablemente esperado para protegerles de forma exagerada (Vázquez, 2007).

Otra forma de entender la sobreprotección viene determinada por las aportaciones de Miñambres, Ruiz, Fernández, Zomeño, Valero y Bermúdez (2012), quienes entienden dicho concepto como una implicación emocional intensa y excesiva que conlleva a la necesidad de

controlar al hijo/a, provocando, así, una dependencia recíproca entre padres/madres e hijos/as. La persona en cuestión se cría en un ambiente de excesiva atención y preocupación.

Dicha conducta sobreprotectora por parte de los sistemas familiares puede traer consigo consecuencias negativas en relación al desarrollo del o la joven con discapacidad, como lo son un bajo autoconcepto; si no se tiene la oportunidad de poner en prueba las propias competencias personales, habilidades de autocuidado, será muy difícil sentir una sensación de satisfacción consigo mismo, incidiendo directamente en la construcción de sí mismo.

Al desarrollarse en contextos sobreprotectores, la persona con discapacidad presenta bajas posibilidades de desarrollar su autonomía y autodeterminación, por lo que constantemente acuden a la búsqueda de seguridad que le oferta principalmente su sistema familiar. “Falta de interés y despreocupación por los asuntos personales. Al estar acostumbrados/as a que se lo hagan todo, delegan en otras personas sus propias responsabilidades”. (López, 2008).

Por otra parte, un adecuado manejo de estas actitudes posibilitará, en gran medida el desarrollo de habilidades sociales de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, posibilitando así que lleguen a ser personas autónomas y valoradas socialmente.

Familias que viven con un temor constante ante la discriminación y segregación a la que pueda enfrentarse el miembro con discapacidad, al formar parte de una esfera social discriminatoria y segregante de quienes no forman parte de la masa “productiva”. Una lucha permanente por asegurar la igualdad en el acceso a las oportunidades y el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Un temor que, en ocasiones, genera aún más segregación del medio social por parte de la familia, como principal medida de protección.

En el panorama actual, enmarcados en el desarrollo de una de las más grandes pandemias que nos han golpeado a nivel mundial, las personas con discapacidad y sus familias, se han visto afectadas de manera desproporcionada, magnificando la exclusión, marginación y discriminación que han vivido a lo largo de sus vidas por la ausencia de programas y políticas públicas que los/as atiendan.

2.9. Jóvenes

Como primera información que se obtiene al buscar el concepto “jóvenes”, nos encontramos con una definición que enmarca a un grupo de personas entre la etapa de la niñez y la adultez, sin muchas especificaciones respecto al rango etario o características que puedan presentar dicho grupo de personas.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), cataloga a los y las jóvenes como agentes de cambio, asignándoles una gran responsabilidad futura.” Los jóvenes son reconocidos como agentes de cambio, encargados de explotar su propio potencial y asegurar un mundo apropiado para las generaciones futuras”. (ONU,s.f.)

Los jóvenes pueden ser una fuerza positiva para el desarrollo cuando se les brinda el conocimiento y las oportunidades que necesitan para prosperar. En particular, los jóvenes deben adquirir la educación y las habilidades necesarias para contribuir en una economía productiva; y necesitan acceso a un mercado laboral que pueda absorberlos en su tejido.

Dicha organización, especifica y explica las variaciones que se pueden encontrar respecto a la semántica del concepto, aclarando lo siguiente: “La definición y los matices del término “juventud” varían de un país a otro, según los factores socioculturales, institucionales, económicos y políticos.” A pesar de esto, la ONU, detalla el rango etario en el que se encuentran las personas jóvenes.

No existe una definición internacional universalmente aceptada del grupo de edad que comprende el concepto de juventud. Sin embargo, con fines estadísticos, las Naciones Unidas, sin perjuicio de cualquier otra definición hecha por los Estados miembros, definen a los jóvenes como aquellas personas de entre 15 y 24 años.

A diferencia de las edades mencionadas; en Chile, existe una institución gubernamental, llamada instituto nacional de la juventud (INJUV), la cual, dentro de su presentación especifica lo siguiente:

El INJUV orienta su trabajo a los y las jóvenes entre 15 y 29 años, coordinando las políticas públicas de juventud que se originan en el Estado. Asimismo, genera programas que fomentan la inclusión y participación social, el respeto de sus derechos y su capacidad de propuesta, poder de decisión y responsabilidad. (INJUV,s,f.)

Si bien estas definiciones se centran en categorizar a la población juvenil dentro de un rango etario, para Bourdieu (2002) “la juventud no es más que una palabra”; para dicho autor, no es correcto precisar en las edades para englobar a un grupo humano, debido a que, siempre se es joven o viejo para alguien, además que explica que la juventud es un concepto relacionado directamente con privilegios.

En lo que respecta al desarrollo del ser humano, también encontramos variadas líneas de estudio que intentan explicar las necesidades de cada una de las etapas evolutivas por las que atraviesa el ser humano a lo largo de su vida. En este sentido, Eric Erikson, autor psicoanalista, contempla el desarrollo del ser humano desde su nacimiento hasta la vejez, en donde caracteriza cada estadio como una crisis que debe superarse el individuo o individua, para ir creciendo armoniosamente. Dentro de sus postulados, referidos al desarrollo psicosocial, contempla el principio epigenético, el cual afirma que:

Todo ser vivo tiene un plano básico de desarrollo, y es a partir de este plano que se agregan las partes, teniendo cada una de ellas su propio tiempo de ascensión, maduración y ejercicio, hasta que todas hayan surgido para formar un todo en funcionamiento. Este principio se aplica en los tres procesos complementarios: a) en el proceso biológico de la organización de los sistemas de órganos que constituyen un cuerpo (soma); b) en el proceso psíquico que organiza la experiencia individual a través de la síntesis del yo (psique); c) en el proceso social de la organización cultural e interdependencia de las personas (ethos). Más adelante, el principio epigenético presupone que la persona se desarrolla de acuerdo con etapas estructuralmente organizadas y conforme a sus disposiciones y capacidades internas; y la sociedad interactúa en la formación de la personalidad en cuanto

a los aspectos de las relaciones sociales significativas, así como en los principios relacionados de orden social y en las ritualizaciones vinculantes o desvinculantes. (Bordignon, 2006)

Erikson (1971), nos describe la etapa de la adolescencia como, identidad versus confusión de roles; debido a los acontecimientos que se presentan en el transcurso de los 12 a 20 años. Es aquí, donde se viven hitos como la pubertad.

Llevan a una modificación del equilibrio psíquico, produciendo una vulnerabilidad de la personalidad. A su vez, ocurre un despertar de la sexualidad y una modificación en los lazos con la familia de origen, pudiendo presentarse una desvinculación con la familia y de oposición a las normas, gestándose nuevas relaciones sociales y cobrando importancia la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella (Erikson, 1971).

Para Piaget, a nivel cognitivo, lo que contempla a un/a adolescente es su cambio en la estructura del pensamiento, es decir, alcanzar el periodo de operaciones formales. Periodo que se caracteriza por el pensamiento abstracto, razonamiento, conceptos lógicos matemáticos; y que comienza alrededor de los 12 años y se consolida de manera gradual a lo largo de la adolescencia y los años de adultez joven.

Junto al desarrollo cognitivo, comienza con la adolescencia la configuración de un razonamiento social, teniendo como relevancia los procesos identitarios individuales, colectivos y societales, los cuales aportan en la comprensión del nosotros/as mismos, las relaciones interpersonales, las instituciones y costumbres sociales; donde el razonamiento social del adolescente se vincula con el conocimiento del yo y los otros, la adquisición de las habilidades sociales, el conocimiento y aceptación/negación de los principios del orden social, y con la adquisición y el desarrollo moral y valórico de los adolescentes (Moreno y Del Barrio, 2000).

Los diversos contextos en los que una persona se sitúa condicionan, a la vez, sus oportunidades en el transcurso de su desarrollo. En lo que respecta a la juventud, es una fase

evolutiva que no siempre fue considerada; no usándose el término como tal, ya que lo que acontece en esta etapa evolutiva, se le atribuía directamente a la adultez.

Cada cultura, le brinda una significación particular a la juventud como concepto, teniendo estrecha relación con las representaciones sociales que identifican su cultura. La juventud será entendida por los individuos de dicha cultura con base a parámetros preexistentes que son influidos por el contexto social, los ingresos económicos, el sexo, la edad, etc., a la que pertenezca el o la joven.

Ser joven en el Chile actual es una experiencia de escolarización. Cuando no estudian, los jóvenes trabajan. Así ocurre con el 73% y el 84%, respectivamente, de aquellos graduados de la enseñanza secundaria y terciaria. A su turno, los que no estudian ni trabajan (nini) dentro del grupo de edad de 20 a 24 años representan el 15 % de los hombres y 27 % de las mujeres jóvenes. (Brunner, 2017)

Que, en Chile, prevalezca que los y las jóvenes están en su mayoría inmersos en el contexto escolar, nos refleja en cierta medida, la cultura chilena y lo importante que es para esta la educación. Si bien, la educación en Chile aún es considerada como un privilegio para algunos; el acceder a esta y terminar exitosamente los ciclos que conlleva, es sinónimo de mayores oportunidades para la vida adulta.

Cuando se les pregunta a las y los jóvenes por las dos cosas más importantes que pueden lograr en la vida con la educación que reciben o recibieron, las principales menciones de las y los jóvenes son “Conseguir un trabajo que te guste” (33%), “Ganar más dinero, mejorar situación económica” (33%) y “Ser profesional, tener una profesión” (31%). En segundo orden, destacan menciones relacionadas con sus familias y con el valor del aprendizaje, específicamente “Sustentar a una familia” (18%) y “Aprender más” (16%). (INJUV, 2015)

En la juventud, los acontecimientos que brindan una construcción identitaria son extensos. La toma de decisiones y los cambios que se producen, tanto a nivel biológico como social,

son los que van construyendo y nutriendo la identidad de cada individuo/a, la cual irá condicionando la forma de relacionarse con otros u otras.

2.9.1. Jóvenes con discapacidad intelectual

La juventud, es una etapa en la cual comienzan a surgir las primeras inquietudes relacionadas con el desarrollo de la autonomía y las primeras interrogantes respecto al futuro del o la joven con discapacidad.

El entorno familiar, que pudo ser un entorno sobreprotector durante la infancia, en el periodo de la adolescencia puede volverse agresivo, limitando la posibilidad de desenvolverse en y con el medio social, mediante instancias de interacción social con pares, lo que incide de manera directa en el desarrollo de la autoestima y la sensación de bienestar.

Suele ser una época de una gran crisis en la familia, que se resuelve demasiado a menudo renunciando a que el discapacitado se independice, quedando su grado de autonomía en un nivel inferior al que su discapacidad pudiera permitir. (...) Los mitos sobre los que es la independencia “normal” y sobre cómo debe producirse ésta, suele impedir que se valoren otras formas y niveles de independencia. Sigue producirse un juego de “todo o nada”. Si la independencia no se va a conseguir en su totalidad, ¿para qué se va a intentar? Ante este hecho traumático caben dos grandes grupos de reacción: adaptación o negación. La familia extensa también tendrá estas mismas reacciones. Todo ello generará un mundo de sentimientos y emociones contradictorias y complejas que se irá complicando todavía más a medida que el ciclo vital y los “imputs” que traiga vayan apareciendo. (Celimendiz, 2004)

La importancia de desarrollar investigaciones centradas en la juventud con discapacidad radica en que, desde un enfoque de derecho de la condición humana, abordar las diversas etapas del desarrollo evolutivo permite brindar espacios de desarrollo integral respondiendo a las diversas necesidades que puedan surgir a lo largo del mismo,

La familia no suele estar preparada para la reorganización familiar que debe producirse en esta etapa. Quizás han vivido demasiado tiempo con la discapacidad y no con su hijo/a.

2.10. Autonomía

Para comprender el siguiente concepto, consideraremos a autores como Morin, Piaget, Erickson, Schalock y Verdugo, que tienen implicancia en la educación, como también en investigaciones referidas al óptimo desarrollo de la condición humana, estrechamente relacionado con el desarrollo de la autonomía y su implicancia.

Piaget (1932) entiende la autonomía como el proceso que le permite a una persona adaptarse a su medio, y saber reaccionar frente a las circunstancias que se den en los diversos contextos. Gracias a los propios aprendizajes de la persona, que adquirirá de forma independiente, ésta podrá valerse por sí misma. Es por ello que dicho autor destaca en sus consideraciones la importancia del autoaprendizaje, además de considerar que el adulto debe reducir su “poder” de adulto. Esto no quiere decir que se confunda la autonomía con la libertad, sino que más bien, respetando siempre unos límites morales de consideración hacia las demás personas, el sujeto deberá actuar de forma independiente ante las situaciones que se le presenten.

La moralidad trata acerca del bien y del mal en la conducta humana, en la moralidad heterónoma, estos asuntos se solucionan de acuerdo con las reglas establecidas y la voluntad de las personas con autoridad. En la moralidad autónoma, al contrario, el bien y el mal lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista. Si queremos que los niños desarrollen una moralidad autónoma, debemos reducir nuestro poder como adultos, abstenernos de recurrir a premios y castigos y animarlos a que construyan sus propios valores morales. (Piaget, 1932)

Otra definición que nos permitirá englobar de forma integral este concepto es la aportada por Schalock y Verdugo (2012), concepción que se rige por las líneas que marcan los principios de la calidad de vida. De esta manera ambos autores entienden el concepto como un derecho fundamental de todas las personas que permite organizar la propia vida y tomar decisiones sobre temas que afecten a la vida de la persona. También hacen referencia al concepto de autonomía como capacidad, entendiendo como tal la concienciación por parte del individuo que le permita establecer prioridades entre intereses contrapuestos, siendo capaz de sopesar estos intereses adecuadamente. Independientemente de los puntos de vista abordados sobre este concepto, es indispensable ir más allá de los mismos.

Contemplando lo expuesto anteriormente, López (2010), complementa lo aportado por Schalock y Verdugo, con lo siguiente:

Autonomía, como una condición que no sólo depende del sujeto, sino que, mayormente, depende de la sociedad en la que se desenvuelve y de las oportunidades con las que se cuenta. Se entiende bajo un punto de vista orientado a los derechos humanos y a la necesidad de trabajar en la concienciación y reflexión crítica de la sociedad para que estos valores consigan ser interiorizados por todas las personas.

La autonomía, para las personas con discapacidad, muchas veces es considerado como un gran desafío, por las grandes barreras que se encuentran en el contexto, como también por la falta de promoción de vida autónoma desde la educación. Es debido a esto, que existen programas gubernamentales, para propiciar y fortalecer el desarrollo de la autonomía en personas con discapacidad.

En el marco político nacional con el fin de promover y asegurar la inclusión social de las personas con discapacidad, el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), mantiene diversos programas que aseguran el acceso a servicios inclusivos; buscando garantizar la cobertura universal de los sistemas de seguro en salud, mediante acceso a protección financiera y prestaciones que mejoren la salud y procesos de habilitación/rehabilitación estandarizados, que apunten a mejorar las condiciones psicosociales de las personas en

situación de discapacidad, sus familias y/o cuidadores, buscando fortalecer además la autonomía e independencia individual, favoreciendo su inclusión en la comunidad y vinculación con el entorno familiar.

Sobre esta base, SENADIS, busca como objetivo fundamental, promover la accesibilidad en sus distintos ámbitos, tanto a entornos físicos, informativo y comunicacional, respondiendo a la definición conceptual de accesibilidad como:

La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables para todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible. (Artículo 3, Ley N°20.422)

Por otro lado, el Programa Tránsito a la Vida Independiente del SENADIS, busca contribuir al desarrollo de la autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad y dependencia, a través de la entrega de servicios de apoyo de cuidado, asistencia e intermediación, así como adaptaciones del entorno, de acuerdo a las necesidades y preferencias de cada persona, propiciando así la transición hacia la vida adulta y la participación social en condiciones lo más autónomas posibles.

Sin barreras físicas o de actitud, no hay discapacidad. Solo hay déficits de las personas. Las limitaciones físicas, psíquicas, sensoriales, cognitivas y del desarrollo son parte de lo que significa ser humano. Nuestra humanidad y valor no dependen de ser invulnerables, sino que precisamente cuando reconocemos nuestra propia fragilidad, nuestra limitación y necesidad del otro es cuando somos más humanos. (López, M. 2021)

2.11. Autodeterminación

Schalock y Verdugo (2003), plantean que la calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno:

bienestar emocional, material y físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Junto a otros conceptos como la emancipación, los derechos y la dignidad, la autoestima, la eficacia y la autoeficacia, percepción de la valía y calidad de vida, la autodeterminación se ha ido introduciendo de forma progresiva en la investigación y en los servicios que se ofrecen a las personas con discapacidad.

La autodeterminación es fundamental para lograr la calidad de vida de las personas con discapacidad. El apoyo brindado por las familias a sus hijos depende en gran medida del refuerzo de las percepciones sobre la autodeterminación; las principales barreras del entorno familiar en cuanto a las oportunidades que brindan para el desarrollo de la autodeterminación, se relacionan principalmente a factores como el miedo, la sobreprotección, subestimación y desconfianza en las capacidades de la persona con discapacidad respecto a su desenvolvimiento en el medio del que es parte, sumado a las deficientes oportunidades ofertadas por la sociedad respecto al desarrollo de la autodeterminación

El concepto de autodeterminación ha sido estudiado a lo largo de la historia, por diversos autores, uno de los más destacados es Wehmeyer y Schalock (2001) quienes afirman que

La autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida, de las elecciones y toma de decisiones sobre la calidad de esta, libre de influencias externas o interferencias, definición que pone el acento en la posibilidad de actuación, condición indispensable para elegir o tomar decisiones que afecten directamente alguna situación o aspecto relacionado con la propia vida.

Desde el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999) y su redefinición bajo el prisma de la Teoría de la Agencia Causal (Shogren et al., 2015), el comportamiento autodeterminado hace referencia a aquellas acciones volitivas que permiten a la persona actuar como agente causal de su

propia vida, operativizándose en cuatro características esenciales (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento).

La autodeterminación, según los autores abarca la autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y la autorrealización como características principales para su desarrollo, incluyendo además habilidades como lo son la toma de decisiones, considerada como un proceso psicológico que supone valorar diversas opciones en función de los intereses de corto, mediano y largo plazo, que da paso a la elección como respuesta observable de dicho proceso; la resolución de problemas, referida a la habilidad de emplear conocimientos previamente adquiridos en las situaciones cotidianas de la vida que permiten resolver eventos nuevos, identificando un problema y eligiendo una solución a este; el establecimiento de metas, autoobservación y el autoconocimiento, entre otras. Dichas habilidades permiten a los y las jóvenes desempeñar las actividades de su vida diaria con mayor motivación, promoviendo así la independencia.

Estas habilidades se centran en la resolución de problemas de dos tipos: solución de problemas impersonales e interpersonales o sociables; este último incluye las estrategias cognitivas y conductuales que permiten a los individuos interactuar unos con otros y, por tanto, afrontar las demandas de una sociedad cada vez más exigente. (Arroyave y Freyle, 2009)

La etapa de la adolescencia, definida anteriormente como una etapa del desarrollo evolutivo marcado por las transformaciones relacionadas con aspectos psicológicos y físicos de los y las jóvenes, presuponen una de las etapas determinantes en cuanto al desarrollo de la conducta autodeterminada, que se presenta como los cimientos para el desarrollo de la vida adulta desde la autonomía y el autoconocimiento.

La adquisición de las habilidades conducentes a la expresión de la autodeterminación es un proceso que se sucede en un continuum a lo largo de la vida, por medio de instrucción directa y cuyo punto álgido se produce en la adolescencia, momento en el que la persona comienza a emplear sus aprendizajes en la práctica de su vida diaria (Bissoto, 2014).

En lo que refiere al desarrollo de la conducta autodeterminada de jóvenes con discapacidad intelectual.

Las primeras investigaciones en el campo destacan la influencia del coeficiente intelectual (CI) sobre la adquisición de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad intelectual entendiendo, por tanto, que sus limitaciones en el número y la complejidad de habilidades suponen un freno a su capacidad para actuar como agente causal de su vida. Desde hace décadas, se reconoce que la dificultad cognitiva no está reñida con la capacidad de la persona para alcanzar la plena autodeterminación (Bissoto, 2014).

A pesar de aquello, desde la teoría de la autodeterminación, se considera la influencia que tienen las condicionantes contextuales en las posibilidades de desarrollo de la condición humana desde la autonomía y la autodeterminación, ya que según la cultura y sociedad en la que esté inmerso/a dicho/a individuo/a, podrá o no desarrollarla. “La cultura de cada lugar, como comportamiento aprendido y compartido, modela las percepciones, las formas de comportamiento y el sentido de la realidad de cada persona” (Wehmeyer, 2011).

Diversos componentes interrelacionados entre sí permiten el desarrollo y expresión de la autodeterminación, componentes adquiridos en la interacción entre la persona y el entorno del cual es parte; un ambiente favorecedor, permitirá el desarrollo de competencias ya adquiridas y la adquisición de nuevas que fortalezcan el desarrollo de la conducta autodeterminada.

La autodeterminación, no puede explicarse únicamente por influencia de los factores personales, considerando la dotación biológica y genética de la persona; ya que su confluencia con factores externos, considerando la cultura, familia y sistema educativo, incide en el desarrollo de esta.

Las principales problemáticas que afrontan los adolescentes con discapacidad intelectual, en lo que se refiere al desarrollo de la autodeterminación, son:

escasas opciones de participación en situaciones de la vida cotidiana que impliquen elecciones según sus intereses, gustos y deseos, entornos restringidos en los que estas personas puedan aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas de la cotidianidad, e insuficientes opciones para adquirir un repertorio más amplio de alternativas para la solución de un conflicto. (Arroyave y Freyle, 2009)

Los estudios de Carter et al. (2009) y Chambers et al. (2007) han revelado la influencia de las percepciones y creencias familiares como barreras o facilitadores a la adquisición y expresión de habilidades relacionadas con la autodeterminación en los y las jóvenes y, por su parte, Zhang (2005) evidencia el impacto que tiene la predisposición de los padres, madres y adultos significativos a que sus hijos e hijas as decidan sobre aspectos importantes en sus vidas.

La importancia que tendrá entonces para el desarrollo integral de la condición humana, la estrecha colaboración entre los principales agentes socializadores, la familia y la escuela, para cambiar el actual escenario del que son parte los y las jóvenes con discapacidad, enfrentándose a un sistema educativo que maximiza la adquisición de aprendizajes básicos considerando habilidades de la vida diaria, pero que a su vez ofrece oportunidades para que los y las jóvenes accedan a una participación más plena en y con la comunidad de la que son parte, perpetrando históricamente la dependencia hacia sus sistemas familiares, profesores y adultos significativos para la toma de decisiones que les permite adaptarse y responder a los cambios exigidos por su entorno. (Arroyave y Freyle, 2009)

En una sociedad que ha sufrido transformaciones tanto en la esfera política, tecnológica, económica y social, un posicionamiento desde un enfoque de derecho respecto al desarrollo de las personas con discapacidad tendrá cómo un principio organizador brindar y asegurar instancias de desarrollo de la condición humana desde la autonomía y autodeterminación, permitiendo a través de procesos concienciadores el paso desde la heteronomía hacia la autonomía.

2.12. Representaciones sociales

Consideramos las representaciones sociales como un eje esencial para poder evidenciar lo que experimentan los y las jóvenes con discapacidad intelectual respecto a la autodeterminación y la autonomía

Las representaciones sociales, como lo definiera Moscovici (1984), están relacionadas con un modo de entender y de comunicarse particular, propio de una sociedad o de un grupo social determinado, mediante el cual se construye la realidad y el conocimiento de la vida cotidiana.

A partir de las investigaciones realizadas, Moscovici desarrolla una Teoría Social, con marcada tendencia hacia lo sociológico, definiendo a las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (1979).

Uno de los que más ha estudiado los postulados acerca de las representaciones sociales expuestos por Moscovici, es Robert Farr, quien a partir de los antecedentes epistemológicos con los que trabajo Moscovici, agregó que las representaciones sociales tienen una función doble, “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”. A partir de lo cual, define las representaciones sociales como:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios. No representan simplemente opiniones “acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble; primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para

nombrar y clasificar sin ambigüedades de los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Farr, 1984)

Tal como se expone anteriormente, las representaciones sociales se dan a la base de conceptos establecidos socialmente y la interpretación individual que cada integrante de dicho grupo social haga de dichos elementos. Es por esto, que el entorno en el que se esté inserto, toma gran relevancia a la hora de incidir en la construcción de la imagen de sí mismo y el establecimiento de las relaciones interpersonales de cada uno de los individuos.

Las representaciones sociales, son entonces el conocimiento del sentido “común”, cuyo objetivo es comunicar, “estar al día” y sentirse dentro de un espacio social, originando un intercambio de comunicaciones entre los/as integrantes de dicho grupo social. Según Moscovici (1963), “Una representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad”. Es una forma de conocimiento a través de la cual, quien conoce se coloca dentro de lo que conoce.

Las representaciones, en tanto proceso social, sólo aparecen en grupos y sociedades en los que el discurso social incluye comunicación, lo cual implica puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones. Se puede establecer entonces que para que surja una representación social, se requiere de otros y de una interrelación cotidiana entre individuos, con la finalidad de compartir o debatir ideas, para de esta manera generar conocimientos en un grupo social. (Villaroel, 2007)

Para Moscovici, las Representaciones Sociales son definidas como “universos de opinión”, pudiendo ser analizadas en tres dimensiones:

- La información, entendida cómo la suma de conocimientos con los que cuenta un determinado grupo respecto a un acontecimiento, fenómeno y/o hecho social, conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

- El campo de representación, referido a la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas. Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.
- La actitud, entendida como la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizás, primera desde el punto de vista genético.

En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa, únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.

La elaboración y el funcionamiento de una representación social se desarrollan mediante la interdependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales.

Las representaciones sociales se entienden como una manera de interpretar y aprehender la realidad cotidiana, de convertir lo desconocido en familiar y otorgar un sentido a lo inesperado. Lo social está presente en la génesis de las representaciones sociales a través del contexto concreto en que individuos y grupos se sitúan; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos culturales en que están insertos; y a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. Las representaciones sociales pueden adoptar diferentes formas: imágenes que condensan un conjunto de significados, situaciones de referencias para interpretar lo que nos sucede, categorías para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes debemos tratar, teorías para establecer hechos sobre ellos, etc. La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se articula lo psicológico con lo social.
(Moscovici,1986)

Por otra parte, Denise Jodelet (1986), señala que

Las representaciones sociales se presentan como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común constituyéndose en modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Dichas representaciones permiten a los sujetos interpretar, dar sentido a lo inesperado, clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos, permitiendo actuar en consecuencia. (Jodelet, 1986).

Las representaciones tienen que ver con la forma como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en nuestro medio ambiente, las informaciones que circulan, las personas que hacen parte del entorno próximo o lejano. Son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social, dichas representaciones, sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado. (Jodelet, 1986).

Cada persona, entonces, concibe, interpreta y vive su propia realidad, enmarcados en un sistema de referencia determinado, interpreta lo que le sucede e intenta dar sentido. “Designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.”. (Jodelet, 1986, pág. 474).

Capítulo III

Marco Metodológico.

3.1. Paradigma de investigación

El paradigma de esta investigación es de carácter interpretativo con metodologías cualitativas, cuyo objetivo es poder conocer, y, por tanto, analizar desde las percepciones, ideas o creencias de los y las jóvenes con discapacidad intelectual, las representaciones sociales que poseen en relación al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada. En este sentido, la investigación con metodologías cualitativas permite obtener una comprensión profunda de los significados tal como son expresados.

3.2. Enfoque metodológico

El enfoque de la investigación, se sustentará a través de la teoría fundamentada, la cual permite determinar cuál es el núcleo central de las representaciones sociales; como así también su estructura, donde cuya estrategia metodológica permitiría comprender con mayor claridad la subjetividad presente en las representaciones sociales de los/las sujetos/as de estudio, puesto que, la teoría fundamentada por un lado permite el estudio de los contenidos, los que son de carácter descriptivo y por otro la estructura interna, de carácter explicativo.(Campo y Labarca,2009)

Para Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la teoría fundamentada tiene como objetivo principal generar teoría formal a partir de los incidentes hallados. Esta transformación de los 117 datos conlleva un movimiento desde la teoría sustantiva hacia la teoría formal” (p. 56). La teoría sustantiva está relacionada con la recolección de datos en bruto y el análisis de los mismos a través de procesos de codificación y categorización. La teoría formal tiene relación con la recolección de datos y el análisis teórico.

De acuerdo a los planteamientos de la teoría fundamentada, Trinidad, Carrero y Soriano (2006), sostienen que la categoría central “es aquel código que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones, y, por tanto, explica la mayor variabilidad en el patrón de comportamiento social objeto de estudio”, es aquel patrón que se repite con una alta frecuencia en los datos, además de estar “relacionada con tantas categorías y propiedades como sea posible” (Trinidad, Carrero y Soriano 2006: 36)

3.3. Diseño de investigación. Estudio de caso colectivo.

Según Latorre (1996) “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” (Citado en Sandín, 2003:174). Lo que permite al investigador/a, describir e interpretar la complejidad del fenómeno social, induciendo a una proyección de la realidad social. Permite, además, captar la complejidad del contexto y la relación con los eventos estudiados.

3.3.1 Decisión muestral

La decisión muestral se estimará en función de diversos criterios que transformarán los casos en “una expresión paradigmática del problema social” (Vasilachis, et., al, 2006:220), con el propósito de develar las representaciones sociales de jóvenes con discapacidad intelectual respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contextos de pandemia mundial.

3.3.1.1 Selección casos de estudio

De acuerdo con los fundamentos de la teoría fundamentada, la selección de los sujetos en función de la recolección de información emerge debido a la lógica que provee el muestreo teórico. El muestreo teórico, permite saber qué datos considerar y de dónde o de quien obtenerlos para el desarrollo de la teoría (Fernández, 2014). “El muestreo teórico es aquel que se utiliza para generar teorías “en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos, y decide qué datos coleccionar en adelante, y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando” (Ruiz Olabuénaga, 1996: p. 64)” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 24).

Con el propósito de codificar los incidentes a través del análisis comparativo constante para la obtención de datos claves respecto al objetivo de investigación. Considerando para aquello las siguientes dimensiones:

- 1. Ser joven:** Considerando los hitos madurativos que caracterizan la etapa evolutiva de los y las jóvenes. Etapa marcada por la construcción identitaria en la cual la interacción con su medio social incide en el desarrollo de su autonomía y proyecciones futuras.
- 2. Con diagnóstico de discapacidad intelectual:** Con el fin de visibilizar y dar voz propia a la juventud con discapacidad.
- 3. Pertenercer a una escuela especial:** Formar parte de una comunidad educativa, considerando a ésta como una fuente primordial de interacciones con pares, que busca fortalecer el desarrollo de la toma de decisiones propia.
- 4. Tramo etario:** Jóvenes de edades fluctuantes entre los 18 y 26 años.

3.3.1.2 Participantes del estudio.

Los y las participantes de este estudio son cuatro estudiantes con Discapacidad Intelectual, pertenecientes al nivel Laboral de la escuela especial Sol de la Reina ubicada en la comuna de La Reina.

A continuación, se expone la distribución de la muestra según sexo, edad y nivel educativo.

<i>Entrevistado/a</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Nivel Educativo</i>
1	Masculino	24	Laboral
2	Masculino	19	Laboral
3	Femenino	18	Laboral
4	Femenino	24	Laboral

3.4. Técnica de recolección de la información.

La recolección de los datos se realizará a través de la entrevista semi - estructurada en profundidad. Dichas entrevistas se irán articulando y flexibilizando en función de las respuestas entregadas por los y las jóvenes entrevistados/as. Considerando su disposición y los factores ambientales del contexto en el que se encuentren al momento de desarrollar las entrevistas.

3.4.1. Técnica de análisis de la información

Esta investigación, utilizará para el análisis de sus datos el método comparativo constante (MCC) que se funda en los procedimientos de la Teoría fundamentada, pues, se busca construir modelos teóricos en base a las interrelaciones de los diferentes aspectos del objeto de estudio desarrollado.

Mediante el análisis descriptivo se reconstituyen las categorías generales de los elementos particulares, es decir, “contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares” (Araya, 2002:70). Se construirán códigos abstractos a partir de datos particulares codificando (codificación abierta) datos, que a su vez son fragmentados, conceptualizados y relacionados. A través de este análisis se obtendrá una descripción exhaustiva de los contenidos presentes en las representaciones sociales (Araya, Sandra. 2002) de jóvenes con discapacidad intelectual respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia mundial.

A través del análisis relacional (codificación axial y codificación selectiva) se constituye la estructura interna de las representaciones sociales, es decir, las relaciones y jerarquías presentes en sus diferentes contenidos.

En el análisis intenso (codificación axial) se generan diversos modelos comprensivos sobre diferentes aspectos destacados en los resultados.

En la codificación selectiva se construye un modelo de comprensión general que se encarga de articular los aspectos esenciales de los resultados en torno al fenómeno central, a

través de un análisis exhaustivo que permite la reducción de categorías (por descarte, por fusión, por transformación) (Araya, 2002).

Capítulo IV

Presentación y análisis de la información.

4.1. Análisis de la información

En base a los objetivos propuestos para la presente investigación, que buscan conocer, describir y analizar, desde el discurso de cuatro jóvenes con discapacidad intelectual, las representaciones sociales que poseen respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada, en contexto de pandemia mundial, es que se decide utilizar cómo metodología de investigación, el método Comparativo Constante (MCC); a través del análisis de la información entregada a las investigadores por los y las participantes del estudio en el desarrollo de entrevistas semi estructuradas, flexibles y dinámicas.

4.1.1. Categorización

4.1.1.1. Codificación Abierta

1.

Incidente 1	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
¿Decides qué actividades hacer en tu casa o escuela? o, ¿Es otra persona quien te dice lo que debes hacer?	E1	<p><i>Mm.. eso no sé, solo dedicó a ordenar.</i></p> <p>Comprendo. O sea, ¿Tú decides lo que vas a hacer o alguien más que te dice las cosas que haces?</p> <p><i>No.</i></p> <p>¿Tú las decides?</p> <p><i>-Asiente con la cabeza-.</i></p>	Orden Toma de decisiones

E2	<p><i>Bueno a veces ordeno mi cama, a veces bajo mi loza... y ayudo cuando alguien pide algo</i></p> <p>Oye y ¿qué cosas te suelen pedir en la casa, te piden muchas cosas o no tantas?</p>	Orden
	<p><i>No tantas, ya que no hay casi nada que hacer</i></p> <p>¿Solo cuando hay cosas que hacer te piden ayuda?... ¿Te gusta ayudar o no?</p>	Colaborar en el hogar
	<p><i>Me gusta, a veces me da lata, pero vale la pena</i></p> <p>Vale la pena entonces... Oye T. y ¿tú decides qué actividad hacer?, como tú dices hoy voy a hacer esto o ¿alguien te dice que las hagas?</p>	Iniciativa
	<p><i>No, no, ni una cosa ni la otra</i></p> <p>Como es, a ver cuéntame</p>	Toma de decisiones
	<p><i>Lo que pasa es que cuando estoy un poco aburrido, lo hago. por divertirme</i></p> <p>Para salir del aburrimiento</p>	
	<p><i>Si... y hago cualquier cosa para salir del aburrimiento. Bueno, mis dibujos, mi compu. Si... A veces tengo mi play para pasar el rato.</i></p> <p>¿Cuál es tu juego de play favorito?</p>	
	<p><i>No tengo un favorito, bueno tengo muchos favoritos la verdad...</i></p>	

E3	<p>Oye C., en tu casa, ¿qué te gusta hacer?</p> <p>Dibujar, hacer tarea.</p> <p>¡Super!, ¿cuál es tu materia favorita en laboral?</p> <p>La matemática</p> <p>Te gustan las matemáticas. Wow, son difíciles las matemáticas</p> <p>Si</p> <p>Super, ¿y las tareas las haces sola, o alguien te dice que las hagas?</p> <p>Las hago sola</p> <p>Super, y en la casa, además de hacer las tareas, de dibujar, escuchar música, ¿qué otras cosas haces?</p> <p>Descansar</p> <p>¡Sí!, porque una se cansa ¿cierto?</p> <p>¿Oye y ayudas en tu casa? ¿Haces tu pieza?</p> <p>Si</p> <p>¿Ayudas a tus tíos?</p> <p>Si</p> <p>¿En qué ayudas? A ver, cuéntanos</p> <p>A ordenar, a lavar la loza, en todo</p> <p>¿Te gusta ayudar?</p> <p>Jajaja, si</p> <p>C., yo sé que en el taller laboral cocinan, ¿cierto?</p> <p>Si</p> <p>¿Y tú, cocinas en tu casa?</p> <p>Si</p> <p>¿Y qué cosas cocinas?</p> <p>Yo hago espagueti, yo hago de todo</p> <p>¡Ohh que rico!, ¿cuál es tu plato favorito?</p> <p>La cazuela</p> <p>¡Oh que rico!, ¿y sabes cocinarla tu?, yo no sé hacerla</p> <p>No sé (risas)</p> <p>¿Y el espagueti?</p> <p>También lo sé hacer</p> <p>¿Sí?, ¿cómo se hace el espagueti?</p> <p>Mmm, con agua y se cuece</p> <p>Muy bien ¿y se hace solito o hay que hacer algo más?</p>	Iniciativa	Colaborar en el hogar	Descanso	Hacer tareas
----	--	------------	-----------------------	----------	--------------

	<i>Se hace solito</i>	
E4	<p><i>Hago muchas cosas</i></p> <p>¿Haces muchas cosas en la casa? ¿Cómo qué cosas?</p> <p><i>Si, ¡hago la cama!</i></p> <p>Muy bien, excelente. ¿Qué más haces en la casa?</p> <p><i>mmm ayudo a mi abuela</i></p> <p>¿Quién les da comida a tus mascotas?</p> <p><i>yo los alimento y les cambio el agua</i></p> <p>Y tú, ¿pones la mesa cuando hay que almorzar?</p> <p><i>Si</i></p> <p>¿La abuelita o la mamá te pide que lo hagas?</p> <p><i>La abuelita</i></p> <p>Entonces, tu, ayudas en la casa y ayudas a tu abuelita; ¿cierto?</p> <p><i>Si</i></p>	<p>Colaborar en el hogar</p> <p>Iniciativa</p> <p>Considera órdenes</p>

Memo 1.

Con el fin de lograr una mejor comprensión de la pregunta de investigación por parte de los/las entrevistados/as, se opta por fragmentar la pregunta principal, propiciando recabar antecedentes valiosos para la investigación.

En las respuestas entregadas, se dimensiona que las actividades desarrolladas están orientadas en su totalidad hacia labores que se realizan dentro del hogar, describiendo, cómo ayudan en las labores de la casa; esta ayuda se realiza ante la petición u orden de un otro u otra. Sin embargo, cuando estas actividades están orientadas a espacios personales, como lo es el dormitorio, son ellos y ellas quienes toman la iniciativa de realizar las actividades; como, por ejemplo, en el orden de su cama y aseo de su dormitorio.

Se logra entrever conductas heterónomas, por parte de los y las estudiantes, debido a que es un otro u otra, quien les ordena realizar dichas conductas, desarrollando la concientización, el deber hacer.

Las oportunidades que el medio brinde o no para la toma personal de decisiones en las diversas áreas del desarrollo

humano, incide en la construcción de su autonomía y conducta autodeterminada; debido a que el desarrollo humano se da en un contexto social, puesto que somos una especie gregaria, la cual se desarrolla en grupo.

A partir de las respuestas entregadas por los/as entrevistados/as, se vislumbra un incipiente desarrollo de la conducta autodeterminada respecto a la toma de decisiones propia frente a rutinas cotidianas en el hogar, se deduce que se debe a las oportunidades de autonomía y toma de decisión que la familia les brinda dentro del hogar, la que puede ser un limitante para continuar en el desarrollo de llegar a conductas autónomas de concienciación. El ayudar con los deberes del hogar, habla de la cultura que existe dentro del grupo entrevistado, si bien cada uno y una vive su realidad, se demuestra la habituación de acciones, las cuales están asociadas a la internalización que ha ocurrido, como también al tipo de exigencias que el contexto les ha impuesto.

La internalización de las instituciones sociales se produce a través de la adquisición de los roles sociales.

Es importante considerar el contexto sociocultural y socioeconómico de cada sujeto y sujetada, ya que esto interfiere directamente en el acceso del desarrollo de su condición humana.

Las prácticas que realicen los seres en la sociedad van a estar dependiendo del capital que poseen, es decir, vislumbran los estilos de vida, que devienen en sistemas socialmente clasificados, que se pueden observar en las prácticas cotidianas de cada ser social. (Bourdieu,1994)

Cuando la familia o el contexto donde se desarrolla este sujeto/sujeta interfiere en su óptimo desarrollo de la condición humana, la cual se constituye por el desarrollo de tres áreas fundamentales: biológica, psicológica y social; es la escuela, específicamente el/la educador/a diferencial quien debe cumplir un rol fundamental a la hora de propiciar espacios y brindar herramientas para un desarrollo autónomo de la condición humana, debido a que el hacer humano, que contempla el desarrollo de habilidades y el desarrollo de destrezas, constituye herramientas conceptuales y procedimentales en función del desarrollo cognitivo; el cual debe ser potenciando en el quehacer educativo.

Incidente 2	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Cuéntame, qué sueles hacer en un día qué te parece interesante, ¿Sales?, ¿lo haces solo/a?, ¿a qué lugares vas?, ¿Visitas amigos o amigas? ¿Prefieres salir solo/a o acompañado/a?	E1	<p><i>Mmm... Eso no sé, solo, solamente hago mis días normales como siempre.</i></p> <p>¿Y cómo sería un día normal para ti?</p> <p><i>Solo me levanto, me, me levanto, tomo desayuno, hago mi cama.</i></p> <p>Muy bien. ¿Y sueles salir de tu casa?, ¿Vas a algún lugar? ¿A plazas?</p> <p><i>No. Solo no, a ninguno.</i></p> <p>¿Sueles ir de tu casa a la escuela?</p> <p><i>Mmm, si</i></p> <p>Felipe, ¿y tú visitas a tus amigos?</p> <p><i>De hecho, no.</i></p> <p>¿No? Y ¿No los visitas por la pandemia o por algo más?</p> <p><i>De hecho, no.</i></p>	Rutina diaria No hay interacción con otros/as que no sea la escuela. **
	E2	<p><i>A veces me relajo... y me pongo contento porque ese día no todo se fue para el otro lado</i></p> <p>Oye ¿sueles salir? ¿sales de tu casa?</p> <p><i>La verdad no salgo mucho</i></p> <p>¿Y por qué no sales?</p> <p><i>La verdad es que hace tiempo no era tan sociable de salir.</i></p> <p>Mmm</p> <p><i>De la pandemia... horrible</i></p> <p>Claro, la pandemia nos ha cambiado a todos</p> <p><i>Si</i></p>	Recreación / Descanso No sale a otros lugares Interacción afectada

	<p>E3</p>	<p><i>Me gusta hacer dibujos</i> ¿Te gusta mucho dibujar? <i>Si</i> ¿Algo más, o solo dibujar? <i>Solo dibujar</i> ¿Y sales?, ¿sales a alguna plaza? <i>Si</i> ¿A qué lugares vas? ¿A qué lugares te gusta mucho ir? <i>A la plaza que está al lado del líder.</i> Mmm ¿y esa queda cerca de tu casa? <i>Si</i> ¿Oye y vas solita a la plaza, o alguien te acompaña? <i>Alguien me acompaña</i> ¿Quién te acompaña? Cuéntanos <i>Mmm si</i> ¿Quién va contigo a la plaza? <i>Mi papá</i></p>	Crear Recreación Salir acompañada
--	------------------	---	---

	<p>E4</p>	<p><i>La paso muy bien</i></p> <p>¿Y qué haces ese día para pasarla muy bien?, ¿sales? ¿Vas a algún lado? ¿Vas a visitar a alguien?</p> <p><i>Me quedo jugando aquí</i></p> <p>¿Te gusta jugar en tu casa?</p> <p><i>Jugando en la Xbox, tengo una xbox</i></p> <p>¿Y qué juegos tienes?</p> <p><i>Juegos de terror</i></p> <p>Ooh ¿y no te da miedo? A mí me da miedo</p> <p><i>Sí, juegos de zombi</i></p> <p>¿Y que tienes que hacer con los zombis?</p> <p><i>Sí, los mato</i></p> <p>¿Qué más te gusta hacer durante el día?</p> <p><i>Me gusta hacer muchas cosas</i></p> <p>¿Muchas cosas? ¿Como que cosas?</p> <p><i>Me gusta hacer dibujos</i></p> <p>Oye S. y tú, ¿andas en micro, en auto, en el metro, sales a caminar?</p> <p><i>Vamos en auto</i></p> <p>Muy bien...</p> <p><i>Tengo un auto blanco</i></p> <p>Que lindo, un auto blanco. Oye S. y tú, ¿sales a comprar?</p> <p><i>No</i></p> <p>¿Y quién va a comprar cua...?</p> <p><i>Voy a comprar con la abuela</i></p>	<p>Crear</p> <p>Recreación</p> <p>Salir acompañada</p>
--	------------------	--	--

Memo 2.

Las respuestas obtenidas, están orientadas en su mayoría hacia acciones que promueven la recreación o espacios de distinción, dentro del hogar. Considerando el contexto de pandemia, donde las actividades que se pueden realizar se limitan al espacio en el que se sitúan. Con respecto a salir del hogar, esto presenta dificultades, lo que no se logra precisar si es debido a la pandemia o a que es una actividad que no suele estar dentro de las opciones a realizar de los y las jóvenes.

Es aquí donde se puede evidenciar el importante rol que tiene la familia en el desarrollo de un sujeto o sujeta. El entorno familiar representa la fuente primordial de experiencias, no sólo porque los miembros de la familia aportan la mayor cuota de contacto humano sino, también, porque median en las oportunidades de conexión a las que puede acceder cada integrante con el contexto que los rodea.

Como se mencionó anteriormente, las actividades que suelen realizar los y las estudiantes en sus días interesantes, están directamente relacionadas con actividades de ocio. La AAIDD (2011) define el ocio como el tiempo disponible, libremente elegido, y aquellas actividades elegidas individualmente, no relacionadas por sus características con el trabajo o con otras formas de actividad obligatoria, de los cuales se espera que promuevan sentimientos de placer, amistad, felicidad, espontaneidad, fantasía o imaginación, gozo, creatividad, expresividad y desarrollo personal.

Cabe destacar que a partir de las respuestas entregadas por los/as entrevistados/as, se vislumbra cómo su contexto inmediato, la familia, ha intervenido en la capacidad de desarrollar una toma de decisiones autónoma en la ocupación de sus tiempos libres. Cómo consecuencia de aquello, las familias ven en la escuela un espacio de entrega de aprendizajes y activación cognitiva de los y las jóvenes, quitando la vital importancia que tiene para el desarrollo de su condición humana los espacios de interacción social con un otro y otra que interfieren de manera directa en la construcción de la propia identidad.

Planteaba Bronfenbrenner (1986) en su modelo ecológico del desarrollo, el potencial educativo de los distintos microsistemas, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes y compartidos relacionados con los y las estudiantes.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011) establece que la participación es la actuación de las personas en actividades diarias de los distintos ámbitos de la vida social, se relaciona con el funcionamiento del individuo en la sociedad. La participación en actividades cotidianas es importante para el aprendizaje de la persona y constituye una característica central de las perspectivas del crecimiento y desarrollo humano de los individuos en sus contextos. (Bronfenbrenner, 1999; Dunst, Bruder, Trivette y Hamby, 2006).

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se puede inferir que el desarrollo de la participación de los y las jóvenes se ha visto interferido en cuanto a las posibilidades y necesidad que emerge de sí mismos/as por interrelacionarse con pares más allá del contexto escolar en sus tiempos de ocio. Lo anterior emerge de las posibilidades que ofrece su medio inmediato, incrementado debido al contexto que vivimos dada la pandemia que nos

aqueja a nivel mundial, que nos ha llevado a confinarnos de nuestro medio social como principal medida preventiva.

Incidente 3	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
<p>¿Tienes amigos/as fuera de la escuela?, ¿Los visitas? ¿De qué manera están en contacto con los/las amigos/as de la escuela?</p>	E1	<p>F, ¿y tú, visitas a tus amigos?</p> <p>De hecho, no.</p> <p>¿No? Y ¿No los visitas por la pandemia o por algo más?</p> <p>De hecho, no.</p> <p>¿Cómo mantienes el contacto con tus amigos F.?</p> <p>Por WhatsApp</p> <p>¿Tienen un grupo de wsp o hablas solo con uno?</p> <p>Uno.</p> <p>¿Cómo se llama tu amigo? Cuéntanos.</p> <p>M.</p> <p>¿Él es tu amigo en la escuela?</p> <p>sí.</p> <p>¿Y que le gusta a M. en común contigo que les hace ser amigos?</p> <p>Al igual que a mí?, vemos anime.</p> <p>La siguiente pregunta dice así. ¿Tienes amigos fuera de la escuela o tus amigos están todos en la escuela?</p> <p>De hecho, eso no se. Porque solo tenía amigos aquí en el colegio, pero, desde que empezó eso no los veo. Solo al único que veo es al M.</p> <p>Comprendo. Hagamos un viaje hacia atrás, y pensemos que la</p>	<p>Comunicación con compañero de escuela</p> <p>Redes sociales</p> <p>Escuela</p>

	<p>pandemia no está. Cuando podía ver a sus amigos. ¿Dónde los veías?, ¿Se juntaban?</p> <p>Aquí en el colegio.</p> <p>¿Y cómo se llaman tus amigos? Cuéntanos.</p> <p>Está el T., el J., y el J. y ... A ver quién más... mmm.. y, ya se me olvido. Bueno eso es todo.</p> <p>¿Oye F., y con ellos no hablas o wsp?</p> <p>De hecho, no tengo sus números, pero el de J. sí.</p> <p>Perfecto, comprendo. ¿Y cuando estaban las clases online se hablaban o conversaban?</p> <p>sí.</p>	
E2	<p>¿Y vas a visitar amigos, a tus amigos de la escuela, los vas a ver?</p> <p>No, no puedo... porque queda lejos</p> <p>Mm, ¿viven lejos?</p> <p>Si... yo soy de Maipú</p> <p>Comprendo... Oye T., ya que no puedes ver a tus compañeros de la escuela porque están muy lejos, ¿cómo se contactan?, ¿Hablan diariamente? Me contaste que igual hablas harto con ellos, ¿cómo hablan?</p> <p>Bueno, no tanto, pero. En esos tiempos... a ver... tengo algo... extrovertidos, por decirlo de alguna manera</p>	<p>Comunicación con compañeros a distancia</p> <p>Clases virtuales</p>

	<p>¿Son extrovertidos?</p> <p>Si... por así decirlo</p> <p>Pero ahora T., ahora hablas con alguien, por WhatsApp, ¿lo llamas por teléfono?</p> <p>No, no tanto</p> <p>¿A ninguno de tus compañeros del colegio?</p> <p>No los tengo en WhatsApp</p> <p>¿Los tienes en WhatsApp?</p> <p>No, no los tengo</p> <p>¿Y hace cuánto que no hablas con ellos?</p> <p>Hace mucho, hasta ahora, bueno eso hasta en las reuniones</p> <p>¿Las reuniones de la escuela?</p> <p>Si, del zoom</p>	
E3	<p>Oye C, ¿tu, hablas con tus amigos de la escuela?</p> <p>No</p> <p>¿no?</p> <p>No</p> <p>¿Y con amigos de tu casa?</p> <p>¿Tienes amigos?</p> <p>si</p> <p>¿Cómo se llaman tus amigos?</p> <p>No tengo amigos, no</p> <p>Mmm, ¿y con tus compañeritos de la escuela hablan, o solo en las clases?</p> <p>Solo en las clases</p>	<p>No hay comunicación</p> <p>Escuela - Clases virtuales</p> <p>Relación formal con pares</p>

E4	<p>S, ¿tú tienes amigos en el colegio?</p> <p><i>si</i></p> <p>¿Quiénes son tus amigos?</p> <p><i>se llama...el C.</i></p> <p>F.C</p> <p><i>¡y J.!</i></p> <p>J. ¿Alguien más?</p> <p><i>y... C. de laboral</i></p> <p>¡C.! Y en tu casa, ¿tienes algún amigo cerca de tu casa?</p> <p><i>si</i></p> <p>¿y cómo se llaman?</p> <p><i>Muchos amigos de afuera</i></p> <p>Tienes muchos amigos afuera, ¿y te acuerdas como se llama alguno?</p> <p><i>Se llama...se llama... mi amiga la que anda por ahí, a veces me viene a buscar</i></p> <p>¿te va a buscar para que salgan a jugar?</p> <p><i>Si</i></p> <p>¿y a que juegan?</p> <p><i>A jugar a la escondida</i></p> <p>qué divertido</p> <p><i>A la carrera</i></p> <p>¿y cuando sales con tu amiga, salen las dos solas? ¿O alguien te acompaña?</p> <p><i>No, mi abuela me mira. Me mira porque o sino me da el ataque</i></p>	<p>Relación de pares en la Escuela</p> <p>Amigos de su hogar</p> <p>Clases virtuales</p> <p>Control</p>
----	---	---

	<p>Hay que cuidarse. Oye S. y tú, ¿hablas con tus amigos de la escuela?</p> <p>A veces hablo por el computador, cuando nos toca tarea</p> <p>Verdad, ahí hablas con tus compañeros</p> <p>Si, y con J. J. también es de laboral</p> <p>Oye S., ¿solo hablan por el computador o también por el teléfono?</p> <p>En el computador, cuando nos toca tarea</p> <p>¿Solo cuando les toca tarea?</p> <p>¡sí!</p>	
--	---	--

Memo 3.

A partir de las respuestas de los y las estudiantes entrevistados, existe un consenso general al afirmar no tener amigos y/o amigas fuera del círculo escolar. Si bien, una de las entrevistadas declara tener una amiga con quien suele jugar, no se especifica si esta forma parte o no del centro educativo.

Se evidencia una disminuida interacción con pares, limitada a espacios educativos. Esto demuestra el vacío en que se encuentran los y las estudiantes con respecto al establecimiento de relaciones sociales, con otros u otras que no sean de su familia; esto puede provocar un gran problema a lo que respecta su participación, ya que esta hace referencia a las interacciones y roles en las áreas de vida en el hogar, empleo, educación, ocio, espiritualidad y actividades culturales. También incluye roles sociales que son actividades válidas que se consideran habituales para un grupo de edad específico. (AAIDD, 2011). Ser parte de entornos privados de interacciones sociales, dificulta la posibilidad de comprender y atender las normas sociales. Para Berger y Luckmann (1968), las normas existen para quienes desempeñan roles en la sociedad, normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad, las cuales, se deduce que todos y todas tienen conocimiento de estas. Al cumplir dichas normas, están siendo parte de la tradición institucional impuesta, la cual permite el control de las personas que la componen.

Según la AAIDD, la variedad de entornos de los cuales son parte los y las jóvenes con discapacidad intelectual, toma gran importancia, ya que frecuentemente determina lo que el individuo/a está haciendo, dónde lo está haciendo, cuando lo está haciendo y con quien.

A partir de lo anterior, es importante destacar el rol fundamental que cumple la escuela como principal núcleo

socializador de los y las estudiantes con discapacidad intelectual y sus pares, ya que le brinda la oportunidad de compartir con otros u otras, intercambiando opiniones y/o ideas, como también fortaleciendo el conocimiento de las normas establecidas y aceptadas socialmente.

Es parte del hacer educativo, impulsar la manera de trascender las barreras impuestas, independiente del motivo por el cual están, teniendo como prioridad el óptimo desarrollo de la condición humana, contemplando a los sujetos y sujetas desde un enfoque de derecho.

Dado el actual contexto sociosanitario que atravesamos a nivel mundial, el espacio de interacción se ha visto desplazado a la educación remota. El confinamiento ha limitado las posibilidades que tienen jóvenes de interactuar con sus pares en los centros educacionales, limitados al tiempo en que los y las estudiantes participan de sus rutinas escolares virtuales. Restringiendo, además, la posibilidad de interactuar con los círculos sociales fuera del hogar. Al ser seres sociales, toma gran importancia indagar las posibles repercusiones que trae consigo el aislamiento social como medida preventiva dada la actual contingencia sanitaria, en el desarrollo socioemocional de los sujetos/as con discapacidad intelectual incidiendo así en la construcción de sí mismo.

4.

Incidente 4	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
Dentro de las cosas que te gustaba hacer antes de la pandemia, ¿Cuáles no has podido seguir realizando debido a la pandemia?	E1	<p>Dice así la siguiente pregunta, dentro de las cosas que te gustaba hacer antes de la pandemia. Todas esas cosas que podíamos hacer, nuestras libertades. ¿Qué cosa no has podido seguir haciendo por la pandemia?</p> <p><i>De hecho, eso no se.</i></p> <p>¿Te acuerdas de alguna cosa que te gustaba mucho hacer cuando no había pandemia? Por ejemplo, ir a comprar o juntarte con tus amigos. Cosas así.</p> <p><i>mmm, de hecho, sí.</i></p> <p>Hablemos de la pandemia en el momento en el que estábamos en cuarentena. Cuando estábamos encerrados en nuestras casas y no</p>	Extrañar la escuela Asistir a talleres laborales

podíamos salir. ¿había algo que extrañabas hacer?

Pues no se. De salir no lo había pensado, de donde puedo ir.

¿Extrañaste la escuela cuando no se podía ir?

sí.

¿Te gusta la escuela?, ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?

buee, no se. A veces estudio matemáticas. Bueno, aprendo a leer, y lo más importante, me gustan las clases de cocina.

Oye F., y con la pandemia, ¿podías hacer las clases de cocina?

¿Funcionaba el taller laboral con la pandemia?

De hecho, no.

¿Lo extrañabas?

sí.

¿Qué te gustaba hacer en los recreos en la escuela?

Pues cuando me aburro, a veces hago dibujos. Me gusta.

E2	<p>Es más cómodo... Oye T., tú nos hablas de que antes de la pandemia uno salía más, podía ir a la escuela, me gustaría saber ¿Qué cosas te gustaban hacer antes de que empezara la pandemia que ahora no puedes hacer por la pandemia?</p> <p><i>El año pasado antes de la pandemia, la pega de ir al jardín y me gustaba bastante</i></p> <p>¿Era entretenido?</p> <p><i>Me gustaba... el pastito se veía verde, me preocupaba mucho por el pasto la verdad</i></p> <p>¿Eres buen jardinero?</p> <p><i>Si</i></p> <p>¿Era muy difícil o no?</p> <p><i>No era difícil... no tanto</i></p> <p>¿Cuántos días trabajabas?</p> <p><i>De lunes a viernes... hasta que pudiera</i></p> <p>¿Ibas a la escuela y después trabajabas?</p> <p><i>Eso fue hace un año... aunque debido a la pandemia no fue impedimento para que hiciera esa labor de limpiar el jardín...al menos no fue impedimento</i></p> <p>¿Puedes seguir haciéndolo?</p> <p><i>Lamentablemente ya no... esto es personal pero la casa en que vivía, la parcela, se inundó... porque le cayó un árbol, esa no es la peor parte, la peor parte y... la casa se perdió... ya es inevitable</i></p>	<p>Trabajar</p> <p>Responsabilidad laboral</p>
----	--	--

E3	<p>Oye C., ¿qué te parece esto que ha pasado con la pandemia?</p> <p>No me gusta</p> <p>¿Qué es lo que menos te gusta de la pandemia?</p> <p>si</p> <p>No hemos podido salir, tenemos que usar la mascarilla.</p> <p>si</p> <p>¿Qué te gustaba hacer antes de la pandemia?</p> <p>Estar en casa</p> <p>¿hay que estar en casa?</p> <p>si</p> <p>Y antes de la pandemia ¿igual te gustaba estar en la casa?</p> <p>si</p> <p>Super. ¿Y ahora con la pandemia, sigues yendo a comprar o no tanto?</p> <p>si me gusta comprar</p> <p>¿Qué dejaste de hacer por la pandemia? ¿Hay algo que no se puede hacer porque estamos encerradas en la casa?</p> <p>no salir</p> <p>No salir ¿cierto?, ¿y te gustaba mucho salir?</p> <p>si</p> <p>¿Y te gustaba viajar a algún lado o solo ir a la plaza?</p> <p>si</p> <p>¿Te gustaba viajar?</p> <p>si</p> <p>¿Y a dónde te gusta ir?</p>	<p>Quedarse en casa *</p> <p>Viajar</p> <p>Salir</p> <p>Control</p>
----	---	---

	<i>al campo</i>	
E4	<p>Oye S., y tú sabes que por la pandemia no podemos salir, estuvimos mucho tiempo encerrados...</p> <p><i>sí porque hay virus</i></p> <p>Por el virus. Y ¿qué cosas hacías antes de que estuviera este virus?</p> <p><i>salía a pasear</i></p> <p>A pasear. ¿Y a dónde ibas?</p> <p><i>a la playa</i></p> <p>¡Qué hermoso!</p> <p><i>si, y ahora que llegó el virus. Yo quiero que se vaya el virus, para ir a estados unidos, yo quiero ir a estados unidos</i></p> <p>¡wow! Y ¿a qué parte de Estados Unidos o quieres recorrer todo?</p> <p><i>no, yo quiero ir a Estados Unidos a pasear.</i></p> <p>A pasear que entretenido</p> <p><i>y también a pasear por todos lados.</i></p> <p>Que se vaya pronto este virus, ¿cierto?</p> <p><i>¡sí!, porque me tiene aburrida el virus, usando la mascarilla</i></p> <p>¿Tú te vacunaste?</p> <p><i>si, ya me vacuné</i></p> <p>¡Super!</p>	<p>Viajar</p> <p>Salir</p>

Memo 4.

A partir de las respuestas de los/as entrevistados/as, se aprecia que las principales actividades que extrañan a partir del inicio de la pandemia mundial son las relacionadas con ser partícipes de instancias de interacción social tanto con el

medio cómo con sus pares. Debido a las características de propagación del virus que ha afectado a la población mundial, las personas se han visto obligadas a aislar como principal medida de protección. Dicho aislamiento social, ha traído consigo la posibilidad de establecer relaciones socio afectivas principalmente con los miembros que comparten un mismo hogar.

Los espacios a los que hacen alusión los/as jóvenes entrevistados/as, tienen estrecha relación con espacios en los cuales logran una “emancipación” de las normas familiares con las que día a día conviven, como lo es la escuela y el trabajo.

Tal como explica Moreno y Del Barrio (2000), al hablar de la construcción identitaria de adolescentes, en la adolescencia comienza la configuración de un razonamiento social, en el cual toma relevancia los procesos identitarios individuales, colectivos y societales, los que aportan en la comprensión de sí mismos, en las relaciones interpersonales, las instituciones y costumbres sociales. Dicho razonamiento social del joven está vinculado con el conocimiento del yo y de otros y otras, la adquisición de habilidades sociales, el conocimiento y aceptación o negación de los principios del orden social y la adquisición y desarrollo moral y valórico.

En esta etapa de desarrollo evolutivos, los y las jóvenes comienzan a vivir una modificación del equilibrio psíquico, provocando consigo un despertar, modificando los lazos con la familia, pudiendo manifestarse en una desvinculación con la familia, oponiéndose a las normas que esta establece y gestando nuevas relaciones sociales y cobrando importancia la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella. (Erikson, 1971).

A pesar de este deseo que se logra vislumbrar a partir de las respuestas de los/as entrevistados/as, aun se puede observar un control por parte de sus sistemas familiares, en cuanto a la toma de decisiones y el desarrollo de una vida autónoma acorde a la edad y necesidades de los/as jóvenes; una concepción infantilizada de dichos/as jóvenes, que coarta las posibilidades de desarrollar su autonomía acorde a las necesidades y deseos de la edad. Dichas representaciones establecidas a nivel familiar toman gran relevancia a la hora de incidir en la construcción de la imagen de sí mismo y el establecimiento de relaciones interpersonales de cada uno/a. El autorreconocimiento es lo fundamental en la convivencia, puesto que un ser humano solo es capaz de reconocer a otros como legítimo en la medida en que se ha reconocido a sí mismo. (Álvarez; Reyes; Vásquez, 2017)

El entorno familiar representa la fuente primordial de experiencias, no sólo porque los miembros de la familia aportan la mayor cuota de contacto humano sino, también, porque median en las oportunidades de conexión a las que puede acceder cada integrante con el ambiente que los rodea. Mediación que es generada a través de recursos, como lo son los sociales, que abarcan educación y aptitudes parentales, prácticas y enfoques culturales, relaciones interfamiliares, entre otros.

Incidente 5	Entrevista	Código “in vivo”	Categorización
<p>¿Prefieres las clases virtuales o en la escuela?, ¿Por qué?</p>	<p>E1</p>	<p>Super! Entonces nos vamos acercando a las últimas preguntas. Aquí viene una de las que quizás te han hecho más, ¿Prefieres las clases virtuales o en la escuela? Y ¿Por qué?.</p> <p><i>En la escuela. Bueno, las clases virtuales son muy difíciles para mí. Pues no se, mucho ruido, me siento muy incomodo, de sentarme incómodo en mi cama. Siempre estoy en mi pieza y es porque a veces necesito concentración.</i></p> <p>¿Y qué es lo que tiene la escuela que te gusta tanto?</p> <p><i>mmm, me gusta harto venir, o sea, bueno, me gustan las clases vocacionales y de meditación, la relajación. Bueno, lo que más extraño es hacer educación física. Mmm eso es todo.</i></p> <p>¿Qué fue lo primero que hiciste al volver a la escuela después de tanto tiempo?</p> <p><i>Haciendo matemáticas, lenguaje y bueno, solamente matemáticas y lenguaje.</i></p>	<p>Clases Presenciales</p> <p>Distractores ambientales</p> <p>Talleres laborales</p>

E2	<p>Y hace cuánto que no hablas con ellos?</p> <p><i>Hace mucho, hasta ahora, bueno eso hasta en las reuniones</i></p> <p>¿Las reuniones de la escuela?</p> <p><i>Si, del zoom</i></p> <p>Es raro las clases por zoom.</p> <p><i>Si esta raro, pero es lo que hay</i></p> <p>No nos queda de otra, y ¿qué es lo que te gusta más las clases por zoom o presenciales?</p> <p><i>Me gustan más las clases por zoom</i></p> <p>¿Por qué?</p> <p><i>Porque siento que... puede estar en casa y a la vez puedo estar estudiando</i></p>	<p>Clases Virtuales</p> <p>Comodidad</p>
E3	<p>¿Te gusta ir a la escuela por el computador?</p> <p><i>sí</i></p> <p>¿Sí?</p> <p><i>Voces ineludibles en el fondo</i></p> <p><i>No, no me gusta ir a la escuela, solo ir a la escuela</i></p> <p>¿No te gusta ir?</p> <p><i>sí, si me gusta, sí</i></p> <p>Es entretenido. Y que preferías ir a la escuela, Sol de la Reina o hacer las clases... (<i>no termina la pregunta y C. responde</i>).</p> <p><i>Sol de la Reina, a la escuela Sol de la Reina</i></p>	<p>Clases presenciales</p> <p>Estudiar</p> <p>Compartir con pares</p>

	<p>Te gusta la escuela Sol de la Reina. ¿Es entretenido?</p> <p>Si</p> <p>¿Qué te gustaba hacer en la escuela?</p> <p>si</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?</p> <p>si</p> <p>¿Qué es?</p> <p>Ver a mis compañeros, a estudiar</p>	
E4	<p>S, una pregunta entre nosotras tres, ¿qué te gusta más, las clases en la Escuela Sol de la Reina o las clases por el computador?</p> <p><i>me gusta el colegio</i></p> <p>¿y por qué?</p> <p><i>al colegio Sol de la Reina</i></p> <p>¿y por qué te gusta ir más al colegio?</p> <p><i>por, jugar con mis compañeros</i></p> <p>¡jugar con los compañeros, que entretenido! ¿Por algo más?</p> <p><i>a jugar con el C. de laboral</i></p> <p>¡Qué entretenido! Entonces las clases online, del computador ¿no te gustan?</p> <p><i>online sí me gusta</i></p> <p>¿las clases del computador?</p> <p><i>si</i></p> <p>¿pero prefieres la escuela?</p> <p><i>si, y estar con el tío Ricardo</i></p>	<p>Clases Presenciales</p> <p>Compartir con pares</p> <p>Compartir con docente</p>

El tío Ricardo, simpático el tío
*si. Me gusta estar con mi tío
Ricardo*

Memo 5.

A partir del nuevo orden social que se ha construido desde el inicio de la pandemia que nos golpeó a nivel mundial, la vida cotidiana se ha visto afectada en diversas aristas, llevándonos a establecer nuevas formas de relacionarnos y realizar las diversas labores del día a día.

Gran parte de las actividades que cotidianamente se desarrollaban fuera de los hogares, se han trasladado a la inmediatez del mismo, espacio en el cual se conjugan las interacciones sociales inmediatas, la educación, el trabajo, entre otras.

El ser humano, ser que vive en constantes transformaciones, cuyo desarrollo está influido en gran parte por las oportunidades de relación y acción en y con el medio del que es parte; al enfrentarse a ambientes restringidos en cuanto a estímulos físicos, emocionales y sociales, ve permeado la construcción sí mismo y desarrollo de la condición humana.

La escuela, es uno de los principales núcleos socializadores de los/as jóvenes entrevistados/as, espacio que les permite compartir con pares, participar de actividades de su interés y desarrollar habilidades sociales. La estrecha relación que han construido con los miembros de la comunidad educativa de la cual son parte, es una arista fundamental en cuanto a las oportunidades de desarrollo socioemocional de los y las jóvenes.

Crear el conocimiento, el entendimiento que posibilita la convivencia humana, es el mayor, más urgente, más grandioso y más difícil desafío que enfrenta la humanidad en el presente (Maturana, 1996)

4.1.1.2. Codificación axial

Incidente 1	Entrevista	Categorización	Categoría
¿Decides qué actividades hacer en tu casa o escuela? o, ¿Es otra persona quien te dice lo que debes hacer?	E1 E2	Orden	Actividad desarrollada en el hogar, relacionada con el cuidado y mantenimiento del propio espacio, cómo lo es su habitación; ya sea por propia voluntad o ante la petición de un otro u otra. <i>Mm.. eso no sé, solo me dedico a ordenar.</i> <i>Bueno a veces ordeno mi cama, a veces bajo mi loza... y ayudo cuando alguien pide algo</i>
	E2 E3 E4	Colaborar en el hogar	Desarrollo de diversas labores cotidianas en el hogar colaborativas como aseo, orden, alimentación, ante la petición de un otro u otra. <i>Bueno a veces ordeno mi cama, a veces bajo mi loza... y ayudo cuando alguien pide algo</i> <i>No tantas, ya que no hay casi nada que hacer</i> <i>A ordenar, a lavar la loza, en todo</i> <i>Si, ¡hago la cama! mmm ayudo a mi abuela. yo los alimento y les cambio el agua</i>
	E1 E2	Toma de decisiones	Proceso de elección por sí mismo entre diferentes opciones de actividades de interés a desarrollar en la cotidianidad <i>Si... y hago cualquier cosa para salir del aburrimiento. Bueno, mis dibujos, mi compu.</i> <i>Si... A veces tengo mi play para pasar el rato.</i>
	E2 E3 E4	Iniciativa	Capacidad desarrollada para idear, inventar y/o iniciar determinada actividad en determinados contextos. <i>Lo que pasa es que cuando estoy un poco aburrido, lo hago. por divertirme</i>

	E3	Hacer tareas	Respecto a actividades que decide y suele hacer como parte de sus rutinas cotidianas. Escuela como principal actividad a desarrollar. <i>Dibujar, hacer tarea. Las hago sola</i>
	E4	Considerar órdenes	Refiere a tomar en consideración las solicitudes y/o instrucciones, impartidas por otro u otra en una relación jerárquica respecto a realizar o no determinadas actividades. <i>La abuelita</i>
	E3	Descanso	Quietud y/o pausa en medio de actividades cotidianas desarrolladas. Tiempo utilizado a discreción y no para cumplir con actividades obligatorias. <i>Descansar</i>

Incidente 2	Entrevista	Categorización	Categoría
Cuéntame, qué sueles hacer en un día qué te parece interesante, ¿Sales?, ¿lo haces solo/a?, ¿a qué lugares vas?, ¿Visitas amigos o amigas? ¿Prefieres salir solo/a o acompañado/a?	E1	Rutina diaria	Costumbres y/o hábitos adquiridos referidos a hacer algo de modo determinado, por lo que no requiere reflexionar o decidir respecto a lo que se hace. Dichas costumbres y/o hábitos, se relacionan principalmente según lo declarado por el entrevistado con actividades en el hogar. <i>Mmm... Eso no sé, solo, solamente hago mis días normales como siempre.</i> <i>Solo me levanto, me, me levanto, tomo desayuno, hago mi cama.</i>

	E1	Interacción con otros/as que no pertenezcan a la escuela	La interacción con pares se da principalmente en instancias relacionadas con él espacio educativo. <i>De hecho, no.</i>
	E3 E4	Recreación	Referido a la acción de crear o producir algo nuevo, también puede referirse a divertir, alegrar, deleitar en una búsqueda de distracción en medio de las obligaciones y/o rutinas cotidianas. <i>Me gusta hacer dibujos</i> <i>Me quedo jugando aquí</i>
	E2	Descanso	Quietud y/o pausa en medio de actividades cotidianas desarrolladas. Tiempo utilizado a discreción y no para cumplir con actividades obligatorias. <i>A veces me relajo... y me pongo contento porque ese día no todo se fue para el otro lado</i>
	E2	No sale a otros lugares	Dentro de su rutina cotidiana, se destaca el permanecer en el hogar. <i>La verdad no salgo mucho</i>
	E2	Interacción afectada	Refiere a un deseo por establecer una interacción con otros u otras, más dicha interacción se ha visto afectada dado a características constitutivas de su personalidad y las condiciones sociosanitarias debido a la pandemia. <i>La verdad es que hace tiempo no era tan sociable de salir.</i> <i>De la pandemia... horrible</i>
	E3 E4	Crear	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Me gusta hacer dibujos; solo dibujar</i> - <i>Me gusta hacer muchas cosas. Me gusta hacer dibujos</i>

	E3	Salir acompañada	
	E4		<ul style="list-style-type: none"> - <i>A la plaza que está al lado del líder. Alguien me acompaña. Mi papá</i> - <i>Voy a comprar con la abuela</i>

Incidente 3	Entrevista	Categorización	Categoría
¿Tienes amigos/as fuera de la escuela?, ¿Los visitas? ¿De qué manera están en contacto con los/las amigos/as de la escuela?	E1 E2	Comunicación con compañeros de la escuela	Alude a una comunicación, exclusivamente con pares que se encuentran en su mismo espacio educativo. Solo tenía amigos aquí en el colegio, pero, desde que empezó eso no los veo. Solo al único que veo es al M.
	E1	Redes sociales	Distintas plataformas digitales que permiten informar, entretenerte y comunicarte, con otros u otras en tiempo real. Una de estas es Whatsapp, utilizada por los/as jóvenes entrevistados/as para mantener contacto con sus compañeros/as de escuela. Hablamos por WhatsApp, de hecho, no tengo sus números, pero el de J, sí.
	E1 E3	Escuela	Institución educativa, que posibilita la interacción de los y las estudiantes, ya sea de manera virtual o presencial. Siendo uno de los únicos espacios donde la comunicación e interacción con pares es factible para todos/as los y las estudiantes. aquí en el colegio Solo en las clases
	E2 E3 E4	Clases virtuales	Espacio educativo, establecido debido a la pandemia, es aquí donde los y las estudiantes pueden ver y comunicarse con sus compañeros y compañeras a pesar de la distancia. Es uno de los únicos momentos en que los y las estudiantes se relacionan. A veces hablo por el computador, cuando nos toca tarea

	E3	No se comunica	No mantiene contacto directo con sus compañeros y compañeras sin la mediación del espacio educativo.
	E3	Relación formal con pares	Relacionarse, compartiendo o comunicándose, solo por el hecho de ser compañeros/as de un mismo espacio. solo en las clases
	E4	Amigos del hogar	<i>mi amiga la que anda por ahí, a veces me viene a buscar</i>
	E4	Control	Supervisión y sobreprotección de parte de algún familiar a una persona adulta. <i>Mi abuela me mira. Me mira porque o si no me da el ataque</i>

Incidente 4	Entrevista	Categorización	Categoría
Dentro de las cosas que te gustaba hacer antes de la pandemia, ¿Cuáles no has podido seguir realizando debido a la pandemia?	E1	Extrañar la escuela	Recordar las dinámicas que solían hacer en la escuela presencial, dando un valor, a las actividades realizadas. <i>A veces estudio matemáticas. Bueno, aprendo a leer, y lo más importante, me gustan las clases de cocina.</i>
	E1	Asistir a talleres laborales	Talleres laborales que cuenta con módulos de bisutería, cocina y costura; donde se producen alimentos, joyería y distintos accesorios, junto con aprender cualidades del trabajo. lo más importante, me gustan las clases de cocina.
	E2	Trabajar	Actividad fuera del horario escolar, la cual era remunerada. Esta se podía realizar antes de la pandemia. <i>El año pasado antes de la pandemia, la pega de ir al jardín y me gustaba bastante</i>

	E2	Responsabilidad laboral	Ejecutar de buena manera la actividad laboral, preocupándose de cumplir con los deberes otorgados. <i>Me gustaba... el pastito se veía verde, me preocupaba mucho por el pasto la verdad</i>
	E3	Quedarse en casa	Permanecer en casa por gusto, ya sea antes de la pandemia, como en la actualidad.
	E3	Viajar	Ir a lugares que no se encuentren en su espacio inmediato, ni cercanos a este. Hace referencia a estar en un espacio diferente, pero de su agrado.
	E4		
	E3	Salir	Dejar el hogar, para visitar por un corto tiempo otros lugares, como la plaza o los negocios cercanos, acompañados/as de algún/a familiar
	E4		
	E3	Control	Supervisión y sobreprotección de parte de algún familiar a una persona adulta.

Incidente 5	Entrevista	Categorización	Categoría
¿Prefieres las clases virtuales o en la escuela?, ¿Por qué?	E1 E3 E4	Clases presenciales	Clases impartidas en el centro educativo. <i>Me gusta harto venir, o sea, bueno, me gustan las clases vocacionales y de meditación, la relajación. Bueno, lo que más extraño es hacer educación física.</i>
	E2	Clases virtuales	Espacio educativo, establecido debido a la pandemia, es aquí donde los y las estudiantes pueden ver y comunicarse con sus compañeros y compañeras a pesar de la distancia. <i>Me gustan más las clases por zoom Porque siento que... puede estar en casa y a la vez puedo estar estudiando</i>
	E1	Distractores ambientales	Todo lo que pueda interferir en el desarrollo normal y agradable de una clase <i>Pues no sé, mucho ruido, me siento muy incómodo, de sentarme incómodo en mi cama. Siempre estoy en mi pieza y es porque a veces necesito concentración.</i>

	E1	Talleres laborales	Módulos de bisutería, cocina y costura; donde los y las estudiantes producen alimentos y confeccionan distintos accesorios, como la joyería, junto con aprender las características para crear un emprendimiento.
	E2	Comodidad	Suele referir a aquello que se necesita para sentirse a gusto en un espacio o momento determinado. <i>Porque siento que... puede estar en casa y a la vez puedo estar estudiando</i>
	E3	Estudiar	Referido a cumplir con las labores ligadas al ámbito educativo.
	E3	Compartir con pares	Relacionado con compartir diversas instancias de interacción con sus pares en la institución educativa, cómo lo es jugar, conversar, compartir, disfrutar.
	E4		<i>jugar con mis compañeros</i>
	E4	Compartir con docente	<i>Estar con el tío R.</i>

Memo

El medio en el que se sitúa un ser, y las oportunidades que se brindan desde este, son influyentes en el desarrollo cognitivo y a su vez en las oportunidades de aprendizaje. Bajo un contexto de limitadas oportunidades de interacción social fuera del hogar, debido al actual contexto sociosanitario que atravesamos a nivel mundial, los y las jóvenes, se han visto obligados y obligadas a mantener interacciones principalmente con su medio inmediato; su familia. Familias que también se han visto golpeadas por las repercusiones socioemocionales que ha traído consigo la pandemia mundial. Jóvenes que junto a sus familias han sido afectadas de manera desproporcionada, por una pandemia que ha magnificado la exclusión, marginación y discriminación a la que se enfrentan durante su vida debido a la ausencia de programas y políticas públicas que atiendan a la población.

Sistemas familiares que se han caracterizado por el control y la sobreprotección de los y las jóvenes, los que se pueden vislumbrar a partir de los discursos que emergen en las entrevistas desarrolladas. Dicha sobreprotección puede llevar a ahogar las demandas de autonomía de la persona protegida, generando sentimientos de baja competencia, en cierta medida, una relación de dependencia mutua. (...) Ambos dependen altamente del otro para dar sentido a su vida; la relación puede así desembocar en la anulación de la persona

protegida. (Espinal, Gimeno y Gonzales, 2004)

La relación establecida entre los y las jóvenes y sus familias demuestra una dependencia basada en una concepción adultocentrista, en la cual este ser “adulto”, se posiciona a partir de una relación jerárquica de poder frente a la individualidad del otro/a ser; interfiriendo en el desarrollo óptimo de la condición humana conciencizadora; desencadenado una visión infantilizada del desarrollo de los y las jóvenes, descontextualizado de las necesidades y deseos propios de su edad. La infantilización en la discapacidad intelectual y hasta en ocasiones discordante también con las posibilidades que demuestra el sujeto para decidir cómo vivir su propia vida.

Según Maturana (1991), la indiferencia frente al desarrollo de un ser, como el niño, es su negación, porque la indiferencia es no ver. La aceptación recíproca es el fundamento de cualquier quehacer consensual social que uno pueda establecer, y la condición necesaria para la expansión de cualquier dominio de acción en la convivencia social.

Aun cuando existe un control y sobreprotección que emerge de los sistemas familiares de los que forman parte los y las jóvenes, se destaca la iniciativa; influida por su sistema familiar, manifestada ante la toma de decisiones en actividades que son parte de su cotidianidad, como lo es las labores del hogar y actividades relacionadas con la escuela.

Las características contextuales del medio del que son parte los y las jóvenes; marcados por el control, han incidido en las posibilidades que estos y estas tienen para relacionarse con su medio social. “Las habilidades sociales son un área de gran relevancia en el comportamiento interpersonal y en la inclusión social de las personas con limitaciones cognitivas o discapacidad intelectual.” (Martin, A & Micheletti, A.,2019). Bajo esta realidad, la escuela se presenta como el espacio donde pueden establecer y mantener relaciones cotidianas con pares, un espacio de emancipación, del control y sobreprotección ejercido por sus familias. Considerando la etapa evolutiva, en la que se encuentran los y las jóvenes, y bajo un enfoque de derecho; toma vital importancia el establecer relaciones vinculares con sus pares, identificar sus intereses, desarrollar actividades relacionadas con estos, desenvolverse con autonomía y libertad; tomar decisiones con respecto a su propia vida, ya que forjan la construcción de la condición humana y la propia identidad.

Si queremos comprender la educación tenemos que darnos cuenta de que el educar ocurre en los cambios estructurales de un ser vivo contingentes a sus interacciones, y que el educar consiste de hecho en el especificar un espacio de interacciones en el cual el otro entra, de modo que, como resultado de vivir una cierta historia de interacciones, tenga ciertos cambios estructurales de tal manera que, al salir de ese espacio, sea distinto de cómo era antes de entrar a él de una manera contingente a las interacciones que tuvo en ese espacio. (Maturana, 1991)

4.1.1.3. Codificación selectiva

Categoría central:

Iniciativa de acción desde el adultocentrismo

Subcategoría:

Quehaceres del hogar

Categoría central:

Dependencia

Subcategoría:

Interacción afectada

Categoría central:

Comunicación

Subcategoría:

Comunicación focalizada con compañeros y compañeras de la escuela.

Categoría central:

Interactuar con el medio externo a la escuela

Subcategoría:

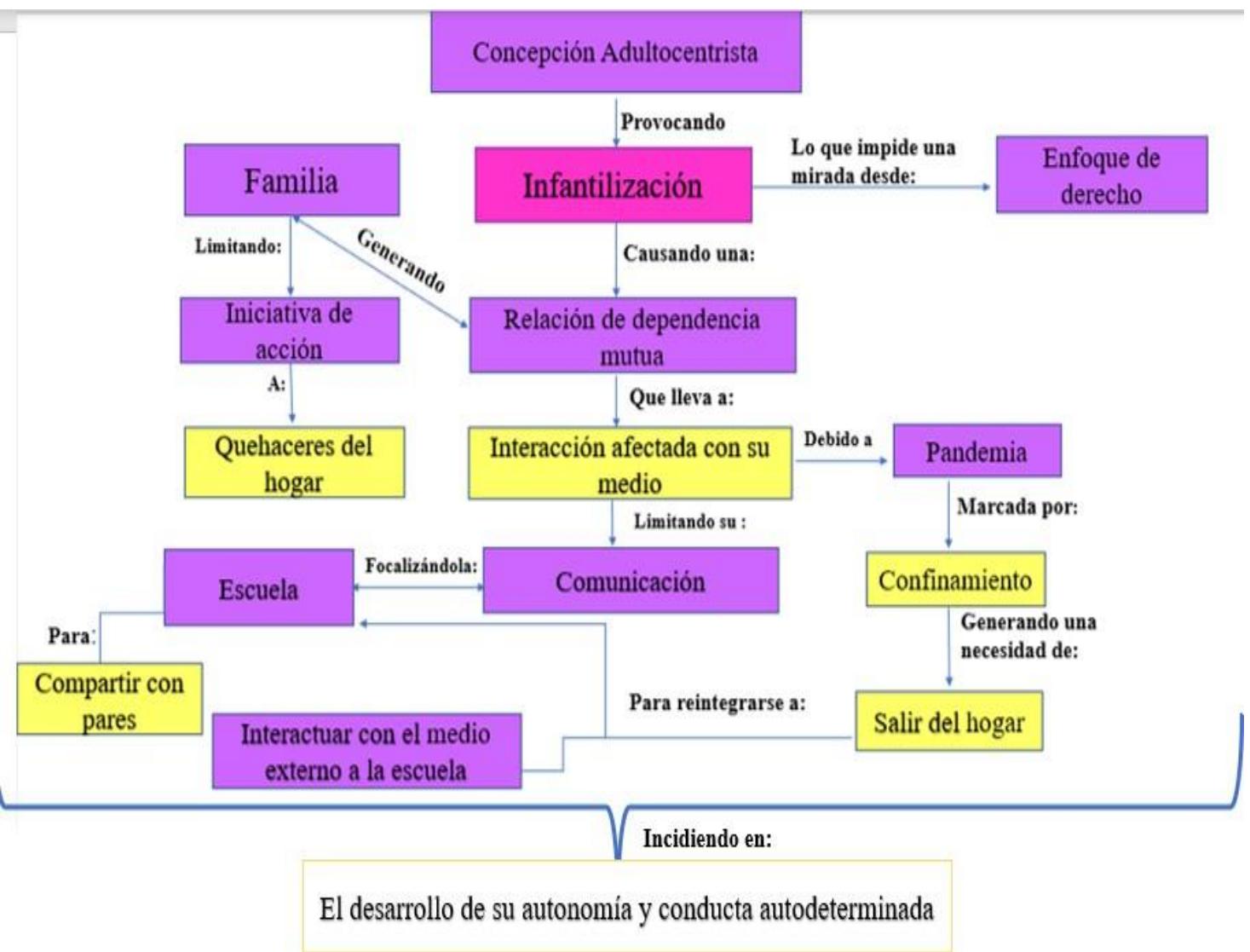
Salir del hogar

Categoría central:

Escuela

Subcategoría:

Compartir con pares



Categoría central

Categorías principales

Categorías secundarias

Capítulo V

Conclusiones

5.1. Conclusiones

¿Cómo un/una joven con discapacidad intelectual desarrolla su autoconcepto y autonomía? y, ¿Qué oportunidades de desarrollo de la autodeterminación y la autonomía les está entregando el contexto social en el que están inmersos dichos jóvenes?

“No se puede estudiar la conducta humana sin tener presente el contexto real, en el que esta se presenta y sin considerar los factores que configuran la situación” (Escorza, 2021)

Contexto social, marcado por una cultura neoliberal segregaria y discriminadora, que históricamente ha invisibilizado a las personas con discapacidad al no responder al orden social establecido. Cuyo sello primordial tiene estrecha relación con concebir el desarrollo de la condición humana desde la heteronomía del “deber ser” y la productividad, respondiendo a roles establecidos e impuestos mediante la institucionalidad.

Este macro contexto se ha visto afectado por una pandemia sanitaria que ha golpeado a la población mundial, una pandemia que ha dejado entrever la cruda realidad que este sistema neoliberal ha intentado ocultar, la desigualdad que caracteriza a la sociedad moderna, en cuanto al acceso a bienes básicos como lo son la vivienda, salud, alimentación y educación; sociedades que se han visto nuevamente golpeadas desde el inicio de la pandemia.

Además de visibilizar dichas desigualdades, la pandemia ha traído consigo consecuencias en relación al desarrollo social de la condición humana, debido al confinamiento como principal medida preventiva ante el contagio; limitando las posibilidades de relacionarnos socialmente con otros y otras, y recordando que somos una especie gregaria que se desarrolla en grupo, tiene vital importancia en la construcción de sí mismo.

El objetivo primordial de esta investigación guarda relación con dar voz y visibilizar las representaciones sociales que tienen jóvenes con discapacidad intelectual respecto a su desarrollo. Jóvenes que han sido históricamente segregados e invisibilizados, no solo por su condición de discapacidad, sino que, también porque a nivel social, la juventud ha sido olvidada.

La juventud, es una etapa del desarrollo evolutivo del ser humano, marcada por hitos psicoemocionales, ya que existe, una transición hacia una vida adulta que viene cargada de

incertidumbres, temores y toma de decisiones, con miras al futuro, descubriendo y construyendo quien soy y quién quiero ser.

“La conducta se estudia transversalmente en las tres áreas que constituyen la condición humana: el área biológica, social y el área psicológica. Según la prevalencia de alguna de estas áreas, se determina la estructura de la personalidad”. (Escorza, 2021)

Esta invisibilización, de la juventud, responde al patrón adultocéntrico, que caracteriza a la sociedad neoliberal de la cual somos parte. Una concepción basada en “*lo que yo quiero que el/la otro/a haga*”, por sobre, “*lo que el/la otro/a quiere hacer*”. Cuando no nos posicionamos desde el enfoque de derecho, hacia un otro u otra, replicamos las habituaciones culturales que se han construido a lo largo de la historia, respecto a imponer, lo que se debe o no hacer. Este orden social, se impregna en los y las integrantes de una cultura.

Las familias, sistema, que es el principal agente socializador de un individuo/a, se ven permeadas por el orden social establecido, reproduciéndose en las relaciones cotidianas con quienes componen dicho sistema familiar.

Con base a la información obtenida, desde las entrevistas desarrolladas a los y las jóvenes, concluimos que:

- Las familias, en función del orden social hegemónico dominante generan una sobreprotección de los y las jóvenes con discapacidad, expresadas en:

“*No, mi abuela me mira. Me mira porque o si no me da el ataque*” (E.4)

“*¿A qué lugares vas? ¿A qué lugares te gusta mucho ir? - A la plaza que está al lado del líder. Mmm ¿y esa queda cerca de tu casa? -Si. ¿Oye y vas solita a la plaza, o alguien te acompaña? - Alguien me acompaña. ¿Quién va contigo a la plaza? -Mi papá*” (E.3)

Memo 1:

“*Se logra entrever conductas heterónomas, por parte de los y las estudiantes, debido a que es un otro u otra, quien les ordena realizar dichas conductas,*

desarrollando la concientización, el deber hacer.

Las oportunidades que el medio brinde o no para la toma personal de decisiones en las diversas áreas del desarrollo humano, incide en la construcción de su autonomía y conducta autodeterminada; debido a que el desarrollo humano se da en un contexto social, puesto que somos una especie gregaria, la cual se desarrolla en grupo.”

Memo 2:

“El entorno familiar representa la fuente primordial de experiencias, no sólo porque los miembros de la familia aportan la mayor cuota de contacto humano sino, también, porque median en las oportunidades de conexión a las que puede acceder cada integrante con el contexto que los rodea.”

Limitando posibilidades de procesos conciencizadores, infantilizando a los y las jóvenes, en el desarrollo de su condición humana, generando una relación de mutua dependencia entre él o la joven y su familia, impidiendo la autonomía, por ende, el ejercicio libertario, teniendo presente que “la autonomía, como una condición que no sólo depende del sujeto, sino que, mayormente, depende de la sociedad en la que se desenvuelve y de las oportunidades con las que se cuenta”. (Lopez,2010).

- La interdependencia impide generar interacciones sociales que trasciendan la escuela, lo que limita las iniciativas de acción y construcción de una conducta autodeterminada, teniendo presente que “el comportamiento autodeterminado hace referencia a aquellas acciones volitivas que permiten a la persona actuar como agente causal de su propia vida, operativizándose en cuatro características esenciales: autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento.” (Wehmeyer,2001). Los y las jóvenes entrevistados/as lo expresan:

“De hecho, eso no se. Porque solo tenía amigos aquí en el colegio, pero, desde que empezó eso no los veo. Solo al único que veo es al M.” (E.I)

“- La verdad no salgo mucho. ¿Y por qué no sales? -La verdad es que hace tiempo no era tan sociable de salir.” (E.2)

Memo 3:

“Se evidencia una disminuida interacción con pares, limitada a espacios educativos. Esto demuestra el vacío en que se encuentran los y las estudiantes con respecto al establecimiento de relaciones sociales, con otros u otras que no sean de su familia; esto puede provocar un gran problema a lo que respecta su participación, ya que esta hace referencia a las interacciones y roles en las áreas de vida en el hogar, empleo, educación, ocio, espiritualidad y actividades culturales. También incluye roles sociales que son actividades válidas que se consideran habituales para un grupo de edad específico. (AAIDD, 2011). Ser parte de entornos privados de interacciones sociales, dificulta la posibilidad de comprender y atender las normas sociales.”

- La escuela, cómo institución transformadora, intenciona el desarrollo de la condición humana, pero dicho proceso se ve limitado por la infantilización que la familia considera respecto a los y las jóvenes con discapacidad:

Memo 1:

“Las prácticas que realicen los seres en la sociedad, van a estar dependiendo del capital que poseen, es decir, vislumbran los estilos de vida, que devienen en sistemas socialmente clasificados, que se pueden observar en las prácticas cotidianas de cada ser social. (Bourdieu, 1994)”

Memo 2:

El entorno familiar representa la fuente primordial de experiencias, no sólo porque los miembros de la familia aportan la mayor cuota de contacto humano sino, también, porque median en las oportunidades de conexión a las

que puede acceder cada integrante con el contexto que los rodea.

Se vislumbra cómo su contexto inmediato, la familia, ha intervenido en la capacidad de desarrollar una toma de decisiones autónoma en la ocupación de sus tiempos libres. Como consecuencia de aquello, las familias ven en la escuela un espacio de entrega de aprendizajes y activación cognitiva de los y las jóvenes, quitando la vital importancia que tiene para el desarrollo de su condición humana los espacios de interacción social con un otro y otra que interfieren de manera directa en la construcción de la propia identidad.

Memo 4:

A pesar de este deseo que se logra vislumbrar a partir de las respuestas de los/as entrevistados/as, aun se puede observar un control por parte de sus sistemas familiares, en cuanto a la toma de decisiones y el desarrollo de una vida autónoma acorde a la edad y necesidades de los/as jóvenes; una concepción infantilizada de dichos/as jóvenes, que coarta las posibilidades de desarrollar su autonomía acorde a las necesidades y deseos de la edad. Dichas representaciones establecidas a nivel familiar toman gran relevancia a la hora de incidir en la construcción de la imagen de sí mismo y el establecimiento de relaciones interpersonales de cada uno/a. El autorreconocimiento es lo fundamental en la convivencia, puesto que un ser humano solo es capaz de reconocer a otros como legítimo en la medida en que se ha reconocido a sí mismo. (Álvarez; Reyes; Vásquez, 2017)

- La escuela debería contar con la posibilidad de levantar proyectos, que debieran vincularse con el hacer curricular de la escuela, para apoyar a la familia para observar a él o la joven desde un enfoque de derecho, permitiendo la continuidad del desarrollo de la condición humana una vez terminado su proceso educativo formal.

Memo 1:

..... “ Cuando la familia o el contexto donde se desarrolla este sujeto/sujeta

interfiere en su óptimo desarrollo de la condición humana, la cual se constituye por el desarrollo de tres áreas fundamentales: biológica, psicológica y social. Es la escuela, específicamente el/la educador/a diferencial quien debe cumplir un rol fundamental a la hora de propiciar espacios y brindar herramientas para un desarrollo autónomo de la condición humana, debido a que el hacer humano, que contempla el desarrollo de habilidades y el desarrollo de destrezas, constituye herramientas conceptuales y procedimentales en función del desarrollo cognitivo; el cual debe ser potenciado en el quehacer educativo.”

Memo 2:

Planteaba Bronfenbrenner (1986) en su modelo ecológico del desarrollo, el potencial educativo de los distintos microsistemas, como son la familia o la escuela, aumenta cuando son capaces de trabajar juntos para lograr objetivos comunes y compartidos relacionados con los y las estudiantes.

Memo 3:

A partir de lo anterior, es importante destacar el rol fundamental que cumple la escuela como principal núcleo socializador de los y las estudiantes con discapacidad intelectual y sus pares, ya que le brinda la oportunidad de compartir con otros u otras, intercambiando opiniones y/o ideas, como también fortaleciendo el conocimiento de las normas establecidas y aceptadas socialmente.

Es parte del hacer educativo, impulsar la manera de trascender las barreras impuestas, independiente del motivo por el cual están teniendo como prioridad, el óptimo desarrollo de la condición humana, contemplando a los sujetos y sujetas desde un enfoque de derecho.

- Se vislumbran habilidades sociales y comunicativas disminuidas respecto a las habilidades básicas que deben haber adquirido los y las jóvenes para el posterior ingreso al mundo laboral, lo que se debe a la mirada que la familia tiene respecto a ese/a joven, en relación a la autonomía, lo que implica la infantilización y la negación de abordar a dichos jóvenes desde un enfoque de derecho:

Memo 5:

“Gran parte de las actividades que cotidianamente se desarrollaban fuera de los hogares, se han trasladado a la inmediatez del mismo, espacio en el cual se conjugan las interacciones sociales inmediatas, la educación, el trabajo, entre otras.

El ser humano, ser que vive en constantes transformaciones, cuyo desarrollo está influido en gran parte por las oportunidades de relación y acción en y con el medio del que es parte; al enfrentarse a ambientes restringidos en cuanto a estímulos físicos, emocionales y sociales, ve permeado la construcción del sí mismo, por ende, el desarrollo de la condición humana”.

Es propio de un enfoque de derecho del desarrollo de la condición humana, que los y las jóvenes con discapacidad intelectual cuenten con las herramientas para propiciar el desarrollo de habilidades que les permitan desenvolverse óptimamente en la esfera social, más allá de la escuela y la familia.

- Integrar curricularmente en nuestra carrera, específicamente en nuestra especialidad, la temporalidad del desarrollo en la adolescencia y el adulto joven con discapacidad intelectual, pues se requieren herramientas que nos permitan un abordaje más asertivo en los mismos y en la familia, para lograr desplazar las barreras sociales que vivencian.

Memo 4

“En esta etapa del desarrollo evolutivo, los y las jóvenes comienzan a vivir

una modificación del equilibrio psíquico, provocando consigo un despertar, modificando los lazos con la familia, pudiendo manifestarse en una desvinculación con la familia, oponiéndose a las normas que esta establece y gestando nuevas relaciones sociales y cobrando importancia la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella. (Erikson, 1971). ”

Como futuros/as docentes, es importante tener las competencias y conocimientos de cada etapa vital, dando la significancia a cada una de ellas. La juventud, es considerada una etapa de incertidumbre, con muchas preguntas, que como docentes debemos estar preparados/as para responder adecuadamente, guiando desde la heteronomía(concientización) a la autonomía(concienciación).

La legitimación de un otro/a debe considerarse cómo un proceso de responsabilidad social y política, a través de sujetos autónomos, responsables, críticos, reflexivos, afectivos y desobedientes, preservando la solidaridad, justicia, inclusión social, cooperación mutua, participación ciudadana sin miedo y la libertad, asegurando y resguardando los derechos humanos. Donde hay colaboración, desaparece la arrogancia y la obediencia heterónoma. (Fromm, 1970.)

Las y los docentes, debieran desarrollar en su proceso formativo un discurso ideológico-pedagógico que se evidencia en el quehacer pedagógico para propiciar espacios afectivos y libertarios, deconstruyéndose y construyendo en función de la diversidad, la comunidad, la reflexión, el respeto y la amorosidad respecto al desarrollo de la condición humana y la autorrealización del yo real, reconociendo al otro/otra cómo legítimamente válido.

Desde un enfoque de derecho, nuestra labor, nuestro hacer educativo en el aula, debe centrarse en los intereses, deseos, aspiraciones, emociones de los y las jóvenes con discapacidad intelectual, reconociéndolos y valorándolos como un legítimamente válido para que logren reconocerse y expresar sus

sentimientos y emociones. Dicha dinámica intrapsíquica los llevará intrapsíquicamente a comprender y sobrellevar asertivamente sus frustraciones y adversidades a las que diariamente se enfrentan. (Maturana, 1990)

En síntesis, los objetivos de investigación planteados, se evidencian en nuestras conclusiones, que a partir de conocer, describir, analizar e interpretar las representaciones sociales que poseen jóvenes estudiantes con D.I respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contextos de pandemia mundial, la existencia de una dificultad acrecentada desde el inicio de la pandemia, en relación a lograr mayores niveles de autonomía, debido a la infantilización frente al desarrollo de los y las jóvenes con discapacidad intelectual por parte de su sistema familiar inmediato.

El Enfoque Centrado en la Familia, como un modelo basado en la colaboración permite transformar los roles tradicionales asumidos por familias y profesionales, y “corregir el desequilibrio de poder entre ambos en cuanto a la toma de decisiones” (Arellano y Peralta, 2015, p. 18) con relación a la educación de sus hijos ya que bajo el enfoque centrado en la familia se comprende las necesidades de las familias

El análisis de los resultados permitió concluir que existe una necesidad de que la familia e instituciones educativas, trabajen conjuntamente propiciando instancias para desarrollar los niveles de autonomía y conducta autodeterminada de los y las jóvenes con discapacidad intelectual, acorde a la etapa evolutiva en la que se encuentran. La investigación desarrollada, busca posibilitar futuras investigaciones y proyectos de investigación respecto a cómo el propiciar ambientes que permitan y fortalezcan el desarrollo de la condición humana desde un enfoque de derecho que propicie la autonomía y conducta autodeterminada de jóvenes con discapacidad intelectual, se pueden reducir patrones establecidos en la cultura neoliberal hegemónica que han generado históricamente situaciones de exclusión a dicha población.

5.2. Proyecciones de desarrollo de investigaciones y/o proyectos.

Las proyecciones y/o futuros proyectos de investigación que logramos recabar son las siguientes:

- Visualizar qué pérdidas se produjeron respecto al desarrollo de la autonomía y autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual, debido al confinamiento dada la pandemia mundial.
- Proyecto de investigación- acción: “*Abrir la escuela a las familias*”, conforme a la importancia que tiene para la continuidad del desarrollo de la condición humana desde un enfoque de derecho, la articulación de los principales agentes socializadores del ser humano; la familia y la escuela.
- Investigar el por qué no se ha logrado actualizar el marco legal que rige la educación especial en jóvenes y adultos con discapacidad, existiendo aún leyes obsoletas y descontextualizadas a las necesidades y características de los y las jóvenes con D.I en la sociedad actual.
- Investigar, ¿Cuáles son los intereses y proyecciones que los y las jóvenes con discapacidad intelectual tienen respecto a su vida al terminar la educación formal?
- Investigar el desarrollo de la interacción social en diferentes ámbitos de la vida, reflexionando sobre la efectividad de las herramientas entregadas por la escuela respecto al proceso de transición a la vida adulta, considerando lo laboral, social y proyectivo del desarrollo de la condición humana de los y las jóvenes con discapacidad intelectual.
- Investigar respecto a la efectividad que tiene la actual ley de inclusión laboral, haciendo un seguimiento a jóvenes egresados de talleres laborales.

Si estos proyectos de investigaciones futuras se logran desarrollar, se permitirá seguir reconociendo y visualizando la voz de los y las jóvenes con discapacidad intelectual, respecto al desarrollo de su condición humana, foco principal de la presente investigación desarrollada.

Referencias bibliográficas

- AAIDD. (2011). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (1993). La condición humana. España: Paidós.
- Arellano, A. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista iberoamericana de educación*.
- Arnsten, A. (2013). La neurobiología del pensamiento: los descubrimientos revolucionarios de Patricia Goldman-Rakic 1937-2003. *Corteza cerebral* 23, 2269–2281
- Arroyave,M. y Freyle, M. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 53-64.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Grao.
- Ball S. y Youdell D. (2007). La privatización encubierta en la educación pública. Universidad de Londres.
- Barnes, C.: "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental", en Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, 1998, pp. 59-76.
- Bautista, R. y Paradas (2002). Necesidades educativas especiales. 3a Ed. Aljibe: España.
- Berger P. y Luckmann T. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Bissoto, ML (2014). Discapacidad intelectual y procesos de toma de decisiones: estamos ante el desafío de educar para la autonomía
- Bronfenbrenner, U (1986). La ecología del desarrollo humano. Biblioteca cognitiva y desarrollo humano. Barcelona, España. Paidós.

Brunner, J. (2017). Juventud chilena: cultura de masas, minorías activas y tensiones de época. *Estudios públicos*, (págs. 143-158). Santiago

Bordignon, N. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Lasallista de investigación*, 2, 50-66.

Bourdieu, P. (2007 [1998]). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama

Bourdieu, P. (1982): “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”, en C. Wrigth (Ed.): Materiales de sociología crítica, Madrid, La Piqueta.

Bourdieu, P. (1984). Distinction: Londres: Routledge

Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción. ANAGRAMA.

Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. México: Grijalbo

Bustos, M. (2014). Representación social de las familias de Pinto sobre vida familiar, ruralidad y relaciones de género. Tesis de grado, Universidad del Bío bío, Concepción.

Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. Anuales del Sistema Sanitario de Navarra, 30(3), 163-176.

Campo y Labarca. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. Opción, Año 25, nº 60, pp. 41-54.

Castillo y Norambuena. (diciembre de 2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación. Internacional de investigación ciencias sociales, 16(2), 267-293.

Castro, Y. (2019). Estrategia pedagógica una herramienta para el desarrollo de habilidades de la vida diaria en adultos con discapacidad intelectual. *Horizontes pedagógicos*, 21, 01-10. Obtenido de Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/1563>

Celimendiz, P. (2004). Familia y discapacidad intelectual. Zaragoza.

Chavez, A. (septiembre de 2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. (U. d. Rica, Ed.) *Educación*, 25(2), 59-65.

Claes, C. y otros (2012). «La influencia de las estrategias de apoyo, los factores ambientales y las características del cliente en los resultados personales relacionados con la calidad de vida». *Investigación en Discapacidades del Desarrollo*, 33(1), pp. 96-103.

Cole,M (1984). La Zona de Desarrollo Próximo: Donde la cultura y la cognición se crean mutuamente. Versión castellana, en *Infancia y aprendizaje*, 25, 3-17

Comisión económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), (2019). Panorama social de América Latina. Santiago: Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>

Contreras, C. A., y otros. (2014). La reacción de los padres ante la comunicación del diagnóstico de un hijo con síndrome de Down.

Cortino, A. (2017). La autonomía en el territorio de la discapacidad. *Crítica*, 12-27.

Chokler, M. H. (1988). *Los organizadores del desarrollo*. Argentina. Cinco.

Decreto nº83: Diversificación de la enseñanza. (junio de 2015). Obtenido de educación especial:<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Eguílez, I. Segarra, R. (2013): Introducción a la Psicopatología. Una visión actualizada. Médica Panamericana S.A., 2

Escorza, J. (2021). Condición Humana. Santiago.

Espinal, I., Gimeno, A. y Gonzales, F. (2004). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. Santo Domingo.

Erikson, E. (1971). Infancia y sociedad. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (pág. 42-103)

Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad.

Fernández Ortega, Eduardo (2014). Percepciones y representaciones sociales de académicos de una Universidad pública de la Región Metropolitana sobre las competencias necesarias para el ejercicio de la función formadora en programas de formación de profesores(as) de Educación General Básica. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Magíster en Pedagogía y Gestión Universitaria. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Ferrante, C., & Ferreira, M. (2009). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico.

Fishman, H. (1990) "Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar" Ed. Paidos. Barcelona, Pg. 248.

Foucault, M. (2014). Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). Fondo de la cultura económica. Buenos Aires

Fondo Nacional de Discapacidad (FONADIS). (2004). Prevalencia de las personas con discapacidad. Obtenido de:
https://www.ine.cl/docs/default-source/discapacidad/publicaciones-y-anuarios/primer-estudio-nacional-de-la-discapacidad-en-chile-endisc-cif-chile-2004/presentacion-resultados-estudio-nacional-de-la-discapacidad.pdf?sfvrsn=3bcf2aec_2

Freixa, M. (1993): Familia y deficiencia mental. Salamanca, Amarú.

Fromm, H. y otros (1970). La familia: sus funciones y destino. Ed. península Barcelona.

Fuchs, S. (2000). Dos cambios paradigmáticos en la teoría sistémica: Niklas Luhmann. Sociológica, 15(4), 205-215.

Gibello,B. (1995). Pensamiento desconcertado. París. Bayard.

Giménez, Gilberto (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México

Gómez, V. (2013). Dis- capacidad y género: una mirada feminista sobre la construcción social de categorías invalidantes. Diputación provincial de Jaén, España.

Gonnet, Juan Pablo. (2018). Orden social y conflicto en la teoría de los sistemas de Niklas Luhmann. *Cinta de moebio*, (61), 110-122. Obtenido de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100110>

Gutiérrez, V. (2014). El papel de la familia en el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual y su relación con el trabajo social. Tesis.

Guyard, A. y otros (2012). «Midiendo el concepto de impacto de la discapacidad infantil en los padres: Validación de una medida multidimensional en una población con parálisis cerebral». *Investigación en discapacidades del desarrollo*, 33(5), pp. 1594-1604

Hernández, M. H. (2017). Variedades del capitalismo, implicaciones para el desarrollo en América Latina. *Economía: Teoría y Práctica*.

INDH. (2016). Instituto Nacional de Derechos Humanos. Recuperado el 23 de junio de 2020, de
<https://www.indh.cl/derechos/inclusion-imperativo-de-derechos-humanos-para-personas-con-discapacidad-2/#:~:text=El%20Informe%20Anual%202016%20del,otorgando%20la%20posibilidad%20de%20que>

INJUV. (2015). *8va encuesta nacional de juventud 2015*. Santiago. Obtenido de INJUV.

INJUV. (s.f.). Instituto nacional de la juventud: ¿quiénes somos? Obtenido de INJUV:
<https://www.injuv.gob.cl/injuvquienessomos>

Jelin, E. (1998). Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Editorial Paidós.

Kamii C. y López P (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget, *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*.

Laster Pirtle y Whitney N. (2020). Desigualdad social y étnico-racial frente a la covid-19 en Estados Unidos. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*, 18(35), 129-145. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/journal/660/66066759006/html/>

Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero del 2010.

Lopez, M. J. (9 de septiembre de 2021). La discapacidad y sus cifras en Chile. Obtenido de Fundacion con trabajo: <https://www.fundacioncontrabajo.cl/blog/cultura-inclusiva/discapacidad-en-chile>

López, M. L. (2008). Autonomía e iniciativa personal en educación primaria

López, M.; López, M. & Llorent, V. (2010). La discapacidad: aspectos educativos y sociales. Barcelona, Ed. Aljibe.

Luhmann, N. 1998. Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. Madrid: Anthropos.

Luhmann, N. 2002. Introducción a la teoría de los sistemas. Madrid: Anthropos.

Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1-13.

Maturana, H. (1991). El sentido de lo humano. En ¿niño diferente o niño limitado (págs. 259-269).

Maturana, H. (1996). Emociones y lenguajes en educación y política. Santiago: Paidós.

Mineduc. (5 de marzo de 1990). Decreto 87: planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental. Obtenido de Educación especial: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf>

Mineduc. (14 de mayo de 2009). Decreto 170: fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial:

https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Mineduc. (2015). Educación especial. Obtenido de Mineduc:

<https://especial.mineduc.cl/normativa/leyes/>

Mineduc. (s.f.). Educación Especial. Obtenido de Ministerio de educación, educación escolar: <https://escolar.mineduc.cl/educacion-especial/>

MINEDUC. (2013). Escuela, familia y discapacidad. Obtenido de guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad:

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/03/201305151331560.GUIA -FAMILIA -N2.pdf>

Minuchin, S. (1986). Familias y Terapia Familiar, Barcelona, Gedisa.

Montenegro, H. (1992). Retardo mental sociocultural. Psykhe, 6-14.

Moreno, A y Del Barrio, C. (2000): La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo. Buenos Aires: Editorial Aique.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Paidós.

Moscovici, S. (1979 [1961]). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul S.A., Buenos Aires

Moscovici, S. (1986). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Moscovici, S. Y Farr, R. [eds.] (1984), Social Representations, Inglaterra: Cambridge University

Muñoz, P. (2006). Construcción de sentido del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Tesis de Magíster, Universidad de Los Andes, Antropología.

Neave, Guy (1988), "Sobre el Cultivo de la Calidad, Eficiencia y Enterprise: una visión general de las tendencias recientes en la educación superior en Europa Occidental, 1986-1988", en European Journal of Education, vol. 23, núm. 1/2, Estados Unidos de América: Wiley-Blackwell.

Nota, L. y otros (2007). Autodeterminación, habilidades sociales y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual». Revista de investigación sobre discapacidad intelectual, 51(11), pp. 850-865

Oliver, M. comp.Bartom,L. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad? En *Discapacidad y sociedad* (págs. 34-58). Morata S.L.

Organización Mundial de la Salud (OMS), (2013). ¿Qué es una pandemia? Organización mundial de la salud.

https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/

Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (BM) (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Obtenido de:

https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

ONU. (2006). Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Art. 3. Obtenido de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

ONU. (s.f.). Juventud. Obtenido de Naciones unidas:

<https://www.un.org/es/global-issues/youth>

Organización Panamericana de Salud (OPS). (19 de agosto de 2020). Impacto de la pandemia por COVID-19 en las desigualdades sociales en salud y la promesa de "no dejar a nadie atrás". Obtenido de OPS OMS:

<https://www.paho.org/es/eventos/impacto-pandemia-covid-19-desigualdades-sociales-promesa-no-dejar-nadie-atras>

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

Palma, F. (13 de agosto de 2020). Pandemia e infancia: ¿Cómo ha afectado el desarrollo de niños y niñas? *Crisis sociosanitaria.* Obtenido de <https://www.uchile.cl/noticias/166368/pandemia-e-infancia-como-ha-afectado-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas>

Parsons, T. (1978). Autografía intelectual: elaboración de una teoría del sistema social. Texas: Ediciones tercer mundo

Peralta, F. Arellano, A. (2015). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de psicología n° 15, La Paz.*

Pérez, R. y Sandoval, D. (2 de febrero de 2020). La geografía de la desigualdad y del poder. Obtenido de CIPER: [https://www.ciperchile.cl/2020/02/26/la-geografia-de-la-desigualdad-y-del-poder/#:%7E:text=A%20modo%20de%20ejemplo%2C%20el.Antofagasta%20\(0%2C43\)](https://www.ciperchile.cl/2020/02/26/la-geografia-de-la-desigualdad-y-del-poder/#:%7E:text=A%20modo%20de%20ejemplo%2C%20el.Antofagasta%20(0%2C43))

Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI

Pinto, Julio, Rolando Álvarez y Verónica Valdivia (2006), Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet

Ramírez, O. M. (2007). Los estados emocionales en los momentos de duelo y su forma de abordarlos. *Ciencia y Cuidado*, 4(4), 36-44.

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coord.). Familia y Desarrollo Humano, 45-70 págs.

Sandin, M°. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Mc Graw Hill. Interamericana España. Madrid.

Schalock, R., (1996) Tres décadas de calidad de vida. Focus en Autismo y otras discapacidades del desarrollo,15, 116.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza Editorial.

SENADIS. (2015). II Estudio nacional de la discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social y el Servicio Nacional de la Discapacidad.

Tizón, J. (2020). Salud emocional en tiempos de pandemia. Barcelona: Herder.

Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. Concepción: *Atenea*, 43-56.

Urcola, M. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Redalyc*, 41-50.

Urzúa, A. y Caqueo, A. (2012). Calidad de Vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*.

Valenzuela, N. (2007). *Reflexión sobre la condición humana*. Reflexión, UMCE, Psicología, Santiago.

Valenzuela, N. (2016). Representación social de la identidad de mujeres con necesidades educativas. Tesis Magister, UMCE, Santiago.

Vasilachis, I (coord.) (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa. España.

Vázquez, M. A. (2007). La sobreprotección materna y su incidencia en el bajo rendimiento escolar en niños y niñas comprendidos entre las edades de 6 a 12 años

Velarde, V. (2012). Los modelos de discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y humanismo*.

Verdugo, M. y Bermejo, B. (1994): "Estrés familiar: Metodologías de intervención" en Siglo Cero, vol. 25(2), n. 152, pp. 37-45.

Verdugo, M. A. (2002). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades educativas especiales.

Verdugo, M.A., Navas, P., Gómez, L.E., y Schalock, R.L. (2012). El concepto de calidad de vida y su papel en la promoción de los derechos humanos en el campo de la discapacidad intelectual. Revista de investigación sobre discapacidad intelectual, 56(11), 1036-1045.

Villalobos,C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 63-84.

Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Fermentum, 434-454.

Wehmeyer, M. L, (2003). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. Revista de Educación, 349, 45-67.

Walker, H. M. y otros (2011). «Un enfoque socio ecológico para promover la autodeterminación». Excepcionalidad: una revista de educación especial, 19(1), pp. 6-18.

Wehmeyer, M. L. y Schalock, R. (2001). «Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios y apoyos de educación especial». Centrarse en niños excepcionales, 33(8), pp. 1-16.

Wehmeyer, M.L., Abery, B., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Amin Hossain, W., et al. (2011). Autodeterminación personal y variables moderadoras que impactan los esfuerzos para promover la autodeterminación. Excepcionalidad: una revista de educación especial.

Zigler, E., Balla, D., y Hodapp, R. (1992). Sobre la definición y clasificación del retraso mental. Revista estadounidense de retraso mental.

Anexos

Consentimiento informado:

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



AUTORIZACIÓN DE INSTITUCIONES
PARA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN CON PERSONAS

Yo, Mónica Gorlier Briceño, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a las investigadoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Hailyn Contreras Kacic y Alexandra Quilhot Cabezas, estudiantes tesistas del a Carrera de Educación Diferencial especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es "Interpretar las representaciones sociales de jóvenes estudiantes con Discapacidad Intelectual, en el rango etario entre 16 a 19 años, respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de crisis"; y que para ello se requerirá realizar una entrevista para la recolección de datos a través de una entrevista semiestructurada. Las personas involucradas en el estudio serán:

- Constanza Pinero Morales
- Felipe Abraham Cordero Lastra
- Stephany Catalina Vargas Fuentealba
- Tomás Andree Carvacho Aránguiz

He sido informado/a de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que los datos serán recogidos entre primer semestre 2021

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en la oficina 206, del Departamento de Formación Pedagógica, bajo la custodia del Profesor/a Guía, Académico/a Sr/a. José Patricio Escorza Walker, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran los derechos de los/las participantes se puede contactar con el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación sobre la ética del proyecto en el teléfono 222412441 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro

o que he recibido un duplicado de este documento.

Mónica Gorlier B.

Timbre

de la Institución: *Esc. Esp. Sol de la Reina*



Validación de instrumento



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Licenciatura y pedagogía en educación diferencial especialidad Discapacidad Intelectual

2021

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INVESTIGADORAS:

Hailyn Contreras Kacic

Alexandra Quilhot Cabezas

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN:

“Representaciones sociales que poseen jóvenes con discapacidad intelectual en el rango etario de 16 a 26 años, respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia mundial.”

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Variados son los estudios y corrientes relacionados con el desarrollo de la condición humana y se han propuesto diversas corrientes como las expuestas por Hana Arendt y Edgar Morin, que intentan explicar qué es lo que nos caracteriza como seres humanos, estudios que van desde el área de la psicología, llegando incluso a los estudios del desarrollo de la condición humana como procesos sociológicos y biológicos.

Las conclusiones que han sido alcanzadas por dichos estudios apuntan a que la principal característica que posee el ser humano es la dualidad existente entre su construcción natural

dotada por la parte genética, y la construcción social, ya que a través de las relaciones que se establecen con el medio en el que se está inserto, el ser humano se desarrolla y evoluciona.

Las representaciones que individuos/as establezcan de sí mismos, están estrechamente ligadas al contexto en el que se encuentren inmersos, tal como es planteado por la Teoría de las representaciones sociales; los elementos o variables que son parte de la identidad de una cultura configuran, la identidad de los integrantes de esta, presentando singularidades en la forma en que cada uno y una de los y las integrantes signifique los estímulos que hay a su alrededor. “La construcción de sí mismo, es un proceso gradual, el sí mismo, es el placer de ir construyéndose y conocerse, a través de un medio que proporcione la seguridad, para el desarrollo de una” (Aucouturier, 2004).

Al ser seres sociales, en constante relación con el medio, se hace indispensable que este sea un factor relevante al momento de referirse a la construcción de sí mismo. Todo contexto tiene normas y reglas preestablecidas, las cuales intervienen al momento de establecer relaciones con un otro; ocasionando que cada individuo/a, tome una disposición particular, al momento de relacionarse con el medio y con otros u otras

En lo que refiere a las representaciones sociales en torno a la discapacidad, a pesar de los avances que se han tenido en relación con la conceptualización de la discapacidad, históricamente las personas con discapacidad han sido invalidadas en el reconocimiento de sus derechos y necesidades. Actualmente existe un nuevo paradigma en cuanto a la discapacidad, el modelo social, el que ha sido impulsado por las transformaciones sociopolíticas y culturales de la sociedad, transformaciones que surgen por movimientos sociales de personas con discapacidad y sus familias, luego de estos hechos, comienzan a tomar gran relevancia las políticas emancipadoras de las personas con discapacidad, dando paso con fuerza a las concepciones sobre persona y sujeto, posicionando a los derechos humanos como los argumentos primordiales para posicionar a las personas con discapacidad como actores sociales. Este modelo social, define que la discapacidad no es parte del individuo/a que la posee, sino que más bien es un problema instaurado en la sociedad de la que es parte. Por ende, pone énfasis en el tratamiento de una sociedad que se ha dedicado a marginar a las personas fuera de la norma, una sociedad que necesita mejoras en cuanto al reconocimiento y valoración de quienes la conforman. Una sociedad que además de establecer las normas que deben ser cumplidas por los actores sociales, tiene gran incidencia en la construcción de las identidades individuales de quienes forman parte de esta.

En los últimos años, diversas investigaciones han apuntado a visibilizar la importancia que tiene para el desarrollo de la condición humana, propiciar un contexto que permita la expresión y ejercicio de la autodeterminación, demandando a los sistemas de los que forman parte las personas con discapacidad propiciar espacios que permitan dar oportunidades de elección, desarrollando su autonomía y autodeterminación acorde a la etapa evolutiva en la que se encuentran.

El desarrollo de la autodeterminación y la expresión de estas dimensiones generales surgen del aprendizaje y adquisición de un conjunto de componentes elementales interrelacionados, los cuales se adquieren en la interacción de la persona con su entorno.

Centramos nuestra investigación en la etapa evolutiva de la juventud, ya que a partir de nuestras experiencias pedagógicas que han aportado a la construcción de nuestro discurso pedagógico y la recogida epistemológica, hemos logrado visualizar cómo muchas de las teorías y políticas que existen en cuanto a la discapacidad refiere, están centradas principalmente en el desarrollo de la primera infancia, o por otra parte, se centran en la transición a la vida adulta, poniendo especial énfasis en el desarrollo profesional y laboral de las personas con discapacidad; lo que sin intención alguna de restar la vital importancia que ambas etapas del desarrollo evolutivo tienen, nos ha llevado a cuestionar cómo es la etapa que viven los y las jóvenes con discapacidad intelectual; considerando que esta etapa, presupone diversas dificultades en el desarrollo, ya que se caracteriza por el establecimiento de relaciones con pares, el interés por temas específicos, el desarrollo psicoafectivo, la necesidad de independizarse, la separación progresiva de la familia y la necesidad de ocupar un lugar dentro de la sociedad. Esta invisibilización, de la juventud, responde al patrón adultocéntrico, que caracteriza a la sociedad neoliberal de la cual somos parte. Una concepción basada en “*lo que yo quiero que el/la otro/a haga*”, por sobre, “*lo que el/la otro/a quiere hacer*”.

Enmarcados en un clima de crisis por la pandemia que atraviesa el mundo entero, se ha evidenciado, una vez más, cómo las personas con discapacidad son poco consideradas en los planes y programas existentes para la contención de la crisis. Las repercusiones que ha traído esta pandemia no solo tienen relación con consecuencias políticas, económicas y sociales, han tenido además grandes repercusiones primeramente a la salud física y mental, ya que al ser seres que necesitan la interacción con un otro/a y el medio para poder desarrollarnos individualmente, estar expuestos a grandes periodos de aislamiento social como medida preventiva al contagio del virus, ha traído cómo una de las principales consecuencias un deterioro emocional.

La educación en contextos de pandemia se ha volcado principalmente a espacios virtuales, los que se han visto perjudicados por la desigualdad en las oportunidades de acceso.

Esta realidad claramente no deja ajeno a los y las jóvenes con discapacidad intelectual, quienes históricamente han debido luchar contra un sistema educativo segregante, el que tiene como fin primordial en los procesos educativos de estudiantes con discapacidad, la normalización y estandarización de los/as mismos/as; olvidando la importancia que tiene el considerar a los y las estudiantes cómo sujetos de derecho, protagonistas de su proceso educativo y sus vidas. Sistema descontextualizado, que constantemente presupone barreras para el aprendizaje de los y las estudiantes que salen de la norma, y es el fiel reflejo de la sociedad que hemos construido.

Los y las jóvenes con discapacidad se enfrentan diariamente a barreras impuestas por la sociedad, y en este contexto de crisis, han visto cómo sus procesos de socialización se han coartado abruptamente; las oportunidades de acceso a la información son limitadas y muchas veces no son bajadas a sus realidades inmediatas si es que los centros educativos de los que forman parte no se hacen cargo de aquello. Las políticas públicas e incipientes investigaciones que se han llevado a cabo en materia de las repercusiones que puede traer consigo la pandemia, no han considerado a la población con discapacidad, y mucho menos a las personas en situación de discapacidad intelectual.

Sus rutinas, como las de todas las personas se han visto afectadas, rutinas que son vitales para el desarrollo de sus habilidades sociales, se han visto enfrentados/as a tener que reducir sus círculos de socialización a sus hogares, dejando de compartir con sus pares, familiares, profesores, y de asistir a diversos espacios de recreación. Por su parte, sus familias han debido tomar un rol importante en los procesos educativos de sus hijos e hijas, con los temores, aprehensiones y desconocimiento que ello puede implicar, hijos e hijas quienes se encuentran en una etapa evolutiva del desarrollo en el que buscan cada vez más autonomía e independencia, la que han visto coartadas debido a las restricciones presentes.

Es aquí donde el acto educativo de calidad, toma mayor relevancia, al enfrentarnos a una sociedad desigual. Es en este contexto, donde se debe concientizar tanto a los y las estudiantes, como a las familias. El rol de la escuela será fundamental, para eliminar aprehensiones, siempre y cuando se genere un proceso de re educación. No es fácil erradicar los pensamientos limitantes, cuando en la sociedad aún prevalecen.

Educadores y educadoras, son los responsables de transformar las experiencias educativas; de reconocer a los y las estudiantes como sujetos y sujetas de derecho, que se forman y transforman a través de su relación constante con el medio.

En síntesis, de lo planteado, es que nos moviliza poder interpretar las representaciones sociales que tienen jóvenes con discapacidad intelectual con edades de entre 18 a 26 años, respecto a su autodeterminación y logro de la autonomía en contextos de pandemia mundial.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

I.1 Objetivo General

Interpretar las representaciones sociales de jóvenes estudiantes con Discapacidad Intelectual, en el rango etario entre 16 a 26 años, respecto al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en pandemia mundial

I.2 Objetivos Específicos

- Conocer las representaciones sociales que poseen jóvenes estudiantes con Discapacidad Intelectual en el rango etario de 16 a 26 años, en relación a su autonomía y conducta autodeterminada.
- Describir cuales son las oportunidades que brinda el contexto en el que están insertos los y las jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual en el rango etario de 16 a 26 años, en contexto de pandemia, para el desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada.
- Analizar las representaciones sociales que poseen jóvenes estudiantes con Discapacidad Intelectual en el rango etario de 16 a 26 años, en relación a su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia.

INSTRUMENTO RECOLECCIÓN DE DATOS

Encuesta semiestructurada

Preguntas Encuesta Semiestructurada

1. ¿Decides qué actividades hacer en tu casa o escuela?, o ¿es otra persona quien te dice lo que debes hacer?
2. Cuéntame qué sueles hacer en un día qué te parece interesante, ¿Sales?, ¿lo haces solo/a?, ¿a qué lugares vas?, ¿Visitas amigos o amigas? ¿Prefieres salir solo/a o acompañado/a?
3. ¿Tienes amigos/as fuera de la escuela?, ¿Los visitas?, ¿De qué manera suelen comunicarse?
4. Dentro de las cosas que te gustaban hacer previo a la pandemia, ¿Cuáles no has podido seguir realizando debido a la pandemia?
5. ¿Prefieres las clases virtuales o la presencialidad?, ¿Por qué?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta Principal

¿Cuáles son las representaciones sociales de jóvenes con discapacidad intelectual en un rango etario de entre 16 a 26 años en relación al desarrollo de su autonomía y conducta autodeterminada en contexto de pandemia mundial?

Preguntas Secundarias

¿Como un/una joven con discapacidad intelectual desarrolla su autoconcepto y autonomía?

¿Qué oportunidades de desarrollo de la autodeterminación y la autonomía les está entregando el contexto social en el que están inmersos dichos jóvenes?

¿Se ven dichas representaciones sociales que poseen los y las jóvenes con discapacidad intelectual en cuanto a su autodeterminación y autonomía afectadas dada la contingencia sociosanitaria que afecta a nivel mundial?

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INVESTIGADORAS: Hailyn Contreras Kacic y Alexandra Quilhot Cabezas

Las preguntas semi estructuradas dan cuenta de los propósitos investigativos

En consecuencia, el Instrumento es validado,



José Contreras San Juan
Psicólogo educacional