



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología
Educativa

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL TRABAJO DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA APROXIMACIÓN DIALÓGICA

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educativa
MARCO VALDÉS VÉLIZ

Profesora Guía: Sonia Pérez Tello

Santiago, Chile

Enero, 2011

Dedicatoria

A Carolina, por acompañarme en esta aventura académica y ayudarme a comprender, una vez más, lo trascendente que hay en lo simple y al revés.

A Martín y Tomás, por sacarme del afán de esta tesis con sus historias de hormigas y patinetas.

A Juana, por mostrarme que la discapacidad no es un impedimento para crear y trabajar, y que el trabajo es mucho más que la producción de bienes y servicios.

A los hombres, cuyos nombres no recuerdo, que siendo estudiantes del Centro de Educación Especial (CREE) de la ciudad de Arica le ganaron un partido de fútbol al equipo del que yo era parte.

“...nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunidad y el mundo es el mediador”

Paulo Freire

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer a los jóvenes que participaron en esta investigación, cuyos relatos me permitieron acceder a sus conocimientos y experiencias en contextos de aprendizaje laboral, en el tránsito hacia su vida adulta.

Al profesor Santiago Rodríguez Ponce, quien realizó un aporte sustancial al posibilitarme el acceso a fuentes bibliográficas y archivos relacionados con la formación laboral en el ámbito de la educación de jóvenes en situación de discapacidad intelectual. Además, por su apoyo en la realización de los procedimientos de producción de datos.

A María José Reyes Andreani, por acercarme al conocimiento de las representaciones sociales desde la perspectiva dialógica y por sus sugerencias en la elección de técnicas de producción de datos.

A Sonia Pérez Tello, profesora que guió esta investigación dándome muestras de confianza y realizando oportunas y certeras recomendaciones.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Introducción.....	10
Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	14
Capítulo II: Marco Referencial y Teórico.....	20
2.1 Marco Referencial.....	20
2.1.1 Principales referentes normativos.....	20
2.1.2 Acciones derivadas del marco normativo y estudios que lo interpelan.....	22
2.1.3 Formación laboral de personas en situación de discapacidad intelectual.....	26
2.2 Marco Teórico.....	29
2.2.1 El concepto de inteligencia.....	29
2.2.2 Definición actual de discapacidad intelectual.....	33
2.2.3 Modelos de comprensión de la discapacidad.....	35
2.2.3.1 El modelo individual de la discapacidad.....	35
2.2.3.2 El modelo social de la discapacidad.....	36
2.2.4 El paradigma centrado en las necesidades de apoyos.....	38
2.2.5 Representaciones sociales.....	42
2.2.5.1 Aproximación epistemológica al estudio de las representaciones sociales.....	42
2.2.5.2. El concepto de representación social.....	45
2.2.5.3 La estructura de las representaciones sociales.....	46
2.2.5.4 El proceso de formación de las representaciones sociales.....	47
2.2.5.5 Las fuentes de determinación de las representaciones sociales.....	48

2.2.5.6 El enfoque dialógico en la comprensión de las representaciones sociales.....	50
2.2.6 Ciudad educadora.....	52
2.2.7 Pedagogía dialógica o crítica.....	54
Capítulo III: Marco Metodológico.....	58
3.1 Objetivos.....	58
3.1.1 Objetivo general.....	58
3.1.2 Objetivos específicos.....	58
3.2 Fundamentación	59
3.3 Tipo de Diseño.....	62
3.4 Sujetos de Estudio.....	62
3.4.1 Tipo de muestra y criterios de selección de los participantes.....	61
3.4.2 Caracterización de los participantes.....	64
3.5 Técnicas de Producción de Datos.....	66
3.5.1 La entrevista en profundidad.....	66
3.5.2 Las conversaciones.....	67
3.5.3 Elaboración y presentación de collage.....	67
3.6 Método de Análisis.....	68
3.7 La Triangulación como Alternativa de Validación.....	70
3.8 Consideración Ética.....	71
Capítulo IV: Representaciones Sociales del Trabajo de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual.....	72
4.1 Consideraciones iniciales.....	72
4.2 Fuentes de determinación e información.....	74
4.3 La emergencia de las representaciones sociales del trabajo a través del conflicto.....	75
4.4 Las actitudes ligadas a la representación social del trabajo.....	80

Capítulo V: El Campo de las Representaciones Sociales del Trabajo de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual.....	82
5.1 La centralidad en el campo de las representaciones sociales del trabajo.....	83
5.1.1 Funciones del trabajo.....	83
5.1.2 Habilidades Laborales.....	88
5.1.3 Relaciones Laborales.....	93
5.2 La periferia en el campo de las representaciones sociales del trabajo.....	97
5.2.1 Tipos de Trabajo.....	97
5.2.2 Significatividad del trabajo.....	103
5.2.3 Clima Laboral.....	107
5.2.4 Cultura Laboral.....	110
Capítulo VI: Conclusiones y Discusión.....	116
6.1 Conclusiones.....	116
6.2 Discusión.....	117
Capítulo VII: Recomendaciones Metodológicas.....	125
7.1 Del diseño.....	126
7.2 De la producción de datos.....	126
7.3 Del muestreo.....	127
7.4 De la ética.....	128
7.5 Del análisis.....	128
Referencias.....	129

Índice de Cuadros

Cuadro N° 1: Caracterización de los participantes.....	65
Cuadro N° 2: El campo de las representaciones sociales del trabajo	82
Cuadro N° 3: Funciones del Trabajo.....	83
Cuadro N° 4: Habilidades Laborales.....	88
Cuadro N° 5: Relaciones Laborales.....	93
Cuadro N° 6: Tipos de Trabajo.....	97
Cuadro N° 7: Significatividad del Trabajo.....	103
Cuadro N° 8: Clima Laboral.....	107
Cuadro N° 9: Cultura Laboral.....	110
Cuadro N° 10: Recomendaciones Metodológicas.....	125

Resumen

Esta investigación se orienta desde el enfoque crítico que tiene la teoría de las representaciones sociales, en la perspectiva clásica procesual de su estudio y su actual aproximación dialógica, para dar cuenta de las representaciones del trabajo que tiene un grupo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, que ocupan puestos de aprendizaje laboral en empresas involucradas en proyectos de formación dual¹ de dos escuelas especiales de la ciudad de Santiago. Específicamente, ha permitido caracterizar las representaciones del trabajo de éstos y la identificación de sus principales fuentes de determinación.

Teóricamente adscribe al modelo social de la discapacidad, asumiendo que la imagen de ésta se encuentra determinada por el sistema social imperante. También recoge las nociones de “ciudad educadora”, “inteligencia dialógica” y “pedagogía crítica”, para comprender una experiencia de aprendizaje no situada en la escuela, tensionada por la promoción de una identidad laboral individualista a través de las políticas educacional y laboral vigentes.

Metodológicamente corresponde a una investigación de corte cualitativo, en la que se usó como técnicas de producción de datos la entrevista en profundidad, las conversaciones y la elaboración de un collage como recurso complementario. El análisis de los datos, utilizando el método comparativo constante de Strauss y Corbin, posibilitó la inducción y organización de siete categorías para dar cuenta del campo de las representaciones sociales del trabajo (centro y periferia). Además, el análisis de contenido permitió identificar actitudes, fuentes de información y algunos conflictos que han propiciado la emergencia de las representaciones de los sujetos que conforman la muestra.

¹ El concepto de dualidad se aplica aquí para referirse a la modalidad de formación laboral que implica el establecimiento de una alianza entre empresa y escuela.

Se concluye que los jóvenes en situación de discapacidad intelectual son capaces de construir interpretaciones y simbolizar la realidad social desde su intersubjetividad y dialogicidad al ser parte de contextos laborales; y que ese conocimiento guía su experiencia cotidiana en el trabajo. Específicamente, sus representaciones sociales del trabajo abarcan diversos aspectos del ámbito laboral, destacando el énfasis en las “habilidades laborales”, “funciones del trabajo” y “relaciones laborales”. A partir de la dimensión actitudinal de éstas, es posible referirse al valor social y habilitador que tiene el trabajo para estos jóvenes y a su expectativa centrada en la consecución de un oficio.

Palabras claves: Representación social del trabajo, dialogicidad, discapacidad intelectual, modalidad de formación laboral dual en educación especial, ciudad educadora y pedagogía dialógica.

Introducción

La educación y la empleabilidad han sido descritas como los dos factores determinantes del proceso de integración social de personas en situación de discapacidad. Ambas dimensiones no pueden ser definidas sino en el marco de las relaciones que las estructuran, situadas en un contexto socio histórico particular. Es así como podemos comprender la generación de dispositivos técnicos y sociales que posibilitaron la participación de personas con discapacidad en el proceso de trabajo, aún sin reunir las condiciones necesarias para incrementar la valoración del capital como ocurrió durante el auge del taylorismo - fordismo (Neffa, 1990).

Uno de los pilares que ha guiado los esfuerzos por conseguir la integración social y laboral de las personas con discapacidad ha sido el “principio de valoración del rol social” o “principio de normalización”, definido por Wolfensberger (citado en Manosalva, 1996) como “...la utilización de medios culturalmente valorados para establecer o mantener por tanto sea posible las experiencias, los comportamientos, las apariencias, las percepciones y los roles sociales que son valorados por la cultura”.

En su complejidad, el proceso de integración social exige la normalización de la imagen social de la discapacidad. De Lorenzo (2003) enfatiza que: “El imaginario colectivo asociado a las personas con discapacidad está impregnado de prejuicios y de estigmas que favorecen el rechazo social y que actúan como barreras invisibles que dificultan o imposibilitan la plena integración. El aprendizaje social de la convivencia con la diversidad y la diferencia facilita el acercamiento a la discapacidad y la normalización de las imágenes de la misma, como una manifestación natural de la sociedad” (p. 250).

No obstante lo anterior, también es importante señalar que la reflexión, y el debate actual en torno a la situación de las personas con discapacidad, se ha trasladado desde la

acción orientada por el principio de integración a la aspiración de avanzar hacia una sociedad más inclusiva, en el entendido de que la integración sólo ha permitido plantear la adaptación de medios y recursos materiales y humanos para posibilitar la participación y la asunción de roles en función de criterios normativos. Resulta evidente que este propósito excede la pretensión de lo educativo e interpela a toda la sociedad para que lo “diverso” deje de enmascarar la negación de las personas que con sus diferencias nos reflejan, una vez más, la inmensa variabilidad y riqueza del ser humano².

Por otra parte, estamos asistiendo a un cambio paradigmático en la comprensión de la discapacidad, entendida ahora como una característica más de las personas, que se expresa en forma variable en función de los apoyos disponibles en el entorno. Según la opinión de expertos, en el caso de las personas con discapacidad intelectual una de las principales barreras para promover su integración social y laboral está en la desigualdad del sistema educacional, en el que se promueve un concepto de calidad en función de la llamada inteligencia académica, infravalorando aprendizajes relacionales y comunicativos que constituyen la base de una concepción dialógica de la inteligencia.

Con respecto a la formación laboral de las personas en situación de discapacidad intelectual, en nuestro país se está privilegiando la adquisición de competencias y el aprendizaje de habilidades socios laborales genéricas, apelando a la flexibilidad como atributo caracterológico deseable para enfrentar la precaria oferta laboral disponible. Esta tendencia va acompañada por una propuesta técnica del Ministerio de Educación en base a estrategias de alternancia entre la escuela y empresas.

² Para adentrarse en este tipo de reflexión se recomienda visitar el sitio web: www.alteridad.cl.

En este contexto cabe preguntarse si los proyectos de formación laboral en educación especial consideran las experiencias y significados que poseen las personas en condición de discapacidad intelectual en torno al trabajo, surgidos antes y durante su práctica laboral; ya que este conocimiento permitiría comprender, desde la subjetividad de estas personas, aspectos que tienen que ver con sus intereses, motivaciones y sentidos, lo que consecuentemente facilitaría su visibilización e integración laboral y social.

Asumiendo las tensiones señaladas con anterioridad, esta investigación se orienta dialógicamente para conocer las representaciones sociales del trabajo que emergen de los discursos de un grupo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual durante su formación laboral. Para lograr este propósito se analizan los contenidos de sus producciones verbales en el marco metodológico que ofrece la Teoría Fundamentada, apelando a una ética que enfatiza la necesidad de que los participantes sean visibilizados para contribuir, desde sus experiencias y significados, a superar las barreras que el entorno social les impone, impidiendo el ejercicio de sus derechos a la educación y al trabajo en igualdad de condiciones.

El informe de esta investigación se estructura en siete capítulos. En el primero de ellos se problematiza a partir de las dificultades del acceso al trabajo que tienen las personas con discapacidad en Chile y las limitaciones que tiene la formación laboral de personas en situación de discapacidad intelectual. En el segundo capítulo se hace una revisión del marco referencial y teórico incluyendo aspectos normativos y conceptos ligados a los modelos comprensivos de la discapacidad, al debate en torno al concepto de inteligencia, a la teoría de las representaciones sociales, ciudad educadora y pedagogía dialógica. El tercer capítulo versa sobre los aspectos metodológicos, iniciándose con una argumentación que acerca el problema de la investigación en discapacidad a la perspectiva dialógica de su estudio; incluye además, una descripción de las técnicas de producción de datos empleados, objetivos, criterios muestrales, método de análisis, etc. Luego, en los capítulos cuarto y quinto, se

presentan los resultados de la investigación; inicialmente se reseñan las fuentes de información y los conflictos que hacen posible la emergencia de las representaciones del trabajo que tienen los participantes; posteriormente se realiza una descripción pormenorizada de las categorías inducidas. En el capítulo sexto se exponen las conclusiones y la discusión de los resultados de esta investigación y se insinúan algunos alcances de los mismos. Finalmente, en el capítulo séptimo se realizan recomendaciones metodológicas que pueden ser consideradas en futuras investigaciones.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

La dinámica de los procesos de inclusión – exclusión que ha caracterizado a la sociedad capitalista chilena a través de la implementación de sus políticas públicas, entre éstas las políticas educacionales y las políticas laborales, ha configurado estructuralmente un escenario de segmentación social, individualización, pérdida de certezas e incertidumbre respecto de la vida y del trabajo. Esta situación ha tenido un mayor impacto en los grupos más vulnerables de la población; entre éstas, las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

A pesar de que han transcurrido más de seis años desde que se promulgó la ley 19.284 denominada “para la plena integración de las personas con discapacidad”, el informe de Derechos Humanos en Chile correspondiente al año 2008, realizado por un equipo de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, en el capítulo: “El derecho a la educación de las personas con discapacidad”, da cuenta de que, como argumentos para no contratar a personas con discapacidad se suele señalar que el entorno de la empresa es muy peligroso para ellas, que estas personas faltan mucho al trabajo por enfermedad, o que los demás empleados de la empresa pueden tener problemas de comunicación con las personas discapacitadas (Centro de Derechos Humanos, 2008).

En el mismo informe, Paulina Godoy, coordinadora nacional de educación especial del Ministerio de Educación, al ser interrogada acerca de ¿qué ocurre con los jóvenes con discapacidad luego de terminar la escolaridad obligatoria? señala que: “Tenemos estudios que dicen que el 80 % se va para la casa luego de que terminan la educación obligatoria. Para ello estamos trabajando en un programa para que las escuelas den una respuesta a esto, que les permita continuar adelante, con estudios superiores o con un trabajo” (p. 307).

En el año 2009, el Informe de Derechos Humanos realizado por la entidad antes aludida, incluye el capítulo: “Derecho al trabajo de las personas con discapacidad”, en el que se abordan limitaciones en la normativa vigente y se denuncian actitudes y prácticas atribuidas a la falta de fiscalización, a la invisibilización de las personas con discapacidad y a la carencia de un enfoque integral en la creación de políticas públicas sobre discapacidad. Con respecto al derecho a la educación señala: “Si no existe una buena educación, que además entregue la posibilidad de certificar lo aprendido, no hay opción de acceder a un trabajo y en consecuencia se torna imposible ganar un sueldo, autofinanciarse y vivir de manera independiente” (p. 371). Entre otros aspectos relevantes este informe señala que: “Los escasos análisis que se realizan en Chile sobre el acceso al mercado laboral de las personas con discapacidad no incorporan la perspectiva ni la opinión de los interesados, para quienes los problemas de acceso al mundo del trabajo traen aparejadas graves consecuencias para su desarrollo personal y social” (p. 376).³

Otra información reveladora y preocupante la encontramos en la base de datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE); ésta indica que en el año 2004 había en Chile 2.068.072 personas discapacitadas, de éstas el 9% corresponden a discapacidad intelectual. De este universo, 1.625.000 están en edad de trabajar; de éstos el 90% está cesante, el 9% trabaja informalmente y un 1% trabaja con un contrato laboral. En este “Primer Estudio Nacional de la Discapacidad” se estableció, entre otros datos, que una de cada tres personas discapacitadas en edad de trabajar realiza trabajo remunerado, y que una de cada cinco personas de clase social baja presenta algún tipo de discapacidad (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2004)⁴.

³ Para tener una visión más completa de los capítulos citados, incluidos en los Informes de Derechos Humanos en Chile, se recomienda visitar el sitio web: www.derechoshumanos.udp.cl.

⁴ Esta información es parte del Estudio Nacional de la Discapacidad, que corresponde al trabajo conjunto del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Por otra parte, varios autores, entre ellos Bauman (2005), sostienen que el desempleo se ha instalado en las sociedades modernas y que en un mundo de desempleo estructural, no existen habilidades ni experiencias que, una vez adquiridas, garanticen la obtención de un empleo y, en el caso de obtenerlo, éste no resulte duradero.

Lo anterior se refleja tácitamente en algunos instrumentos oficiales como son los planes y programas de estudio de nivel laboral para centros de educación especial y el sistema nacional de certificación de competencias laborales, los que han optado por un lenguaje genérico que permita la adaptación y disposición para trabajar, en vez del dominio de un determinado oficio. La evidencia levantada por el estudio que da cuenta de la formación laboral en educación especial en Chile confirma que "... las estrategias más recurrentes son Talleres en oficio en combinación con Habilidades Sociales, con y sin acciones vinculadas con empresas, estas estrategias se realizan en un 59 % de las unidades educativas que desarrollan ciclos o programas laborales" (CEAS LTDA., 2002).

En nuestra sociedad, al igual que cualquier persona, el tránsito a la adultez exige a las personas en situación de discapacidad prepararse para la vida y el trabajo. Este proceso demanda superar barreras familiares, escolares y comunitarias para ser visibilizados como un "otro legítimo" en los distintos campos sociales.

Nuestro país ha progresado al tenor de adscribir a convenios internacionales en pos de garantizar los derechos de las personas que presentan alguna discapacidad. Junto con esto se han hecho avances importantes en la forma de concebir la discapacidad; la prueba más clara de esto es la definición que adopta la reciente ley 20.422, promulgada en febrero de 2010 que reformula la ley 19.283 y que, como algo relevante, crea el Servicio Nacional de la Discapacidad, entendiendo como persona discapacitada a "toda aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales -por causa psíquica o intelectual- o sensoriales, de carácter

temporal o permanente, **al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno**⁵, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Gobierno de Chile, 2010).

No obstante lo anterior, específicamente en lo que concierne a la discapacidad intelectual, las barreras también se pueden apreciar en el debate académico de aquello que se entiende por inteligencia. En Chile desde hace varias décadas ha primado la visión psicométrica de Wechsler, quien afirmó que “El C.I. es una medida que define las posibilidades intelectuales más o menos permanentes del individuo” y que “en condiciones normales el C.I. de un sujeto permanecerá igual a lo largo de toda la vida” (Cornejo, 2003, p. 3).

A pesar del advenimiento, a contar de la década del 90, de modelos que entienden la inteligencia como algo dinámico y modificable (Sternberg, 1990; Ruffinelli, 2002 y Feuerstein en Cerrillo, M. y Cols. 2005), aún la normativa vigente privilegia el uso de las escalas de Wechsler para respaldar el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad a instituciones de educación especial⁶.

Resulta entonces necesario instalar en el debate la necesaria consistencia entre la orientación curricular laboral que promueve la adquisición de habilidades genéricas y la flexibilidad esperable para desenvolverse en el ámbito laboral, y la forma de concebir las potencialidades de jóvenes que presentan discapacidad intelectual, más allá de las evaluaciones psicométricas.

⁵ El ennegrecido no es del original.

⁶Ver el documento “Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” elaborado por la Unidad de Educación Especial del MINEDUC (Ministerio de Educación, 2009).

Señalado lo anterior, es posible suponer que las condiciones que tensionan el mercado laboral y la economía del país, junto con un imaginario social que aún ve a las personas en situación de discapacidad intelectual como “enfermas” o poco capaces, obstaculiza su proceso de integración laboral y hace que estos jóvenes se refugien en las escuelas u opten por “ganarse la vida” informalmente.

La Comisión de Expertos en Educación Especial (2004) reafirma lo anterior al señalar que, la falta de calidad en las propuestas educativas se debe en parte al hecho de que se han centrado predominantemente en modelos de intervención médicos. Por otro lado, dicha comisión sostiene que las principales barreras de la modalidad de educación especial, incluidos los proyectos de integración, tienen que ver con la desigualdad del sistema educativo, la falta de estadísticas confiables y bajas ofertas de formación laboral.

En relación a la formación laboral en educación especial, el diagnóstico anterior es ratificado por Nieto y Quintana (2006), quienes concluyen en su estudio que a nivel nacional hay mayor predominancia, reconocimiento y utilización del paradigma clínico para el diseño y ejecución de estrategias de formación laboral y que la implementación de estrategias educativas que incorporan alianzas con otros actores de la comunidad, aumentan el nivel de autoestima y posibilidades de empleo de sus alumnos.

Como se ha planteado hasta aquí, la pretendida integración social de las personas en condición de discapacidad se juega también en otros escenarios relacionados directa e indirectamente con la escuela como institución. Uno de éstos es el ámbito laboral, el que no ha sido explorado suficientemente, postergando la emergencia de la voz de sus principales actores, los jóvenes.

En este sentido, a partir de una perspectiva crítica de la relación integración - exclusión en contextos educacionales y laborales, es necesario investigar el proceso de

transición de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual hacia la vida del trabajo. Conocer sus representaciones y significados en torno al trabajo puede contribuir a la comprensión de su situación de discapacidad, a la promoción de su integración laboral mediante criterios de discriminación positiva (p. ej.: cuotas de empleo, subsidios a la contratación, etc.) o a la construcción de vías alternativas de inclusión social como resistencia a un modelo económico que promueve la competitividad y la eficiencia individual por sobre el bienestar colectivo.

Capítulo II: Marco Referencial y Teórico

2.1 Marco referencial

2.1.1 Principales referentes normativos

El principal instrumento internacional que hace referencia a aspectos relacionados con el ámbito del trabajo de personas con discapacidad es la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, cuya resolución ocurrió en diciembre de 2006 y su entrada en vigencia en mayo de 2008. Este instrumento elaborado por la Organización de Naciones Unidas (ONU), firmado y ratificado por nuestro país, en su artículo 27 (Trabajo y empleo) señala que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laboral que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación; y
2. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no sean sometidas a esclavitud ni servidumbre y que estén protegidas, en igualdad de condiciones con las demás, contra el trabajo forzoso u obligatorio (Cisternas, 2006; ONU, 2010).

Con anterioridad, Chile había firmado en 1983 y ratificado en 1995 el convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Éste señala en términos generales que deberá respetarse la igualdad de oportunidades para todos los que presenten alguna

discapacidad; y que la rehabilitación profesional debe permitir que toda persona con discapacidad tenga un empleo adecuado y se pueda promover su integración (Sociedad de Fomento Fabril, 2003).

En nuestro país, la ley 19.284, promulgada por el Congreso Nacional en Enero de 2004, en su capítulo III estipuló que es el Estado el responsable de financiar programas de capacitación laboral para las personas discapacitadas. Este capítulo fue derogado íntegramente en febrero de 2010, cuando el Senado de la República de Chile aprobó la ley 204.22. En lo que respecta a la formación laboral y el acceso al empleo, este cuerpo legal señala en su título IV, párrafo 3, Artículo 43 que: “El Estado, a través de los organismos competentes, promoverá y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la inclusión y no discriminación laboral de las personas con discapacidad, especialmente deberá:

- a) Fomentar y difundir prácticas laborales de inclusión y no discriminación.
- b) Promover la creación y diseño de procedimientos, tecnologías, productos y servicios laborales accesibles y difundir su aplicación.
- c) Crear y ejecutar, por sí o por intermedio de personas naturales o jurídicas con o sin fines de lucro, programas de acceso al empleo para personas con discapacidad.
- d) Difundir los instrumentos jurídicos y recomendaciones sobre el empleo de las personas con discapacidad aprobados por la Organización Internacional del Trabajo”.

En su artículo 46 señala que: “La capacitación laboral de las personas con discapacidad comprenderá, además de la formación laboral, la orientación profesional, la cual deberá otorgarse teniendo en cuenta la evaluación de las capacidades reales de la persona, la educación efectivamente recibida y sus intereses”. Continúa en el artículo 47 así: “Las personas con discapacidad podrán celebrar el contrato de aprendizaje contemplado en el Código del Trabajo, sin limitación de edad” (Gobierno de Chile, 2010).

2.1.2 Acciones derivadas del marco normativo y estudios que lo interpelan

Bajo los marcos normativos señalados, los organismos técnicos y administrativos del Ministerio de Educación han asumido la tarea de promover los cambios que persiguen asegurar lo que se ha promulgado como un derecho para los jóvenes en situación de discapacidad. Un claro ejemplo de esto lo representa la consulta nacional realizada en función de tres ejes referenciales (técnico curricular, social comunitario y administrativo financiero), con el fin de identificar limitaciones y establecer prioridades en el proceso de formación laboral de personas con discapacidad intelectual.

Uno de los datos más llamativos del estudio señalado se refiere a que: “Existe un mayor grado de inserción de los alumnos egresados de aquellas unidades educativas que trabajan en función del desarrollo de competencias y de habilidades genéricas polivalentes frente a aquellas que trabajan sobre la base del desarrollo de destrezas y dominio para la ejecución de oficios específicos” (Nieto y Quintana, op. cit., p. 86).

Por otra parte, a partir de la promulgación de la Ley de Discapacidad, la comunidad ha ido adquiriendo mayor consciencia de los derechos, oportunidades y potencialidades de las personas que presentan algún tipo de discapacidad. Esto ha permitido abrir espacios de mayor participación e integración para éstas a los distintos ámbitos de la vida, incluyendo el laboral. Un ejemplo de esto lo constituye la implementación de programas de colocación laboral para discapacitados de las Oficinas Municipales de Intermediación Laboral (OMIL) y las Oficinas de Intermediación Laboral (OIL) a cargo del Fondo Nacional para la Discapacidad (FONADIS).

También en diversos foros e iniciativas se ha puesto el énfasis en la corresponsabilidad y multisectorialidad que conlleva la preparación e inserción laboral de jóvenes con discapacidad intelectual, cosa que obliga a la escuela a centrar su esfuerzo fuera

de sus límites físicos y abrirse a una relación más estrecha y colaborativa con instituciones y empresas locales. Es así como hoy se plantean alternativas que van en la línea de la formación dual en Liceos Técnicos Profesionales, Empleo con Apoyo (formación en el puesto de trabajo) y Programas de Formación Laboral propiciados por la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA).

Desde otra línea argumental podemos señalar que estamos asistiendo a un proceso de diversificación y globalización que demanda cada vez más habilidades para adaptarse a los cambios y aprovechar las oportunidades que el mercado laboral ofrece. Este hecho plantea un desafío mayor a los centros de formación laboral de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, ya que su accionar debería ir más allá de la capacitación en el dominio de competencias laborales específicas; sino más bien, apuntar al desarrollo de las llamadas habilidades socio laborales genéricas y polivalentes (Nieto y Quintana, op. cit.).

Esta orientación planteada desde una perspectiva técnica se relaciona claramente con la ley 20.267, promulgada por el Congreso Nacional de Chile el 6 de junio de 2008, que crea el “Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales”, que está enfocada a certificar y reconocer formalmente las competencias laborales de las personas independiente de la forma en que las adquirieron y de si tienen o no un título o grado académico obtenido en la educación formal (Gobierno de Chile, 2008).

La lógica que subyace a estos conceptos es cuestionada, en el sentido de que el modelo económico neoliberal ha llevado a la precarización y disminución de la oferta laboral, y ha situado a los jóvenes con discapacidad en un contexto que puede ser doblemente desfavorable; por un lado prepararse en un currículum que demanda el desarrollo de una capacidad y actitud flexible para enfrentar los cambios; y por otro, competir en un medio con escasas oportunidades laborales.

Con anterioridad, Redondo (2000) ponía la voz de alerta al señalar que: “Esta precarización y descualificación del empleo disponible para los jóvenes tiene efectos distintos sobre los propios jóvenes, dependiendo de su capacidad escolar y social. Puede ser vivido como un duro comienzo para transitar hacia otro porvenir profesional; o, en el caso de los más desfavorecidos, convertirse en su futuro más cierto. Es más, no son sólo los jóvenes desfavorecidos los que permanecen en ese lugar social de empleo precario, sino que acompañan a todos los marginados y excluidos sociales” (p. 194).

Esto se hace más evidente en los datos aportados por la encuesta del Instituto Nacional de la Juventud realizada en el año 2000, los que S. Ibáñez (2005) complementa con un estudio de las representaciones sociales que tienen jóvenes urbano populares de Santiago acerca del trabajo, señalando que: “...se aprecia claramente cómo los jóvenes de estratos socioeconómico bajo tienen una visión más adversa del trabajo que los jóvenes que provienen de otros grupos socioeconómicos” (p. 41).

Asumiendo esta doble condición, jóvenes de sectores populares y discapacitados, pareciera ser que el rol subsidiario de la educación que ha tenido el Estado en las últimas décadas, y las leyes en que se ha sustentado su política, no garantizan la integración y continuidad laboral de los jóvenes en situación de discapacidad intelectual.

Por otro lado, los decretos y reglamentos, los incentivos tributarios y la interpelación a la llamada “responsabilidad social empresarial”^{7 8} parecen no garantizar, desde arriba hacia

⁷ El concepto de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es relativamente reciente en nuestro país. En su debate existen dos posiciones: la europea que releva lo valórico y la preocupación por el entorno; y la americana, más pragmática, que se preocupa por la sustentabilidad de la empresa a largo plazo. En términos generales, la RSE conlleva una preocupación por las condiciones de trabajo, por el impacto de la industria sobre el medio ambiente y por problemas sociales como la marginalidad (Sulbarán, J. P., s. f.).

⁸ Una de las áreas temáticas de la Responsabilidad Social Empresarial es la llamada Calidad de Vida Laboral, que se refiere a diversas iniciativas al interior de la empresa que inciden en la productividad y en el

abajo, que la integración y el acceso a oportunidades de formación con posibilidades de empleo se dé en el nivel local. Al respecto Alemany y Villuendas (2004) han señalado que la integración no puede ser impuesta por una ley, y han destacado que el componente actitudinal de los profesores es muy importante para el éxito de la integración escolar. Sin duda que este argumento se puede extrapolar al proceso de capacitación y posterior inserción laboral de jóvenes en situación de discapacidad.

En la misma línea reflexiva, Cuadra (2008) sostiene que la naturaleza relacional de las necesidades educativas especiales, y la forma en que los grupos se las representan, incide en el tipo de enseñanza empleada y el tipo de relación que se establezca con los estudiantes, contribuyendo a aumentar o disminuir las dificultades de aprendizaje. A partir de esta afirmación es posible esperar que la forma en que trabajadores se representan la discapacidad pueda incidir en la calidad de los aprendizajes de jóvenes en situación de discapacidad en contextos laborales.

En relación a lo anterior, y a partir del estudio de las representaciones sociales de la discapacidad que tienen profesores, compañeros, padres y apoderados de niños integrados en el contexto escolar, llama la atención el arraigo que aún tiene la concepción médico rehabilitadora, a pesar de la conceptualización que subyace a la prescripción normativa de necesidades en una mirada más contextual, que no enfatiza las limitaciones funcionales de las personas que están en esta situación (Damm, 2009; Soto, 2009 y Ramos, 2009). Desde otra óptica podríamos esperar que el conocimiento de las representaciones sociales del trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual pueda contribuir a modificar su imagen en el ámbito laboral.

fortalecimiento de la cultura organizacional. Entre estos temas están la diversidad y el respeto, la discriminación y la violencia laboral (Acción Empresarial, 2003).

En este estado de cosas resulta fundamental hacer emerger la voz de las personas con discapacidad intelectual, ya que lo que éstas signifiquen y experimenten respecto del trabajo puede ser un factor que incida en su calidad de vida a la hora de integrarse laboralmente. Esto tiene una importancia fundamental debido a que ninguno de los modelos teóricos que explican la discapacidad ha considerado con suficiente fuerza el factor subjetivo.

2.1.3 Formación laboral de personas en situación de discapacidad intelectual

Las personas que están en situación de discapacidad intelectual tienen dos alternativas para formarse laboralmente. La primera, de larga data, corresponde a talleres laborales implementados en las instituciones de educación especial, que se organizan curricularmente en función del decreto 87/90 (Ministerio de Educación, 1990). Esta modalidad se ha caracterizado por preparar a los jóvenes en el dominio de un oficio específico (panadería, mueblería, cerrajería, etc.) y por no ajustarse necesariamente a los requerimientos del mercado laboral.

La segunda modalidad corresponde a la preparación en centros de formación laboral, una vez terminado el ciclo básico en las escuelas especiales. Sin embargo, y como consecuencia de los cambios que ha experimentado la sociedad en la forma de organizar el trabajo y de “calificar” a los trabajadores, han surgido propuestas que involucran a otros actores de la comunidad. Es así como se estableció que las escuelas especiales, centros de capacitación laboral y proyectos de integración utilizan distintos enfoques y modelos en el desarrollo de sus programas de capacitación laboral (CEAS, 2002).

El diagnóstico anterior llevó a la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación a plantearse la necesidad de avanzar en la elaboración de un plan estratégico para el período 2006 - 2010 con el fin de fortalecer a las instituciones de educación especial en el

trabajo con el mundo productivo para la formación e inserción laboral de las personas con discapacidad (Ministerio de Educación, 2005).

En el marco de la Política de Educación Especial, entre los años 2007 y 2009, la Unidad de Educación Especial implementó un proyecto de innovación en 17 establecimientos educacionales (8 Liceos y 9 escuelas especiales de diferentes regiones del país), denominado “Transición a la vida adulta”.

Lo anterior permitió la emergencia de estrategias innovadoras, que incluyeron el trabajo con distintas empresas y el uso del currículum de enseñanza media como referente; esto con miras a mejorar la calidad de la oferta educativa a los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales.

Esta convergencia entre escuela y empresa ha conllevado la elaboración de una propuesta curricular genérica que orienta la elaboración de planes y programas propios para el nivel laboral en los centros de educación especial. Desde un enfoque procesual y con el foco en la individualidad se ha planteado una propuesta de trayectorias de habilidades sociolaborales para apoyar los procesos de transición entre los niveles educativos y para la vida adulta (Ministerio de Educación, 2009).

La relación que se ha ido estableciendo entre empresa y escuela especial ha permitido configurar tres tipos de experiencias externas en la formación para la vida y el trabajo en jóvenes discapacitados en general y en situación de discapacidad intelectual en particular; estableciéndose generalidades respecto de la planificación de un Programa de Pasantías Laborales sobre la base del desarrollo de estrategias de alternancia. Inicialmente, estas pasantías deberían posibilitar la exploración y el descubrimiento de intereses; luego, dar paso a ayudantías en puestos de aprendizaje, para finalmente profundizar los conocimientos en uno o más puestos de trabajo (Ministerio de Educación, 2009).

En el informe elaborado por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, a partir de la sistematización de la encuesta realizada a las Escuelas Especiales durante el año 2009, también se consigna la sugerencia para favorecer la promoción, certificación y seguimientos de los estudiantes egresados del nivel laboral de dichos centros educacionales. Con respecto a la certificación se asume la imposibilidad de entregar un documento con reconocimiento válido y se consigna la importancia de entregar un informe de desempeño al término de la práctica profesional, entregando recomendaciones para la inserción laboral.

Junto a lo anteriormente señalado, y en estrecha relación con la llamada economía del conocimiento, se ha instalado el concepto de “competencia”⁹ en el ámbito laboral y educacional. En el marco de la formación laboral de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, este concepto se observa en la forma de comprender y analizar sus aprendizajes en distintos dominios que cristalizan en la llamada competencia laboral¹⁰. Por otra parte, también se ha planteado la adquisición de competencias por parte de los(as) profesores (ras) diferenciales que posibiliten el uso de metodologías tendientes a preparar a los jóvenes para adaptarse al constante proceso de cambio. En este sentido, y en una perspectiva más amplia, las competencias constituyen las bases caracterológicas del nuevo trabajador (Sepúlveda, 2002).

⁹ Sepúlveda (2002) realiza un ejercicio crítico del concepto “competencia” señalando que éste representa un modelo derivado del antiguo concepto de calificación. El sistema educativo que se orienta por este concepto permitiría enfrentar los desafíos de la competitividad contenidos en la nueva forma de organizar el trabajo. Para este autor, “tal concepción resulta limitada al restringirse al desarrollo de capacidades individuales, obviando la construcción colectiva de sentidos, el desarrollo de la acción común o la construcción de lazos de confianza al interior de la sociedad” (p. 20).

2.2. Marco teórico

2.2.1 El concepto de inteligencia

Referirse a la discapacidad intelectual nos lleva ineludiblemente a reflexionar en torno al concepto de inteligencia y a adoptar una posición que oriente el análisis y la discusión de los resultados de este estudio.

La inteligencia humana como constructo es uno de los que mayor debate ha concitado dentro de la psicología en las últimas décadas. A la supremacía de los enfoques psicométrico y cognitivo que se han orientado hacia la identificación de componentes principales que forman la inteligencia, que explicarían las diferencias de rendimientos entre los individuos, se ha ido fortaleciendo una re conceptualización del término, acercándose más a un modelo ecológico e incorporando aspectos afectivos del ser humano. Sternberg y Powell (1989) plantean que es justamente la falta de validez ecológica el problema que enfrentan actualmente las teorías de la inteligencia.

En nuestro país el modelo psicométrico ha tenido la supremacía, principalmente a través del uso de las escalas de Wechsler para hacer el diagnóstico de discapacidad intelectual. Según Cornejo (2003), éstas introducen conceptos tales como “rango intelectual”, “medición de la inteligencia”, “coeficiente intelectual”; y responden esencialmente a idea de que la inteligencia es una cosa, una cantidad que las personas poseen o no poseen y por tanto, factible de medir.

¹⁰ Un concepto generalmente aceptado establece la competencia laboral como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una posibilidad de éxito en la ejecución de un trabajo, es una capacidad real y demostrada (SINTERFOR-OIT, s. f.).

Gardner (2001) hace un cuestionamiento a la concepción de inteligencia que está a la base de lo que él denomina “movimiento del CI”, y en consecuencia a las pruebas elaboradas para evaluar la inteligencia, considera que es extremadamente empírico, que las pruebas construidas sólo permiten predecir el éxito escolar, sin existir una intención de develar los procesos a la base del comportamiento inteligente, las tareas que componen las pruebas están alejadas de la vida cotidiana, y finalmente, los tests sólo reflejan conocimiento obtenido, pero no valoran las habilidad de resolver problemas nuevos ni revelan nada sobre el potencial de un individuo para el crecimiento futuro.

Al modelo psicométrico se ha asociado en la práctica la idea de que la inteligencia es algo estable y poco cambiante. Sin embargo, con el avance en el estudio científico de la inteligencia, diversos autores han empezado a considerar la influencia de otras variables imbricadas en la inteligencia de los sujetos. Además, diversas investigaciones a nivel mundial dan cuenta que, efectivamente el CI no permanece constante a lo largo de la vida de las personas, entre ellos, podemos mencionar al psicólogo rumano R. Feuerstein (Cornejo, 2003).

Feuerstein, integrando elementos del enfoque cognitivo, de la teoría del procesamiento de la información, y del enfoque sociocultural del desarrollo de la inteligencia, postula la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) para afirmar que cualquier sujeto es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender si se involucra en su experiencia de aprendizaje mediado (EAM) (Prieto, 1993).

En la EAM, el mediador (la madre, un profesor, un compañero, etc.) debe ser el sujeto, que cumpla el papel de filtro entre el mundo y el niño(a). Actúa como mediador facilitándole al niño(a) y al joven el acceso al mundo cultural, científico, histórico, moral y social. Adicionalmente a este acceso al saber, el mediador, debe ser capaz de forjar autoplaticidad en el al aprendiz, término que usa Feuerstein para denominar a las estrategias

adaptativas que le permitan, enfrentarse a un mundo globalizado, en continuo cambio (Velarde, 2008).

Para Feuerstein, la diversidad cultural influye en las formas de desarrollo del pensamiento; con ello demuestra que la inteligencia es capaz de flexibilizarse en función de una característica exclusiva del ser humano, que ha requerido constantemente para adaptarse. Esto implica que la inteligencia no es medible, sino sólo evaluable (sólo es posible evaluar el rendimiento en un momento, lugar y condiciones particulares) y por lo mismo modificable (Ruffinelli, 2002).

Por otra parte Gardner (op.cit.), situándose en el modelo ecológico, concibe la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural. Desde su planteamiento, la inteligencia no puede acotarse a una gama determinada de habilidades, en este sentido, introduce el término de Inteligencias Múltiples, dando énfasis en que son un número desconocido de capacidades humanas. Estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detectan los tests que miden el coeficiente intelectual (CI). Existen al menos nueve tipos de inteligencia: Lingüística (verbal), musical, espacial, lógico-matemática, corporal o cinética, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, naturalista y existencial.

Para Gardner todas las inteligencias tienen la misma importancia, e induce a realizar un esfuerzo para comprender mejor los contenidos de cada tipo, ayudando a cada sujeto en la identificación y desarrollo de las inteligencias con mayores recursos naturales o grado de competencia. Afirma que se requiere emplear más tiempo en ayudar a los niños(as) a identificar sus aptitudes y a cultivarlas y perder menos tiempo en clasificarlos en categorías. Estas inteligencias son independientes unas de otras, es decir, las destrezas de una persona en

una inteligencia no debieran, en principio, ser predictivas de las destrezas de esa persona en otras inteligencias (Cabrera y Vergara, 2003).

Acorde con el sello dialógico que tiene el marco teórico que sustenta esta investigación y a su relación con la pedagogía dialógica, resulta relevante referirse en este apartado a la llamada inteligencia cultural. Ésta se inscribe en una tradición de estudios sobre los componentes sociales de la inteligencia y se contrapone a concepciones reduccionistas como la llamada inteligencia académica.

La inteligencia cultural hace referencia a una interacción donde diferentes personas establecen una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa) en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo para lograr consensos partiendo del supuesto de que "todos los sujetos tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos" (Elboj y cols. , 2002, p. 20).

Esta forma de entender la inteligencia, desde una perspectiva más amplia e igualitaria, da lugar al llamado aprendizaje dialógico en el que entran en juego no sólo la inteligencia académica y práctica; sino, y sobre todo, la inteligencia comunicativa. La inteligencia cultural; por un lado, introduce una crítica al sistema educativo hegemónico que sobrevalora la inteligencia académica; y por otro, valora la heterogeneidad de los contextos educacionales que hacen posible la comunicación y el intercambio de saberes de diversa índole (Duque y Prieto, 2009).

2.2.2 Definición actual de la discapacidad intelectual

La actual definición de la discapacidad intelectual se inscribe dentro de la conceptualización que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), citada en la Política Nacional de Educación Especial (Ministerio de Educación, 2005), concibe la discapacidad como “...un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno. Utiliza un enfoque biosicosocial en el que se integran las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. Considera la evaluación de diferentes componentes relacionados con el funcionamiento y la discapacidad (funciones, estructuras corporales y deficiencias; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación), así como de los factores contextuales, partiendo del ambiente más inmediato al individuo y llegando hasta el entorno general” (p. 41).

Las definiciones de discapacidad que han sido propuestas por la OMS han sido publicadas en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Es así como en la actualidad la CIF no define la discapacidad como un problema de falta de capacidad, sino que se centra en la participación en actividades y la define como limitaciones personales y restricciones contextuales para participar en las actividades consideradas normales para otras personas de su mismo género, edad y condición social (Ministerio de Educación, 2005). Entre los factores contextuales que tienen incidencia en la discapacidad, facilitando o dificultando la integración social de las personas que la presentan están los servicios de apoyo, las tecnologías, el entorno natural, las relaciones interpersonales, las actitudes, los servicios, los sistemas, la legislación y las políticas públicas (Cisternas, 2006).

La discapacidad, por tanto, se define también por los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud particular) y sus factores contextuales (ambientales y personales) según las situaciones a las que se ve enfrentado;

siendo importante precisar que dicha interacción de la persona con su entorno, es más bien fluida, continua y cambiante, dependiendo de los apoyos disponibles en el ambiente (Cisternas, op. cit., p. 9).

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En términos específicos, la concepción de discapacidad intelectual en uso corresponde a una re conceptualización realizada en el año 2002 por la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM), la que hasta entonces tenía un marcado sello clínico; derivando en su cambio nominal en el año 2007 por Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD)¹¹ y replanteando la función de la evaluación, no sólo en función de establecer un diagnóstico y clasificación; sino además, establecer y planificar los apoyos que las personas con discapacidad intelectual requieren para mejorar su funcionamiento; de tal forma que los servicios de rehabilitación deben basarse en capacidades, limitaciones y necesidades de apoyo (Schalock, 1995).

¹¹ Resulta curioso que la progresión del concepto de retardo mental al de discapacidad intelectual no se expresa claramente en el “formulario único de diagnóstico de la capacidad intelectual y funcionamiento adaptativo” que es parte de la implementación del decreto 170/2010 – Ley 20.201, en el que se utiliza la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE -10) para asociar el “retardo” a “necesidades educativas especiales permanentes”. Se recomienda visitar el sitio web: www.mineduc.cl para acceder a esta información.

En su letra, la AAIDD entiende la discapacidad intelectual como “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson y cols., 2002, citado en Verdugo, 2003, p. 6).

2.2.3 Modelos de comprensión de la discapacidad

2.2.3.1 El modelo individual de la discapacidad

El modelo individual de la discapacidad se basa en planteamientos esencialistas considerando como característica básica del sujeto, el déficit. Desde esta perspectiva se sostiene que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base natural o biológica (física, fisiológica o funcional). Desde esta concepción la investigación se orienta bajo un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales, como consecuencia del predominio de una visión científica positivista (López, s. f.).

Palacios (2008) sostiene que “...el fin primordial de este modelo...es *normalizar* a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa” (p. 26). A partir de esta premisa, lo importante pasa a ser la persona, con sus diferencias y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar.

Es importante hacer notar que cuestionar las interpretaciones médicas que han contribuido históricamente a destacar los déficits del individuo y a considerarlos como causa inevitable de la discapacidad, no debemos desconocer que las personas con discapacidades no precisen, en algunos momentos de sus vidas, del apoyo profesional correspondiente. Lo

cuestionable son las condiciones y las relaciones sociales que se producen en esas atenciones, al considerar su identidad reducida a los aspectos deficitarios individuales (López, s. f.).

2.2.3.2 *El modelo social de la discapacidad*

El modelo social de la discapacidad¹² surge en Estados Unidos en el marco de reivindicaciones sociales de grupos marginados, denominándose *Independent Living Movement* (Movimiento de Vida Independiente), además de otros grupos de similares características en otros países. Estos movimientos nacen y son promovidos por los propios discapacitados y discapacitadas, y sus familias, que rechazan la vida en instituciones apartadas y el ser sometido a programas de rehabilitación, sin tener ningún control sobre sus vidas. Estas personas manifiestan que se sienten “oprimidas” y reclaman sus derechos pidiendo tomar por sí mismas las riendas de sus vidas (López, s. f.).

El modelo social se fue configurando a partir de la acción socio política y se fue nutriendo de teorización que permitiera y enriqueciera su comprensión. Uno de los teóricos de este modelo es Oliver (1990), quien señala que todas las personas discapacitadas experimentan la discapacidad como una restricción social, ya sea que las restricciones se produzcan como consecuencia de entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad de la gente en general para

¹² El modelo social de discapacidad sitúa los orígenes sociales de la discapacidad la existencia de una sociedad organizada por y para gente no discapacitada. La primera declaración clara y fundamentada del modelo social se atribuye a la UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation). Para tener una aproximación más pormenorizada de las características del modelo social de la discapacidad se recomienda la lectura de: López, M. (s. f.). Modelos Teóricos e Investigación en el Ámbito de la Discapacidad. Hacia la Incorporación de la Experiencia Personal.

usar el lenguaje de signos, de la falta de material de lectura en Braille, o de actitudes públicas hostiles hacia personas con deficiencias visibles.

Por su parte, Barton (2005) sostiene que la discapacidad no puede ser entendida fuera del contexto social que la produce porque no existe al margen de las estructuras sociales que le han dado forma (donde es además localizada) y, por tanto, no es independiente de los significados que le atribuyen.

Aramayo (2005) sostiene que lo correcto es hablar de persona con discapacidad, no de discapacitados. Asume el déficit que responde a una naturaleza variada, pero enfatiza que es en el espacio comunitario donde se manifiesta esa discapacidad. Es la propia sociedad la que discapacita al imponer barreras y reglas generando exclusión. Este autor propone el término **discapacidad social**¹³ para referirse a un marco conceptual en el que se desenvuelven las acciones, un determinado contexto socio histórico en el que se identifiquen políticas públicas, servicios e instituciones.

La condición de discapacidad subordinada al “ser persona” permite visualizar con mayor claridad el aporte que las personas con discapacidad pueden hacer a la sociedad, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. En este sentido el modelo social se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo social, etc. (Palacios, 2008).

¹³ El ennegrecido no es del texto original.

2.2.4 El paradigma centrado en las necesidades de apoyos

El advenimiento del llamado paradigma de apoyos, representa el cambio desde orientaciones psicopatológicas centradas en el déficit y su rehabilitación (modelo de comprensión individual de la discapacidad), hacia un enfoque centrado en el crecimiento y la autonomía personal, cuyo propósito es mejorar la calidad de vida de la persona con discapacidad. Este paradigma orienta en los últimos años las prácticas de apoyo e intervención que benefician a las personas con discapacidad intelectual (Verdugo y cols., 2007).

Los apoyos son definidos como “recursos y estrategias que promueven los intereses y el bienestar de las personas y que tienen como resultados una mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida (Thompson, Hughes y cols., 2002, p. 390, citados por Verdugo, op. cit., p. 23).

Es importante destacar aquí que el concepto “calidad de vida”¹⁴, central en el paradigma de los apoyos, aún es objeto de discusión, ya que históricamente han existido dos aproximaciones, una que lo concibe como entidad unitaria y la otra que la concibe como concepto integrador que comprende todas las áreas de la vida (Gómez, s. f.).

¹⁴ En 1995, Felce y Perry (citados en Gómez, s. f.) encontraron diversos modelos conceptuales de Calidad de Vida. A las tres conceptualizaciones que ya había propuesto Borthwick-Duffy en 1992, añadieron una cuarta. Según éstas, la Calidad de Vida ha sido definida como: a) La calidad de las condiciones de vida de una persona , b) Como la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales, c) Como la combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, Calidad de Vida definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta; y d) Como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales.

En la medida que la satisfacción con la vida se consideró muy ligada a las posibilidades de tomar decisiones y elegir entre opciones diversas, se abrieron oportunidades a las personas con discapacidad para expresar sus gustos, deseos, metas, aspiraciones, y a tener mayor participación en las decisiones que les afectan. Por ello ha sido y es un concepto guía. La mejora de la Calidad de Vida es actualmente una meta compartida por muchos programas de desinstitucionalización y acceso al empleo normalizado por parte de las personas con discapacidad (Gómez, s. f.).

Desde el paradigma de los apoyos, la planificación para mejorar la calidad de vida está centrada en la persona con discapacidad y requiere tomar decisiones tomando en cuenta diversos factores. Schalock, (1999, citando a Luckasson y cols., 1992) señala que se deberían considerar al menos cuatro factores a la hora de determinar el grado de apoyo que se necesita: tiempo, contextos, recursos y disrupción. Respecto del tiempo, tanto la frecuencia como la duración incidirán significativamente en la cantidad de apoyos que la persona necesita. El número de contextos también tiene un impacto significativo “... mientras mayor sean los ámbitos en que se necesite apoyo, mayor será la intensidad de apoyo que se deberá proveer. Por último se deberá considerar el grado de disrupción ya que los apoyos naturales son los menos intrusivos y menos intensos que aquellos que están basados en los servicios, y por tanto, controlados por otros” (p. 8).

El paradigma de apoyos ha reorientado los procesos de evaluación de las personas con discapacidad intelectual, ya no dirigida solamente a obtener un coeficiente de inteligencia o la descripción de su conducta adaptativa, sino el establecimiento de un perfil e intensidad de necesidades de apoyo en la vida diaria. Esto es posible gracias a la construcción de instrumentos como la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS)¹⁵.

¹⁵ La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) permite obtener un coeficiente global de intensidad de apoyos, considerando seis dominios de actividades (en el hogar, en la comunidad, de aprendizaje a lo largo de la vida, de salud y seguridad, en el ámbito laboral y actividades sociales). Además, está compuesta por dos escalas suplementarias (Protección y Defensa; y Necesidades Excepcionales de Apoyo Médico y Conductual). Las

Definición y ejemplos de la intensidad de los apoyos

Intermitente:

Apoyos en los aspectos "que son necesarios." Se caracterizan por la naturaleza episódica, la persona no siempre necesita el/los apoyo/s, o son apoyos a corto plazo que se necesitan durante las transiciones de una etapa a otra de la vida (p. e., pérdida del empleo o la aparición de una enfermedad aguda). Cuando se proporcionan, la intensidad de los apoyos intermitentes puede ser alta o baja.

Limitado:

Los apoyos están caracterizados por una intensidad constante en el tiempo, o limitados en el tiempo, pero no son de naturaleza intermitente, pueden requerir menos personal asistencial y menos coste que los niveles más intensos de apoyo (p. e., entrenamientos de corta duración para el empleo o apoyos de transición durante el periodo de paso de la escuela a la fase adulta).

Amplio:

Apoyos caracterizados por ayudas regulares (p. e., diariamente) al menos en algunos ambientes (tales como en el trabajo o en casa) y no limitadas en el tiempo (p. e., apoyo a largo plazo, o apoyo a largo plazo para la vida en casa).

Generalizado:

Apoyo caracterizado por su constancia y alta intensidad; proporcionados en los distintos contextos; necesario para la supervivencia de la persona. Los apoyos generalizados implican generalmente a más personal asistencial y son más invasivos que los apoyos amplios o los limitados en el tiempo.

Fuente: Schalock, 1999

claves de puntuación de la SIS están referidas a los criterios: Frecuencia, Tiempo y Tipo de Apoyo. A partir del índice de necesidades de apoyo (INA) se interpreta la necesidad de apoyo, la que puede ser intermitente, limitada, extensa o generalizada.

Otro aspecto relevante lo constituyen las redes de apoyo formadas por muchos individuos, que proporcionan distintos tipos de apoyos. Verdugo (op. cit.) sostiene que: “Aunque los apoyos naturales (es decir, los apoyos que son inherentes al entorno, tales como compañeros de trabajo, vecinos, compañeros de clase, conductores de autobús y agentes de policía) pueden no ser suficientes para proporcionar todo el rango de apoyos que muchas personas con discapacidades intelectuales requieren. La verdadera integración e inclusión en la comunidad será inalcanzable en la medida en que la prestación de apoyos sea únicamente proporcionada por personal pagado” (p. 27).

Esta reflexión de Verdugo puede reflejar el temor de que el cauce del llamado “movimiento de vida independiente”, que dio lugar al modelo de comprensión social de la discapacidad, derive en estructuras e instituciones similares a las que lucraron con la problemática de la discapacidad durante gran parte del siglo XX.

Una arista importante que tiene el paradigma de apoyos tiene que ver con que se le asocia poderosamente al llamado enfoque guiado por el consumidor. En este enfoque cada persona determina los tipos de entornos y actividades en las que quiere participar, y la responsabilidad de identificar y disponer las ayudas necesarias recae en quienes colaboran con las personas con discapacidad y sus familias. Esto tiene directa relación con la concesión de recursos a las personas con discapacidad y a sus familias, más que a organizaciones proveedoras de servicios, quienes pueden comprar apoyos que satisfacen sus necesidades (Birenbaum y Cohen, 1993; Herman, 1994; Parish, Braddock, Hemp y Rizzolo, 2000, citados en Verdugo, 2007).

2.2.5 Representaciones sociales

2.2.5.1 Aproximación epistemológica al estudio de las representaciones sociales

En la actualidad existe un debate entre los defensores de la teoría de las representaciones sociales y la postura de la psicología discursiva. La discusión apunta tanto a aspectos ontológicos como epistemológicos. Entonces resulta necesario situar el marco conceptual de esta investigación, sin desconocer esa discusión.

Autores como Potter y Edwards (citados en Rodríguez, 2003) plantean en forma crítica que la teoría de las representaciones sociales se desarrolla como una teoría que disocia el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común. En cambio, la psicología discursiva constituiría una aproximación relativista y reflexiva del conocimiento donde lo que cuenta como conocimiento, en diferentes contextos sociales y culturales, es parte de lo que se pone en juego en las prácticas discursivas.

En contrapartida al argumento anterior, autores como Marková y De Rosa, plantean que el construccionismo radical y el relativismo de la psicología discursiva se refutan a sí mismos, en la medida en que no es posible argumentar a favor del relativismo siendo relativista (Rodríguez, op. cit.).

En términos más específicos T. Ibañez (1994), señala que la teoría de las representaciones sociales enfatiza la importancia de los significados; el papel de los aspectos simbólicos y la actividad interpretativa de las personas. Sin embargo, no admite que la construcción de la realidad pueda resumirse a su interpretación. Desde la teoría de las

representaciones sociales, la realidad social se impone a su vez a las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que ello implique un determinismo estricto. Dicho de otra manera, Ibáñez (citado en Piñero, 2008) señala que “Existen diversas realidades porque la propia realidad incorpora en sí misma, y como parte constitutiva de sí misma, una serie de características que provienen de la actividad desarrollada por los individuos en el proceso que les lleva a formar su propia visión de la realidad” (p. 158).

Ibáñez sostiene que: “La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en las que se han formado. En tanto pensamiento constituyente, las representaciones no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración... La representación social constituye en parte el objeto que representa.” (Ibáñez, 1988; citado en Araya, 2002).

Por su parte Marková asume que la epistemología de las representaciones sociales es dialógica, al formar parte del entorno social simbólico que las personas dan por supuestas como su entorno natural. Esta autora señala que: “...los seres humanos también actúan como agentes que pueden dejar de reproducir su entorno social simbólico de manera automática, cambiando sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas” (Araya, op. Cit., p.29). Este es tal vez el principal argumento para comprender el sentido histórico-social de la teoría de las representaciones sociales como disciplina crítica, que da cuenta de un proceso que, en palabras de Banchs (2000), “...a la par que el individuo se constituye y constituye sus representaciones, también constituye su mundo social y construye y reconstruye permanentemente su realidad social y su identidad personal” (p. 3).

Moscovici (1991) enfatiza lo colectivo en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social. El autor señala que “...en la interacción sujeto – objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que llama Alter (A), que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan una íntima relación con el objeto social” (Araya, op. cit.). Este esquema triádico destaca lo social de las representaciones porque los otros (as) son mediadores (as) del proceso de construcción del conocimiento; y la relación de éstos con el objeto (ya sea físico, social, imaginado o real) hacen posible la construcción de significados.

Por otro lado, Moscovici (influenciado por la epistemología genética de Piaget) señala que los individuos y los grupos pueden emplear lógicas variables según los distintos dominios de actividad, posibilitando la coexistencia de formas distintas de conocimiento dependiendo de la relación del hombre con su entorno. El autor denominó a este hallazgo: un estado de polifasia cognitiva (Mora, 2002).

En síntesis, la teoría de las representaciones sociales cuestiona la disociación de las representaciones con respecto al mundo exterior y a la vida social, así como la elaboración individual de informaciones provenientes de un mundo exterior ya dado. Las representaciones sociales provendrían de una construcción en la que se comprometen los individuos en tanto agentes sociales, como miembros de una clase o un grupo e involucran una actividad simbólica que surge de la interrelación entre el yo, el otro y el mundo, produciendo significados que crean "la realidad" para los grupos (Jovchelovitch, 2006; citado en Castorina, 2008).

Señalado lo anterior, la teoría de las representaciones sociales permite comprender que los jóvenes en situación de discapacidad puedan ser considerados como un sujeto colectivo, capaces de construir interpretaciones de la realidad cotidiana en su interacción con ella, guiando su experiencia en el diario vivir en el trabajo.

2.2.5.2 El concepto de representación social

Las representaciones sociales han sido conceptualizadas por sus principales exponentes de la siguiente manera:

Moscovici (1979), su principal teorizador, conceptualiza las representaciones sociales como: "...una modalidad particular de 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" (pp. 17 - 18).

Para D. Jodelet (1984) las representaciones se presentan como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común constituyéndose para ella en: "...modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno laboral, social, material e ideal..." "...Este conocimiento se constituye 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. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado" (p. 473).

R. Farr (1984) define las representaciones sociales como: “Sistemas cognoscitivos con una lógica y un 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...” (p. 496).

2.2.5.3 La estructura de las representaciones sociales

Moscovici (citado en Puerto y Villamil, 2004), estructura el concepto de “representación social” a partir de tres ejes: la actitud, la información y el campo de representación. La actitud son los diversos componentes afectivos que forman parte de cualquier representación social, los que le imprimen un carácter dinámico. La actitud siempre está presente, aunque los otros elementos no estén. Se puede entonces reaccionar emocionalmente sin tener mayor información a cerca de un hecho en particular (Araya, 2002).

La información es aquella dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación. Su calidad y cantidad varía en función de varios factores entre los que la pertenencia grupal e inserción social son esenciales. También son importantes la cercanía o distancia de los grupos respecto al objeto de representación y las prácticas sociales en torno a éste (Moscovici, 1979, citado en Perera, 2003).

El campo de representación se refiere al orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada. El campo representacional se estructura en torno a un núcleo central estable compuesto por cogniciones que dotan de significado a los otros elementos (Moscovici 1979, citado en Perera, 2003).

2.2.5.4 El proceso de formación de las representaciones sociales

Moscovici (citado en Rodríguez, 2003) señaló la existencia de dos mecanismos que dan forma a las representaciones sociales. Éstos son la objetivación y el anclaje, los cuales explican como lo social transforma un conocimiento en representación y como esta representación transforma lo social.

Perera (2003), parafraseando a Moscovici, describe la objetivación como: “...el proceso mediante el cual los elementos abstractos y conceptuales se transforman en imágenes...lo abstracto sufre una especie de “reificación o cosificación” y se convierte en algo concreto y familiar...” (p. 24).

Clémence (2001, citado en Piñero, 2008) señala que la objetivación consiste en el proceso de transformación de información abstracta en conocimiento concreto a través de la comunicación; agrega que el proceso termina en la conformación de significados figurativos, metafóricos o simbólicos que llegan a ser puntos de referencia compartidos acerca de un objeto.

El anclaje correspondería al proceso que actúa integrando las informaciones que llegan mediante la objetivación a nuestro sistema representacional preexistente, reconstruyendo permanentemente nuestra visión de la realidad (Perera, 2003).

El anclaje permite explicar cómo es que las representaciones sociales tienen como condicionante la inserción social de los agentes, pues las imágenes y significados que los diferentes grupos sociales otorgan al objeto representado varían en función de la propia ideología del grupo, así como de la disponibilidad de la información que circula en el contexto comunicativo (Ibáñez, 1994).

2.2.5.5 Las fuentes de determinación de las representaciones sociales

Cada persona forma su visión de la realidad social sin que esto constituya un proceso individual e idiosincrásico. Por lo tanto la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva.

La inserción de las personas en diferentes grupos sociales y su adscripción a distintos grupos, constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social. Este hecho es lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos (Araya, 2002).

Herzlich (citado por Mora, op. cit.) comenta que Moscovici propuso distinguir a la determinación social central, que regularía el surgimiento de la representación y su

contenido, de la determinación social lateral, menos directa y dirigida a aspectos cognoscitivos y expresivos.

Dentro de esta misma manera de diferenciar las fuentes de determinación de las representaciones sociales, Banchs (citada en Mora, op. cit.) afirma que las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad aluden a la determinación social central; mientras que el aporte personal como parte de una colectividad se traduce en la determinación social lateral. Estas determinaciones tendrán mayor o menor peso según los grados de democracia o totalitarismo que caracterice al sistema social.

Según Ibáñez (1994), las fuentes de determinación de las representaciones sociales se ubican en tres dimensiones:

1. Las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social o sociedad determinada.
2. Los mecanismos propios de formación de las representaciones sociales (la objetivación y el anclaje).
3. Las diversas prácticas sociales de los agentes, relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social.

De estas fuentes de determinación de las representaciones sociales, Piñero (op. cit.) destaca la última, que se refiere a los mecanismos sociales de comunicación e intercambio de información, dado que es a partir del contexto comunicativo donde se originan las representaciones sociales. Así, la ubicación del agente dentro de un determinado campo y

espacio social ejerce una gran influencia en la forma en que se relaciona con los medios informativos.

En esta consideración Piñero citando a Moscovici, destaca el avance que han tenido las tecnologías de la información basadas en el intercambio multimedial, que ha provocado que la ciencia pase a constituir una nueva forma de conocimiento de sentido común que “es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia, fundando un conocimiento de segunda mano que se extiende y establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría” (op. cit., pp. 685-686).

2.2.5.6 El enfoque dialógico en la comprensión de las representaciones sociales

Uno de los principales enfoques que ha contribuido a mantener la vigencia de la teoría de las representaciones sociales es el dialógico, cuya principal exponente es Ivana Marková. Esta autora, definió la dialogicidad como la capacidad de la mente humana de concebir, crear y comunicar sobre la realidad social en términos del “Alter” (Marková, 2006).

Marková (2006) enfatiza que “...la investigación orientada dialógicamente está abriendo y extendiendo el concepto de Ego – Alter en interacción con una “terceridad”, entendiendo ésta como la “tercera persona”, “otro virtual” o el posicionamiento del sí mismo respecto de la co presencia psicológica o simbólica de otros” (p. 131). Destaca al tercero como estando dentro y fuera del diálogo entre Alter y Ego.

En términos más simples Marková (2003) sostiene que “Una simple conversación nunca empieza de la nada, los diálogos interpersonales no pueden ser reducidos a los

cambios de los gestos y las palabras en el aquí y el ahora. De alguna manera cada diálogo es una continuación de diálogos previos, en el sentido de los términos, posiciones, actitudes, contenidos y contextos; está lleno con ideas de otros con sus necesidades y lealtades” (p. 133). Dicho de otra manera, “...los hablantes no son necesariamente los autores de sus discursos y otros hablan a través de sus bocas”. (Marková, 2008, p. 482).

De lo señalado anteriormente surge la reflexión en torno a la imposibilidad de la neutralidad en el diálogo. Marková (2008) sostiene, citando a Bakhtin (1986), que la neutralidad puede ser artificialmente impuesta pero el discurso diario es siempre enjuiciado y orientado a crear nuevos significados. Entonces las palabras están doblemente orientadas, hacia sí mismo y hacia otros; están abiertas a diferentes interpretaciones.

Otro concepto esencial que desarrolla Marková es el de “subjetividad dialógica”; con él presupone una interdependencia entre el Ego y el Alter que es expresada en una multiplicidad de posiciones por distintos autores, relevando la noción de “el otro en el sí mismo” con sus manifestaciones concretas, por ejemplo: “...el sí mismo contra otro sí mismo, el sí mismo contra el grupo, el grupo contra otro grupo y el sí mismo contra la cultura...” (op. cit, p. 126).

Lo anterior es concebido por Moscovici (citado en Markova, 2006) como representaciones sociales simbólicas múltiples que el Ego toma en relación con el Alter y viceversa.

Salgado (2006) señala que Marková (2003), al referirse al trabajo de Moscovici, explica que un enfoque dialógico debe considerar una estructura triádica y no diádica. Para Marková “la comunicación humana demanda una negociación entre un Ego y Alter en la construcción social de los objetos (el objeto o, más precisamente, las representaciones

sociales de los objetos). Es decir, el Ego - Alter - Objeto es la estructura básica de la comunicación e intercoordinación humana en la cual el significado existe” (p. 150).

Estas consideraciones de la relación entre la teoría de las representaciones sociales y la teoría dialógica llevan a Marková (2008) a pensar que hay razones del por qué las representaciones sociales y la comunicación definen mejor que otras teorías el campo de la psicología social de hoy. La teoría de las representaciones sociales se focaliza en el estudio de fenómenos que están en el centro de la vida social, en la realidad cotidiana de los individuos, grupos y sociedad; por esta razón el concepto de cambio social es central en la teoría de las representaciones sociales.

2.2.6 Ciudad educadora

Un desarrollo teórico interesante que aporta a la comprensión de los resultados de esta investigación es aquel que surge en concomitancia con el movimiento que da lugar a la llamada Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2004)¹⁶, que consagra “...el derecho a la ciudad educadora, que debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación” y enfatizando que “...debe ser una garantía relevante de los principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y de equilibrio territorial” (p. 4).

Al reconocer los espacios educacionales que ofrece la ciudad estamos reconociendo simultáneamente el derecho de las personas en situación de discapacidad de acceder a ellos. Este acceso no sólo representa el hecho de ocupar un espacio físico, sobretodo constituye la posibilidad de acceder a información en la relación con otras personas en las más disímiles

¹⁶ Para una revisión más extensa de los principios consagrados por la Asociación de Ciudades Educadoras se recomienda la lectura del documento: Carta de Ciudades Educadoras (2004).

actividades y contextos; entre éstas, las actividades laborales. En este sentido es posible esperar que las personas en situación de discapacidad intelectual puedan desarrollar representaciones sociales de diversos objetos, conceptos y realidades a partir del acceso a la información disponible en los distintos espacios y grupos sociales.

Entre los principios que incluye el derecho a la ciudad educadora está "...la promoción de la educación en la diversidad..." "Una educación que combata cualquier forma de discriminación" y que permita "...corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles" (p. 4).

El fundamento de este movimiento está en el hecho de que la ciudad educa en sí misma y permite educar. Esta apertura hacia los distintos campos educativos que ofrece la ciudad conlleva la crítica que caracteriza la institucionalidad escolar como autoritaria, homogeneizadora y entregada a responder a un modelo económico que desconoce los matices y las lógicas de la vida diaria.

En concordancia con lo anterior, Jurado (2003) enfatiza que: las grandes transformaciones de la educación en los últimos años, el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización que le confieren a la Pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares, dirige la atención a problemas asociados con la exclusión, los conflictos socio-educativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades.

Jaume Trilla, uno de los propulsores de la llamada "ciudad educativa", citado por Maldonado (2005), conceptualiza la "educación no formal" como: "El conjunto de medios e instituciones que generan efectos educativos a partir de procesos institucionales, metódicos y diferenciados, que cuentan con objetivos pedagógicos previa y explícitamente definidos, desarrollados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y

que no forman parte del sistema educativo graduado o que, formando parte de él, no constituyen formas estricta y convencionalmente escolares” (s. núm.).

En esta misma perspectiva se inscribe la concepción curricular denominada “de reconstrucción social”, que se fundamenta esencialmente en la integración social como fin de la educación. Abarca (s. f.) señala que: “Esta alternativa enfatiza el papel de la educación y del contenido curricular dentro de un contexto social más amplio, dando prioridad a las necesidades sociales por sobre las necesidades individuales. Concibe las metas globales de la educación en términos de una experiencia total de las nuevas generaciones y de las adultas en la comunidad general (enfoque macro sistémico), en lugar de insistir en los procesos directos y próximos que ellos implican en los sujetos” (pp. 7- 9).

Además de las vinculaciones entre las potencialidades educacionales que tiene la ciudad y un proyecto educacional formal que oriente sus acciones desde una perspectiva más social y comunitaria, es necesario ampliar la discusión hacia la inclusividad. Esta directriz nos permite plantear la necesidad de que una “ciudad inclusiva” debería asumir tres grandes desafíos: crear una cultura de la no discriminación; permitir el acceso a entornos, productos y servicios; y promover acciones positivas para que las personas con discapacidad puedan integrarse a la comunidad y al mismo tiempo llevar una vida más independiente (Martín, 2007).

2.2.7 Pedagogía dialógica o crítica

Una propuesta educacional inclusiva articulada en función de las potencialidades que ofrece “la ciudad educadora”, en la perspectiva de que las personas discapacitadas sean incluidas en sus espacios, se conecta y actualiza los argumentos de la “Pedagogía Crítica”; es

más, según Kincheloe (citado en Christou y Molina, 2009), constituye una de sus problemáticas centrales.

No hay que olvidar que la pedagogía crítica cuestiona las estructuras opresoras que operan en la sociedad y que son replicadas en la institucionalidad escolar. Por esta razón se sustenta en la convicción de que sólo mediante el proceso de emancipación las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias. Para lograr este propósito, Freire (1970), en su teoría de la Acción Dialógica, plantea que las acciones dialógicas son aquellas que están orientadas al entendimiento, transformación y liberación, moviéndose fuera de la reproducción de la estructura de poder en educación.

La sutileza de Freire es refrendada por El Achkar (2002) quien señala que éste construye una propuesta educativa centrada en la “...recuperación de la palabra pronunciada de quienes se les había negado el derecho de expresar... y el diálogo como acto común de conocer, y éste como el encuentro del sujeto con el mundo, asegurando que somos seres inacabados y que sólo en el encuentro con los otros y otras, vamos construyendo un saber, un contexto, el ser mismo” (p. 112).

La propuesta de la pedagogía dialógica se focaliza en que los estudiantes adquieran aprendizajes de calidad, especialmente los grupos más desfavorecidos. Freire (citado en Duque y Prieto, 2009) sostiene que el aprendizaje dialógico es posible gracias a la existencia de una **curiosidad epistemológica**¹⁷ que todas las personas tenemos, y que puede verse frustrada por la reducción de objetivos en nombre de una adaptación al contexto y a las necesidades individuales, como suele ocurrir en los programas de integración escolar y de atención a los estudiantes discapacitados. El Aprendizaje Dialógico promueve por tanto que

¹⁷ El ennegrecido no es del texto original.

el aprendizaje instrumental de calidad sea una prioridad de las escuelas, sin que ello signifique descuidar el diálogo y valores como la solidaridad.

La pedagogía dialógica ha cobrado nuevos bríos a partir de los cambios sociales que han acompañado al advenimiento de la “sociedad de la información”, enfatizando que la realidad es una construcción humana y que los significados dependen de las interacciones humanas. Con esto, ya no es la significatividad de los aprendizajes lo esencial; sino el aprendizaje dialógico que implica la transformación de los contextos que posibilitan las interacciones y acciones comunicativas. Estas convicciones han dado lugar a las llamadas “comunidades de aprendizaje” que suponen una respuesta educativa a la sociedad de la información y que conlleva el diálogo y el establecimiento de acuerdos entre un mayor número de actores implicados (estudiantes, familiares, profesionales de la educación, profesores (as), asociaciones, empresas, municipios, etc.) (Flecha, 1997).

Habermas (citado por Abberley, 1987) nos entrega otro argumento poderoso para fundamentar la corriente emancipadora a través de la dialogicidad. Para este autor todas las personas tienen habilidad de lenguaje y acción. Esto permite que todos los individuos puedan tomar un lugar en las acciones comunicativas y en las acciones de construir consensos. Además, la teoría de la acción comunicativa planteada por Habermas permite tipificar los discursos en relación a las acciones que conllevan; de esta forma la comunicación respecto a lo que ocurre en el ámbito de la discapacidad en general y de la discapacidad intelectual en particular, puede responder a una racionalidad instrumental, tecnocrática o efectivamente dialógica.

Desde la mirada que puedan tener las personas en situación de discapacidad, Abberley (1987) argumenta que el ver la discapacidad como opresión constituye la base para que estas personas puedan comprender y transformar su propia situación. Este autor señala que: “El afirmar que los discapacitados están oprimidos conlleva la argumentación de una serie de

puntos. A nivel empírico, se puede argumentar que en dimensiones significativas los discapacitados pueden considerarse como un grupo cuyos miembros están en una posición inferior con respecto a otros miembros de la sociedad debido a su discapacidad”. Continúa su análisis sosteniendo que: “También se puede argumentar que estas desventajas están dialécticamente relacionadas con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan esta situación. Más allá de todo esto se puede afirmar que dichas desventajas y las ideologías que las sustentan no son ni naturales ni inevitables. Finalmente, implica la identificación de alguien que se beneficia ante todo este estado de cosas” (p. 7).

Considerando lo expuesto anteriormente, esta investigación acoge la conminación que hace Freire (2004) respecto de que “enseñar exige riesgos, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación “, y que “enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”; sin duda, dos expresiones que reverberan en la vida de muchos jóvenes en situación de discapacidad.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Objetivos

3.1.1 *Objetivo General*

El propósito de esta investigación es conocer las representaciones sociales del trabajo desarrolladas por jóvenes en situación de discapacidad intelectual, que participan de proyectos de formación laboral - dual en dos instituciones de educación especial de la Región Metropolitana, en el período 2009 - 2010.

3.1.2 *Objetivos Específicos*

1. Caracterizar las representaciones sociales que desarrollan jóvenes en situación de discapacidad intelectual respecto del trabajo, al ocupar puestos de aprendizaje en empresas de bienes y servicios en las comunas de La Granja y Cerro Navia.
2. Identificar las principales fuentes de determinación e información a partir de las cuales se configuran las representaciones sociales que tienen jóvenes con discapacidad intelectual respecto del trabajo al cursar la formación laboral dual.
3. Identificar los contenidos de las representaciones sociales que tienen jóvenes con discapacidad intelectual respecto del trabajo que se relacionan a su participación en la formación laboral-dual.

3.2 Fundamentación

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa cuya característica esencial es hacer una descripción pormenorizada de los hechos que ocurren en un campo social determinado. En este caso se buscó conocer las representaciones sociales del trabajo que tiene un grupo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual cuya formación laboral ocurre principalmente en un contexto natural (el puesto de aprendizaje en una empresa). No busca generalizar los resultados a un campo social más amplio y se basa en un proceso inductivo que va de lo particular a lo más general, de los hechos a las interpretaciones; cuyo análisis de los datos producidos a través de distintas técnicas no responde a un encuadre rígido ni estructurado, sino emergente e iterativo.

La principal argumentación de esta opción metodológica se basa en la crítica que se hace al modelo clínico rehabilitador y psicológico que ha intentado explicar la condición de discapacidad desde una perspectiva individual. Este enfoque se ha sustentado en el uso de categorías diagnósticas para “predecir” posibles desempeños tanto en contextos escolares, comunitarios y laborales. Sin embargo, existen evidencias de personas que presentan discapacidad y que están satisfechas con sus opciones de vida, sugiriendo esto que muchas veces las construcciones sociales que se han hecho respecto a esta condición no responden a los intereses de las personas en situación de discapacidad (Oliver, 1992 y 1998; Barton, 1993 y otros, citados en Rojas, 2008).

Como sostiene Rojas (2008), “...es importante seguir insistiendo... sobre la necesidad de reflexionar en relación con la naturaleza de los trabajos de investigación en los que participamos, el tipo de relaciones que se establecen con las personas con discapacidad o las contribuciones que desde estos trabajos se hacen. De este modo, la investigación en discapacidad no debería ser vista como un conjunto de técnicas y procedimientos objetivos desarrollados por expertos, sino como una parte de la lucha de las personas con discapacidad

por cambiar la situación de dependencia o sumisión que experimentan en su vida diaria” (p. 382).

La posición señalada anteriormente nos sitúa en perspectiva de la dialogicidad, en la que el conocimiento es fundamentalmente reflexivo. Esto involucra que el investigador debe reconocer su mismidad a partir del reconocimiento que hace de ésta el sí mismo de otro. De acuerdo con esta posición todo el conocimiento y la comunicación humana en cualquier texto son dialógicos porque, en contraste con las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas siempre involucran el estudio de la cognición de una persona interactuando con otra. En otras palabras se refieren a la cognición dialógica (Marková, s. f.).

Siguiendo esta línea argumental, el estudio de representaciones sociales de personas con discapacidad intelectual, desde la perspectiva dialógica de Marková, permite superar el sesgo que tiene en énfasis en el déficit, especialmente de instrumentos conceptuales y verbales, posibilitando el acceso a aspectos simbólicos y significantes de la subjetividad de estas personas.

Por otra parte, este marco metodológico se sustenta en gran medida en el enfoque procesual del estudio de las representaciones sociales. Este enfoque se distingue por ser una aproximación cualitativa, hermenéutica, centrada en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa y, entre otras cosas, porque se focaliza sobre el objeto de estudio desde una perspectiva socio histórico y cultural específica. Este enfoque está más claramente centrado en el aspecto más constituyente que constituido o estructural de las representaciones sociales, manteniéndose en la perspectiva cualitativa de su estudio (Banchs, 2000).

En este sentido, resulta necesario recurrir al argumento de Jodelet (1989) cuando hace referencia al estudio de los procesos al señalar que “las representaciones sociales son

abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Es decir que nos interesamos en una modalidad del pensamiento, bajo su aspecto constituyente - los procesos - y constituido - los productos o contenidos-” (p. 37).

Asumiendo que el debate entre la polaridad producto - proceso está presente en el estudio de las representaciones sociales y que la postura procesual se aproxima al interaccionismo simbólico, esta investigación recogerá metodológicamente lo que Deustsher reconoció en ambos enfoques:

1. Consciencia de la reactividad, de los efectos experimentales, de los efectos del entrevistador, no como artefactos metodológicos indeseables, sino como partes normales del proceso de interacción social en de la definición de la situación que entra en toda investigación
2. Un foco de análisis en unidades micro o socio psicológicas más que sobre sociedades o instituciones.- En este caso, discursos relacionados con los espacios relacionales que ocurren en contextos laborales-.
3. Una visión de la sociedad como empresa simbólica.
4. Una visión de la sociedad más como proceso que como estado
5. Una concepción de las personas como interactores autónomos y creativos más que como reactores pasivos abofeteados por fuerzas externas sobre las cuales no tienen control. - En este caso, lo emancipador que puede haber en la construcción de representaciones que tienen jóvenes discapacitados intelectuales respecto de aspectos ligados al trabajo, frente a representaciones que limitan esta dimensión de sus vidas en la realidad social-.
6. La suposición de que lo que es real y que amerita ser estudiado es lo que los miembros de una sociedad definen como real, ya que es eso sobre lo cual ellos actúan.

7. Un compromiso con los métodos que reflejan y detectan definiciones de los miembros más que los constructos de los científicos (Banchs, op. cit., p. 53).

3.3 Tipo de diseño

El diseño utilizado en esta investigación corresponde al modelo basado en la “Teoría Fundamentada”, que se caracteriza por ser sistemático y emergente; en cuyo análisis se usa el método comparativo constante (MCC) de Strauss y Corbin. Por tratarse de una teoría fundada empíricamente permite describir y explicar al mismo tiempo. Con respecto a las representaciones sociales permite el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) y de su estructura interna (aspecto explicativo) (Araya, 2002). De esta manera, las proposiciones teóricas surgen de los datos de la investigación, más que de estudios previos, yendo más allá de los marcos conceptuales preconcebidos, en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en contextos naturales (Sandín, 2003).

En este sentido, el carácter fenomenológico y exploratorio de esta investigación se ajusta al tipo de análisis que permite el diseño basado en Teoría Fundamentada al pretender acceder al conocimiento de las representaciones sociales del trabajo de un grupo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, que están en un proceso de formación e inserción laboral, y cuyos discursos en torno a esta temática son poco conocidos.

3.4 Sujetos de estudio

3.4.1 Tipo de muestra y criterios de selección de los participantes

Para cumplir con los objetivos de esta investigación se realizó un muestreo teórico que describe el proceso del diseño basado en teoría fundamentada, en la que la composición

y el tamaño de la muestra depende del desarrollo del proceso inductivo (Hernández y cols., 2006).

En esta investigación la saturación teórica, entendida como la ausencia de datos relevantes o datos reiterativos en relación a las categorías generadas previamente, se alcanzó a partir de los datos obtenidos en la entrevista realizada al séptimo participante.

Se consideraron los siguientes criterios preestablecidos en la selección de los participantes:

1. Llevar a lo menos un semestre escolar asistiendo en forma regular a un puesto de aprendizaje en alguna empresa de bienes o servicios, o haber cumplido una pasantía en alguna empresa durante tres meses.
2. Presentar el diagnóstico de discapacidad intelectual leve, según la clasificación sugerida por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD). Este diagnóstico deberá estar respaldado por los protocolos de las Escalas de Inteligencia de Wechsler en uso en nuestro país (Hermosilla, 1982).
3. Presentar un índice general de necesidades de apoyo entre limitado e intermitente, según la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) de la AAIDD¹⁸.

El procedimiento de selección se inició con una entrevista a los profesores encargados de los niveles laborales de los centros de educación especial elegidos para realizar la investigación, con el propósito de conocer el estado de los proyectos de formación dual.

¹⁸ La Escala de Intensidad de Apoyos está descrita sucintamente en la nota 13 al pie de página, en el apartado titulado: Paradigma Centrado en los Apoyos. En dicha página aparece una descripción de los tipos de apoyos que corresponderían a partir del Índice de Necesidad de Apoyo obtenido con esta escala. Para efecto de caracterizar la muestra con la Escala SIS, se entrevistó al profesor encargado del nivel laboral del establecimiento al que asisten los participantes, el que cumple con los requisitos como informante que exige el uso de este instrumento.

Luego se realizó un acercamiento al campo para familiarizarse con los contextos de aprendizaje laboral en algunas empresas en donde los participantes realizan pasantías de ayudantía. Se estableció un período mínimo de tres meses de práctica para acceder a la muestra, ya que éste constituye un tiempo suficiente de adaptación al puesto de trabajo.

Los criterios referidos al nivel intelectual y a la intensidad de apoyos que requiere cada participante se ajustan principalmente a la necesidad de poder enfrentar las entrevistas en forma autónoma y a la capacidad para mantener un diálogo que permita producir los datos.

3.4.2 Caracterización de los participantes

En términos generales, los participantes de esta investigación conforman dos grupos naturales, Cinco de ellos forman parte del nivel laboral de un establecimiento educacional que alterna a diario las prácticas en empresas con apoyo pedagógico en el aula. Otros dos participantes pertenecen a un centro de educación especial que alterna pasantías en empresas con formación en taller de alimentación. La cotidianidad del primer grupo favoreció el diálogo durante las actividades grupales de producción de datos (conversaciones y elaboración de collage).

Todos presentan el diagnóstico de discapacidad intelectual leve, según la definición de la CIF y la AAIDD.

Seis tienen una necesidad de apoyo intermitente, es decir, requieren apoyo ocasionalmente, especialmente durante el tránsito entre distintas etapas del ciclo vital. Uno necesita apoyo en forma limitada, demandando una mayor intensidad en el tiempo y mayor frecuencia en los apoyos.

Tres están recibiendo remuneración durante su práctica laboral y cinco han realizado trabajo informal antes o durante su proceso de formación laboral.

Seis están incorporados a la Red de Protección Social del Estudiante de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)¹⁹.

Participante ²⁰	Edad (años)	Diagnóstico Intelectual	Índice de necesidad de apoyo	Tiempo de práctica laboral dual	Remuneración durante la práctica	Experiencia laboral informal simultánea o anterior a la práctica	Beneficiario de red de protección social del estudiante
M	19	Discapacidad leve	Intermitente	Dos años	Sí	Sí	Sí
A	19	Discapacidad leve	Limitado	Dos años	Sí	No	Sí
C	19	Discapacidad leve	Intermitente	Dos años	No	Sí	Sí
R	18	Discapacidad leve	Intermitente	Dos años	Sí	No	No
N	18	Discapacidad leve	Intermitente	Dos años	No	Sí	Sí
V	25	Discapacidad leve	Intermitente	Tres meses	No	Sí	Sí
Y	18	Discapacidad leve	Intermitente	Tres meses	No	Sí	Sí

Cuadro N° 1: Caracterización de los participantes

¹⁹ La JUNAEB tiene un conjunto de programas que involucran una amplia gama de productos y servicios que benefician a gran parte de la matrícula estudiantil nacional. Esto requiere de procesos de focalización flexibles que articulen lógicamente el beneficio con el beneficiario, es decir, que la definición de vulnerabilidad que se realice identifique las necesidades reales de los estudiantes.

²⁰ Las letras reemplazan los nombres de los participantes y no corresponden a los originales.

3.5 Técnicas de producción de datos

Como técnicas para obtener o producir los datos de esta investigación se usó la entrevista en profundidad, el registro de algunas conversaciones y la elaboración de un collage que fue presentado en grupo. El propósito de usar más de una técnica de producción de información responde a la necesidad de asegurar la triangulación como criterio de consistencia lógica (Hernández y cols., 2006).

3.5.1 La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos se recomienda para el estudio de las representaciones sociales, ya que están dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los (as) informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan en sus propias palabras (Bodgan y Taylor, 1992).

Es importante hacer notar que para Ibáñez, cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forma del objeto con el cual les confronta las preguntas del investigador o investigadora (Araya, op. cit.).

Le entrevista en profundidad se debe dar en encuentros cara a cara creando una relación de confianza entre el entrevistador y el entrevistado. Su preparación exige cierta experiencia, habilidad y tacto para saber buscar aquello que se desea conocer. Para ello es necesario focalizar progresivamente las preguntas hacia aspectos más precisos, por lo que suele ser necesario más de un encuentro (Rodríguez, Gil y García, 1999).

3.5.2 *Las conversaciones*

Las conversaciones constituyen interacciones en las que afloran los significados en forma colectiva y con mayor espontaneidad que en las entrevistas. Esto se relaciona con el carácter social de las representaciones. Por esta razón el análisis social de conversaciones permite comprender las interacciones sociales como creadoras y recreadoras de significados en la vida social, en tanto existimos como sujetos sociales en el lenguaje (Maturana, 1995).

Según Pérez (2009), lo anterior alude a las determinaciones contextuales y a los ritos del lenguaje que definen la estructura y dinámica de procesos sociales, las características de comportamientos sociales y percepciones, así como la socialización de significados estructuralmente generalizados. Esto demarca los procesos de construcción y deconstrucción de los sistemas de representaciones sociales.

En esta investigación se registraron conversaciones de dos tipos. Las primeras se realizaron como una actividad preparatoria para las entrevistas individuales, éstas incluyeron algunas preguntas y posibilitaron la participación simultánea de dos participantes. Las segundas se realizaron en contextos naturales y no incluyeron preguntas establecidas a priori; además, permitieron la participación de una mayor cantidad de participantes.

3.5.3 *Elaboración y presentación de collage*

Se optó por esta técnica complementaria ante la necesidad de aumentar la productividad verbal de los participantes, ya que en algunas entrevistas sus expresiones fueron acotadas, reiterativas y concretas. Esta técnica consistió en la elaboración de un cuadro individual en el que los participantes utilizaron libremente diversos materiales (lápices, revistas, pinturas, papeles de colores, etc.) desarrollando el tema: “El trabajo”. Esta actividad se realizó en la sala que ocupa el nivel laboral en la escuela que aportó el mayor

número de participantes (5) y fue apoyada por la presencia de su profesor. Inicialmente fue una actividad dirigida y luego se liberó la palabra, cuando cada participante describió su collage al colocarlo en un papelógrafo único y respondió preguntas emergentes. La dinámica de la sesión transitó desde la pasividad hacia una mayor proactividad, lográndose distensión y compañerismo. Esta técnica permitió el diálogo grupal y el logro de un mayor volumen de datos en una sesión.

Esta forma de obtener información responde a la noción de que el investigador debe actuar como un bricoleur y ser creativo, especialmente cuando surgen dificultades durante la investigación. El investigador cualitativo como bricoleur utiliza conscientemente las herramientas de su trabajo metodológico desplegando cualquier estrategia, método o material empírico que tenga a su alcance. Esto agrega rigor, amplitud y profundidad a su trabajo (Denzin y Lincoln; citados por Jones y cols., 2004).

3.6 Método de análisis

En cuanto al proceso de análisis de los datos producidos se utilizó el Método Comparativo Constante (MCC) de Strauss y Corbin que caracteriza al diseño de investigación de la llamada Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Esta denominación se refiere a que la construcción de teoría se basa en los datos empíricos que la sustentan siguiendo un proceso de análisis inductivo (Hernández y cols., op. cit.).

Este proceso se realizó analizando primero los textos de cinco entrevistas y conversaciones; después, el contenido de la actividad realizada en torno a la elaboración de un collage y luego el texto de las dos últimas entrevistas realizadas.

El procedimiento de análisis comenzó con una codificación abierta de los materiales transcritos. Se usaron letras para codificar frases y párrafos como unidades de análisis fluidas; es decir, cambiantes en función de la estructura y organización de las producciones orales de los participantes.

Luego se procedió a realizar una codificación axial para agrupar las categorías inducidas en función de las temáticas emergentes.

Se concluyó el análisis a través del MCC realizando una codificación selectiva que permitió hacer un mapa conceptual, cuya jerarquía se estableció a partir del volumen de información y códigos que conforman cada categoría, y a su presencia en varios participantes.

En forma paralela al MCC se realizó un análisis reflexivo del conjunto de textos para identificar las fuentes de determinación y de información de las representaciones del trabajo de los participantes. Siguiendo parte de la metodología propuesta por Jodelet, se ajustó esta parte del análisis a separar la información en función de cuatro fuentes globales de procedencia, extendidas en un continuo que va de lo personal a lo más impersonal:

1. Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por los propios jóvenes en situación de discapacidad
2. Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de roles (profesor, trabajadores, compañero de taller, etc.)
3. Las informaciones obtenidas de la comunicación social y la observación
4. La información sacada de conocimientos adquiridos en medios formales como los estudios, las lecturas y los medios de comunicación masivos.

3.7 La triangulación como alternativa de validación

Como alternativa de validación de los hallazgos derivados de este estudio se utilizó la técnica de la triangulación, que consiste en hacer una recogida de datos y un análisis de los mismos desde distintos ángulos para compararlos y hacer un contraste entre ellos. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Denzin, citado en Rodríguez, 2006).

Para Flick (2002) la utilización de múltiples métodos o triangulación refleja un intento de asegurar una minuciosa comprensión del fenómeno estudiado. La realidad objetiva nunca puede ser capturada ya que conocemos una cosa sólo a través de sus representaciones. Para este autor la triangulación no es una herramienta o una estrategia de validación, sino una alternativa de validación que exige la combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos y perspectivas. De esta manera se agrega rigor profundidad y amplitud a cualquier investigación.

Como ya se señaló en apartados anteriores, el usar la entrevista en profundidad, el registro de conversaciones y la realización de una sesión grupal en torno a la elaboración de un collage en esta investigación responde a la necesidad de triangular los datos.

En cuanto a la triangulación del proceso de análisis, al método comparativo constante (MCC) se agregó el análisis de la procedencia de la información, ya que éste permite detectar, independientemente del contenido expresado, los diferentes tipos de fuentes de información de las cuales procede un contenido. En lugar de intentar explorar “el qué se dice” se busca responder al “de dónde obtuvo la información” de lo que dice. Al enfocar los datos de esta perspectiva, se pone el énfasis en los fundamentos y la forma de organización de las representaciones. Además, esta manera de analizar la información permite aproximarse

a las fuentes de determinación de las representaciones sociales, particularmente a aquello que se relaciona con aspectos comunicacionales.

3.8 Consideración ética

Para conseguir los objetivos de esta investigación, asumiendo la necesaria coherencia con el concepto de discapacidad intelectual que acoge (modelo social) y el actual debate en torno al concepto de inteligencia se elaboró una autorización que fue firmada por los propios participantes, como una forma de actuar en consecuencia con los principios de autodeterminación y vida independiente que promueve la política de discapacidad en Chile.

Esta decisión responde al sentido de que “lo inclusivo” también es parte del debate en investigación; no sólo respecto de decisiones que tienen que ver con la confidencialidad de los participantes u otros aspectos específicos; sino y sobre todo, acerca de los propósitos de la misma. En este caso, contribuir a visibilizar a jóvenes en situación de discapacidad intelectual a través del conocimiento de sus representaciones sociales del trabajo.

Capítulo IV: Representaciones Sociales del Trabajo de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual

4.1. Consideraciones iniciales

Es importante señalar que el análisis de los datos producidos consideró dos aspectos relevantes para esta investigación; en primer lugar, el hecho de que se trata de un estudio fenomenológico, en el sentido de que los participantes están experimentando un proceso de formación e inserción laboral, que es anterior a la realización de este proyecto de investigación y que continúa más allá del término del mismo; dando cuenta, en cierta medida, de las dimensiones contextuales y sociales como fuente de determinación de sus representaciones del trabajo. En segundo lugar, considera la importancia de las situaciones de crisis y conflicto como parte esencial de las condiciones de emergencia de las representaciones sociales en los grupos, como señala Moscovici (Mora, 2002).

Resulta relevante que la mayoría de los jóvenes participantes de este estudio, además del período prolongado en puestos de aprendizaje laboral, han cumplido pasantías en más de una empresa y han realizado trabajos informales remunerados al margen de las condiciones que definió la relación entre escuela y empresa. Esto permite suponer que sus representaciones del trabajo están marcadas por estas experiencias y por el cúmulo de información con que cuenta cada uno de ellos.

También cabe mencionar que, a partir de la escasa productividad verbal de algunos participantes y la tendencia a responder o dialogar usando frases cortas con contenido que refleja un bajo nivel de abstracción, se tomó la decisión de utilizar unidades de análisis fluidas; es decir, se analizaron frases y párrafos; también, algunos párrafos fueron divididos en frases cuando incluían más de una temática. Esto también resultó ser una buena estrategia,

ya que algunos participantes presentan dificultades morfológicas y sintácticas en su lenguaje oral.

Lo anteriormente planteado condicionó la necesidad de volver al campo luego de haber realizado el análisis de cinco entrevistas y el contenido de los diálogos grupales. Se incluyó dos nuevos participantes con el fin de obtener segmentos cuyo análisis pudiera dar soporte a las categorías “Tipos de Trabajo” y “Significatividad del trabajo” como categorías esperables para el centro de las representaciones del trabajo; cosa que no ocurrió, posiblemente porque estos participantes llevan significativamente menos tiempo de práctica que aquellos entrevistados previamente o no han tenido experiencia laboral anterior.

Por otra parte, y aunque el estudio de las representaciones sociales como proceso no se impone la necesidad de dar cuenta de la estructura de las representaciones sociales, se analizaron los datos considerando el volumen de unidades codificadas y su presencia en el nivel de análisis axial y selectivo para configurar el campo de las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes participantes. Para configurar el campo de las representaciones del trabajo se consideró el orden en que se saturaron las categorías y su presencia en los participantes. En el centro se ubican aquellas que se saturaron primero y cuyos segmentos provienen de los discursos de varios participantes. De esta manera es posible plantear que en este grupo, los significados que se sitúan en el centro de sus representaciones del trabajo se agrupan en tres categorías: Funciones del Trabajo, Habilidades Laborales y Relaciones Laborales. Hacia la periferia del campo representacional se ubican las categorías: Tipos de Trabajo, Significatividad del Trabajo Clima Laboral y Cultura Laboral. Cada una de estas categorías y sus relaciones son presentadas en el cuadro incluido en el capítulo V: El campo de las representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual.

Es importante señalar que los resultados son presentados siguiendo el mismo orden señalado anteriormente y que, en los segmentos de diálogos que apoyan la teorización la inicial “I” corresponde al investigador y el resto a los sujetos participantes en la investigación.

4.2. Fuentes de determinación e información

Las principales fuentes de determinación de las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes en situación de discapacidad intelectual, que son parte de esta investigación, corresponden en primer lugar a su inclusión en espacios sociales con escaso capital cultural y económico, en donde la actividad laboral está asociada a la satisfacción de necesidades básicas en el corto plazo; luego, a la posibilidad de conocer otros escenarios de la ciudad (ceranos y lejanos a su cotidianeidad) y a la influencia de la televisión como medio de comunicación que ofrece información con características distintas a las obtienen los sujetos en la relación directa con los objetos y que también proyecta representaciones de la realidad.

I: ¿Qué hiciste tú...? algo me dijiste de garzón, de mozo perdón

M: Sí, eso e... lo que me gusta hacer de mozo

I: ¿Si tú tuvieras que trabajar, te gustaría trabajar de mozo?

M: Sí

I: ¿Y has trabajado alguna vez en eso?

M: No, pero me gustaría aprender cómo se trabaja y, cómo se vive, repartiendo los pedidos que pide la gente

I: Ya ¿Conoces gente que trabaja en ese ambiente? ¿Dónde has visto ese tipo de trabajo?

M: Cuando he ido acompañando a mi mamá pal' centro, siempre, siempre he visto a la gente que... que reparte ahí.

En los contenidos analizados es posible identificar como fuentes de información la experiencia transmitida por algunos miembros de la familia (principalmente por los padres y hermanos), la propia experiencia laboral anterior (ocasional e informal), la información aportada por los trabajadores de las empresas en donde los jóvenes realizan sus prácticas y la influencia de la televisión en la proyección de ámbitos laborales y tipologías de trabajadores.

C: Me refiero que de repente llegan, por ejemplo vehículos, vehículos, unos que necesitan alineación, otros cambios de neumáticos, cambios otros que necesitan cambio de aceite y la camioneta algunos están desalineados o sea otros, otros maestros tienen que hacer otras pegas, terminar el trabajo que comenzaron, y me enseñaron nunca hay que dejar el trabajo a un lado antes que comenzar el otro, hay que terminar el trabajo que comenzó.

I: Eso te enseñaron ¿Quién te enseñó eso?

C: Eso lo escuché del jefe que es (nombre) que es dueño de esa fábrica, de ese, ese trabajo.

I: Ya, y en esta, en esta experiencia tuya de trabajar ¿Qué es lo que más te ha gustado?

C: Me ha gustado la velocidad, por algo me tiré a la mecánica

I: Te gusta la velocidad

C: Sí me gusta la velocidad extrema

I: A ver ¿Cómo es eso? A ver cuéntame un poco, eso es interesante

C: Sí porque me gusta la velocidad al máximo, no me gusta hablar, me gusta la velocidad

I: Sí ¿Cómo es eso de la velocidad?

C: Por ejemplo en fórmula uno, máxima velocidad

I: Ah, te gustan los autos de carrera

C: Máxima velocidad, peligro extremo y me gusta harto la televisión

I: ¿Y te ha tocado ver algún auto así de carrera dentro del taller en que tú has trabajado?

C: No pero he visto, hallo que los que trabajan con esos autos y son rápidos para hacer la pega.

4.3. La emergencia de las representaciones sociales del trabajo a través del conflicto

Como ya se señaló, las representaciones sociales se generan principalmente en condiciones de conflicto. Durante la realización de esta investigación fue posible identificar

conflictos en los participantes que se originan a partir de tensiones derivadas de la necesidad de percibir algún tipo de asignación de dinero cuando se está realizando una práctica laboral; de la dicotomía que conlleva el estar ejerciendo simultáneamente el rol de estudiante de una escuela y de aprendiz en un centro de práctica; en el temor de perder el beneficio de una pensión asistencial si logran trabajar con un contrato; y en la manera de enfrentar y comprender un conflicto entre trabajadores y empleador.

Para algunos de los jóvenes participantes de esta investigación, particularmente aquellos que llevan más tiempo ocupando puestos de aprendizaje laboral, esta experiencia constituye un trabajo; para otros, una práctica. La necesidad de poder cubrir gastos mínimos se asocia a esta demanda. En esta línea interpretativa, para algunos jóvenes la objetivación de la funcionalidad del trabajo en términos de obtener poder adquisitivo, ocurre cuando comienzan a recibir un pago mensual durante su práctica. “El pago”, materializado a través del dinero, o un cheque, comienza a representar la valoración de su trabajo realizado durante un mes.

A: Algunas veces he pensado que en el momento que estamos trabajando nos dieran diez lucas...pa' la locomoción por último...por último que pasen unas monedas para la micro...para cargar la tarjeta

I: ¿Y si recibieran plata?

M: Me sentiría bien...tendría ganas de ir a trabajar

A: Eso nos da un incentivo para ir a trabajar...por último para comprarme ropa...cosas personales

I: Estuve conversando con tu profesor y me contó que ellos estaban gestionando la posibilidad de que les pagaran

A: Sí

I: ¿Qué pasó con eso?

A: Ahora el primero de julio (nombre de empresa), o sea (nombre de empresa) mandó una carta para acá para el colegio, diciendo que nos iban a pagar \$70.000

I: \$70.000 ya, ¿mensuales o...?

A: Mensuales

I: Mensuales ya, o sea van a tener la...

A: Sí, la platita (sonríe)

I: ¿Y cómo te has sentido con eso?

A: Bien po', me siento motivado (sonríe)

I: Te sientes motivado

A: Sí... me siento motivado porque yo necesito comprarme cosas, no depender tanto de mis papás, tener mi propia plata, manejar mi plata...

El conflicto que se deriva de la tensión entre el rol de estudiante de la escuela y el de aprendiz en una empresa quedó en evidencia cuando uno de los participantes dejó de asistir a su práctica asumiendo el inicio de vacaciones de invierno, de acuerdo con el calendario escolar. Uno de sus compañeros le informó esta situación al profesor del taller laboral, quien sitúa al joven nuevamente en su rol de “trabajador”, debiendo continuar su práctica durante dicho período (esta situación fue descrita por el profesor como informante clave).

La disonancia entre el deseo de trabajar y el temor de perder la seguridad que ofrece una pensión asistencial queda de manifiesto en la idea de que la formalización de un contrato de trabajo conlleva la renuncia a dicho beneficio.

Y: Sí pero mi ama (mamá) me dice: “si trabajai' con contrato te van a quitarte la pensión”

I: ¿Sí? ¿Pasa eso?

Y: (Asiente con la cabeza)

I: ¿Quién te dijo?

Y: Mi ama (mamá)

I: No, pero ¿cómo sabe tu mamá eso?

Y: No se así me dijo ella, con contrato te pueden quitarte la pensión

I: Ya ¿Y qué piensas tú de eso?

Y: No sé, yo digo...

I: Ya, y si te dijeran a ti “como usted va a trabajar ahora ya no va a recibir más jubilación” ¿Qué pasaría contigo con eso?

R: No sé

I: Preferirías trabajar o quedarte tranquilo en la casa y recibir la jubilación

R: Me volvería loco, no, me volvería loco

I: ¿Por qué?

R: Porque si no lo recibo no tengo dinero

I: No, pero si te dicen: “R (su nombre) elija usted recibe plata por la pensión o a través de su trabajo” ¿Qué elegirías tú?

R: El trabajo

I: ¿Por qué el trabajo R (su nombre)?

R: Porque en el trabajo se gana más que en la jubilación

I: A través del trabajo se gana más

R: Sí.

En cuanto al conflicto entre un grupo de trabajadores y el empleador, que motivó un paro observado por un grupo de jóvenes, generó en ellos la tensión entre el respaldo hacia sus “compañeros” o su descalificación al evaluar como improductivo el tiempo que duró el problema. El anclaje del significado de un paro de actividades se grafica en el siguiente diálogo:

I: ¿Qué otra cosa importante tú podrías contar si tuvieras que hablarles del trabajo a tus compañeros de la escuela, o a niños más pequeños para que ellos puedan entender un poco cómo es este mundo laboral del que tú me hablabas la otra vez?

A: Que tengan respeto con sus jefes, que no sean sublevados (Sonríe)

I: Que no sean sublevados, ¿A ver?, esa palabra sonó media... R (nombre de estudiante) te estás sobando las manos R (nombre de estudiante), ¿A ver qué paso R?, la palabra sublevado, parece que hizo ruido eso ¿A ver qué pasó? ¿Ha pasado alguna cosa últimamente que tenga que ver con sublevaciones o no? M (nombre de estudiante) se está riendo también, pero denante algo le contaban al profesor ustedes

M: ¿De qué?

C: Sonríe

I: Con esto de sublevarse, que hay un problema parece, ¿Qué problema hubo?

R: El sublevado

I: ...en el trabajo

M: Ah del... ¿cómo se llama?

C: Sobre tu problema

M: No

I: No...sobre un problema...

M: sobre el paro

I: Sí... ¿Hubo un paro?

M: Sí el otro día

I: ya

M: que se dedicaron a lesear a cambio de trabajar

I: Se dedicaron a lesear ¿Cómo a lesear?

M: Que no le hicieron caso al jefe

I: Pero alguna razón tendrían para pararse no creo que hayan querido pararse por pararse no más ¿Por qué pararon?

M: No quisieron trabajar porque no les han pagado un día de pago y más encima los...a los bodegueros no les han pagado la cantidad de de plata que le...le han prometido

I: ¿Sí?

M: y por eso no trabajaron ese día

I: ¿Un día no más?

M: Sí

I: Ya ¿Y qué paso con eso, hubo alguna consecuencia?

M: Sí les dijeron que era la última vez que les iban a dar pa' trabajar po', si no hacían caso a la próxima los iban a echar

I: Los iban a echar ¿Y qué piensan ustedes de eso... ah? ¿Qué piensan ustedes de eso?

A: Que están en su derecho

I: ¿Quién está en su derecho?

A: Sí porque si uno le promete por ejemplo una cosa a otro y no se la cumple el otro está defendiendo su derecho como trabajador

I: Ya. Tiene que ver con su derecho

A: (Asiente con la cabeza).

4.4 Las actitudes ligadas a la representación social del trabajo

La dimensión actitudinal de las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes participantes se analizó considerando no solamente el contenido de las unidades de análisis en la codificación abierta, sino también la forma en que se articulan algunos diálogos. Es así como se pueden distinguir actitudes que dan cuenta de que frente a la experiencia del trabajo, los participantes muestran entusiasmo, confianza y una valoración de la relación con sus pares (otros trabajadores) a partir de su posición de aprendices.

I: O sea fue una buena experiencia

V: Sí, buena me gustó ir pa' allá, pasaban luego las horas, no quería irme de ahí

I: (sonrisas)

V: Me gustaba, porque en una me enseñaron a hacer la... ¿cómo se llama esto? los berlines, era fácil de hacer y a mí me gusta esa cuestión, era fácil

I: ¿No se te ha ocurrido de repente por las tuyas así en la casa? “ya voy a...”

V: No, no me da

I: No te da. Esta buena

V: Sí, ahí estamos... este año ojalá que me encuentren trabajo, quiero trabajar

Si bien es cierto, existe un reconocimiento de que el encuadre laboral conlleva derechos y deberes, la actitud de algunos de los participantes tiende a la sumisión en la posición de subordinación. La figura del “jefe” aparece sobrevalorada:

“El jefe sabe más, el lleva más años”, “Que tengan respeto con sus jefes, que no sean sublevados”,

“Un jefe sabe de todo...sabe lo que nosotros tenemos que hacer”.

Otra actitud que dejan ver los contenidos analizados es la tendencia a lo lúdico en el trabajo. Las bromas y la valoración del humor como un elemento importante en la ejecución de tareas aparecen como constante en los discursos de los participantes; al punto, en algún caso, de constituirse en un obstáculo para realizar las actividades y como expresión de falta de control emocional.

I: ¿Y cómo te trataron tus compañeros?

C: Me trataron súper bien, y el jefe del principio me miró de.....la cara pero realmente no... (Sonríe)

I: ¿Cómo es eso que te miró la cara?

C: Me miró la pura cara sin saber nada, (sonríe) pero cuando estuve trabajando con los maestros ahí se dio cuenta que era bien bueno pal' leseo (se ríe)

I: Para aprender más ¿Y qué has aprendido en esta experiencia?

N: Como, como comportarme contra los clientes, que un rato es broma y después un minuto es broma que se hace y al otro rato ya vamos a hacerlo

I: Ya ¿o sea aprender a comportarse dices tú?

N: Sí, no, no todo a la chacota

I: Ya ¿Te cuesta a ti eso un poco o no?

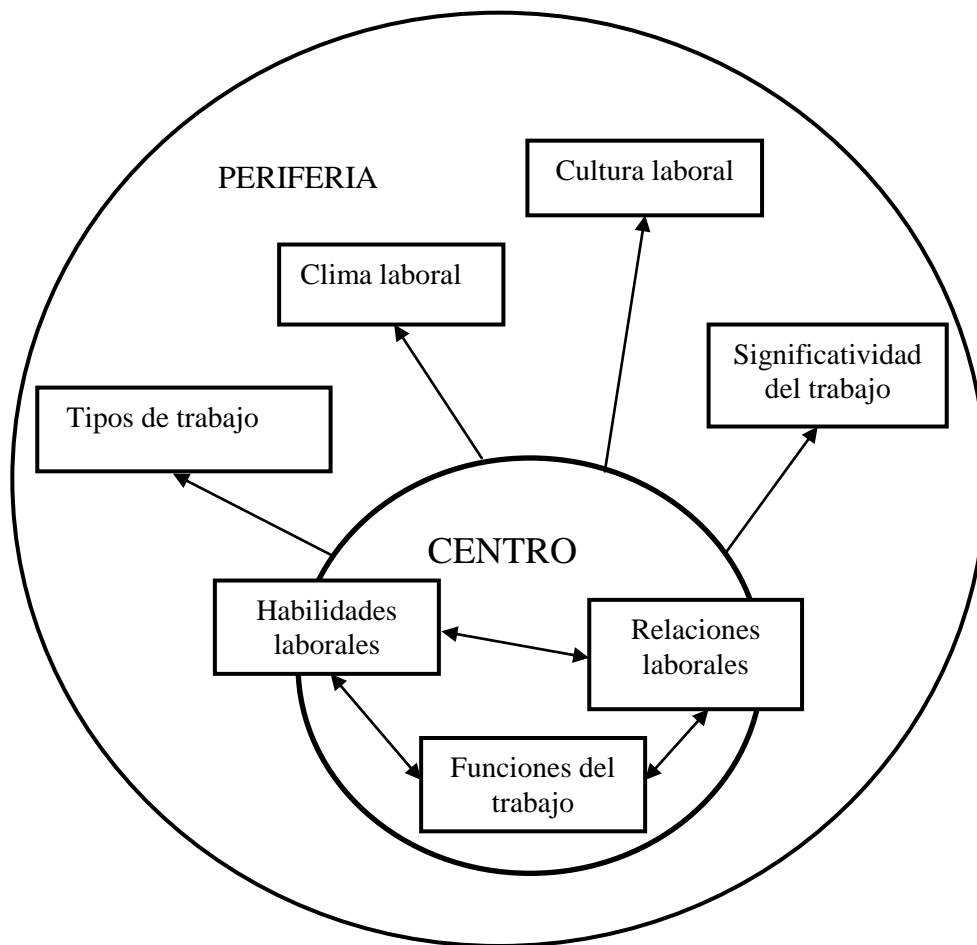
N: Un poco, poco

I: Parece que eres como bueno para reírte y hacer bromas, ¿sí?

N: Sí, un poco me cuesta (sonríe).

Capítulo V: El Campo de las Representaciones Sociales del Trabajo de Jóvenes en Situación de Discapacidad Intelectual que Participan en Programas de Formación Laboral Dual (pasantías de alternancia)

El siguiente esquema muestra la ubicación y algunas relaciones entre las siete categorías principales que configuran el campo de las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes en situación de discapacidad intelectual.

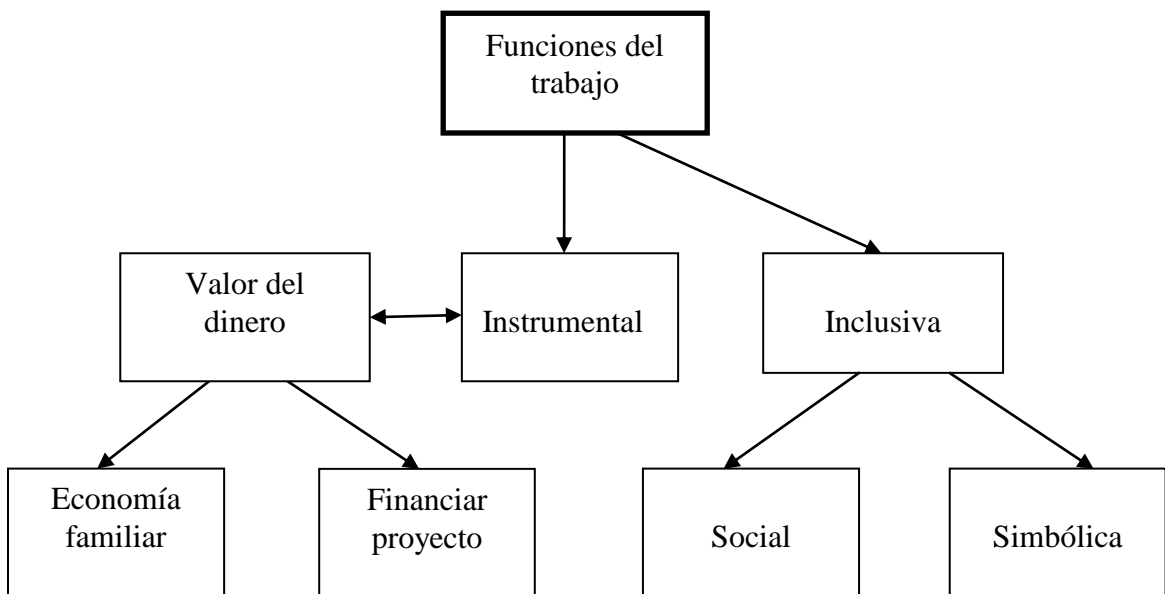


Cuadro N° 2: El campo de las representaciones sociales del trabajo

5.1 La centralidad en el campo de las representaciones sociales del trabajo

Como ya se anticipó, el análisis a través del método comparativo constante permite configurar un mapa conceptual que hace posible establecer relaciones jerárquicas cuyos conceptos centrales corresponden al núcleo de la representación del trabajo que tienen los jóvenes en situación de discapacidad intelectual. En este caso las categorías que emergen con mayor fuerza son: Funciones del trabajo, Habilidades laborales y Relaciones laborales.

5.1.1 Funciones del trabajo



Cuadro N° 3: Funciones del trabajo

La categoría “Funciones del Trabajo” ocupa un lugar preponderante en las representaciones del trabajo que tienen los Jóvenes participantes. Ésta se configura a partir de significados que van en dos direcciones; una, a partir del valor instrumental del trabajo y la otra, como experiencia que permite la inclusión e integración social.

5.1.1.1 Función instrumental

A través del trabajo, las personas en general y las personas en situación de discapacidad en particular, pueden disponer de recursos económicos que les permitan acceder a bienes personales relacionados con la satisfacción de necesidades básicas y para aportar a los gastos familiares, ya sea a través de la canasta familiar o compartir el pago de deudas. Para los jóvenes que participaron en esta investigación la instrumentalidad del trabajo se ve en el valor asignado al dinero como medio para satisfacer dichas necesidades. Además, el trabajo les permite plantearse metas posibles o fantaseadas que pueden ser logradas a través del ahorro y la continuidad laboral (tener un taller, comprar un auto o una casa, etc.)

A: El trabajo para mi representa, pa' que yo, pa' que yo cuando tenga una familia formada no, pa' que cuando tenga hijos, pa' que ayude pa' comprarle los pañales a las guaguas, pa' comprar mercadería pa' la casa, pa' que no falte en la casa, pa' comprar el gas, y pa' ayudarle por ejemplo a mi señora que tenga plata para ir a la feria, que no vaya a pedir fiado (sonríe).

I: ¿Y en qué crees tú que los podrías ayudar con tu trabajo?

R: Dándoles lo que voy a ganar diario, ayudando en algo

I: ¿Dándoles dinero dices tú?

R: Sí

I: ¿Y para qué crees tú que le pueda servir a la familia el dinero que tú puedas ganar?

R: No sé, puede servirle para mercadería, para hacer comida, de todo...

C: ¿A ver qué motivo tengo para recibir platita?

I: Sí ¿Qué crees tú? Porque lo que me acabas de decir es que tú vas a trabajar los sábados y te pagan

C: Sí, yo quiero ahorrar para conseguirle una casa y si me alcanza la platita, si Dios quiere, es necesario comprarles una casa a mis padres, una casa propia, si es necesario y si mi mamá quiere que le consiga una casa grande para los perros le voy a conseguir que ella requiera.

5.1.1.2 Función inclusiva

La segunda función del trabajo que encontramos en lo sustantivo de las categorías generadas a partir de los discursos de los participantes es la función inclusiva, la que puede ser social o simbólica. La “inclusividad social” se verifica en el pensarse y sentirse parte de un grupo o institución, en la que se generan relaciones significativas que posibilitan procesos de identificación.

I: ¿Te ha servido eso en el trabajo?

R: Sí. Y le puse el equipo pulento (sonríe)

I: El equipo pulento ¿Por qué el equipo pulento? A ver

R: Se me ocurrió

I: Se te ocurrió, ya. Son todos pulentos allá contigo

R: Sí.

I: ¿Qué cosas has hecho?

A: He aprendido a sacar vales, a sacar mercadería cuando el cliente lo pide. A hacer la OT

I: ¿La qué?

A: La OT, eso cuando salen pedidos para afuera

I: La OT son pedidos hacia afuera

A: Sí...y también a armar pales

I: ¿Armar?

A: Pales

I: Pales ¿Que son esas cosas?

A: Pales son productos que van para la bodega seis y pa' la siete, o sea nosotros alimentamos todas las sucursales que hay en todo Chile

I: ¿A qué te refieres con alimentar las sucursales? ¿El lugar donde tú vas a hacer práctica...?

A: Es la casa matriz.

Otra forma de destacar la importancia que tiene el trabajo para estos jóvenes, como medio de integración e inclusión social, es el hecho de describir (por oposición) situaciones en que aparecen actitudes discriminatorias en algunas de las personas que comparten con ellos un contexto de trabajo. Estas actitudes estarían influidas por el hecho de que provienen de una institución de educación especial y por ciertos rasgos físicos que generan el prejuicio.

I: Problemas ¿Has visto algún problema? ¿Has tenido algún problema en los lugares en que tú has estado?

V: No, de repente siento como que están hablando de mí así, como que se empiezan a reír pero no

I: A ver ¿Cómo es eso?

V: Como burlarse, cuando llegué el primer día allá a la fábrica, a la panadería, el primer día sentí que se burlaban así, se reían

I: Se burlaban de ti, se reían

V: Yo caché al tiro eso

I: ¿Y en qué te dabas cuenta?

V: Como miraban y después se reían

I: Ya ¿Y al final hubo un cambio en eso?

V: Sí po', me pasaban hablando, me decían como te va en el colegio, como trabaja, y de ahí me pasaban hablando, me daban cosas

I: ¿Y por qué crees tú que ellos cambiaron contigo?

V: Como trabajaba yo creo.

En cuanto a la “inclusividad simbólica” como función del trabajo, es posible constatar, en los significados vertidos por los participantes, la incorporación de una jerga propia de la cotidianeidad de su trabajo, como se describe al abordar el lenguaje dentro del apartado “Cultura laboral”. También la identificación con una empresa cuya presencia está en sus uniformes y, para algunos trabajadores, en los flujos de información a través de medios técnicos como vales, tarjeta de control horario, etc.

M: Ahí en un computador salen los vales de esos productos pa' pide el cliente

*I: En un computador, o sea tú tienes que estar pendiente del computador, o ¿alguien te avisa?
¿Cómo funciona eso? ¿Me podrías explicar?*

M: No, porque hay algunos que eee ... cuando están, tienen hartos vales, piden a mí para que yo ayude con algunos vales, y los cabros que sacan vales tienen el nombre de ellos pa' sacar vales del computador

I: ¿Te gustaría que apareciera tu nombre ahí también?

M: Sí

I: ¿Tiene que ver con eso?

M: Sí

I: ¿Qué pasaría si apareciera tu nombre ahí?

M: (Sonríe) sería bueno pa' mí

I: ¿Te atreverías a pensar en eso?

M: Sí

I: ¿Por qué? ¿Qué pasa con tu nombre ahí?

M: No sé

I: ¿Qué significaría para ti que tu nombre apareciera ahí en el computador?

M: (...)

I: Da la impresión que te gustaría eso. A ver trata de expresar en palabras eso. ¿Cómo podrías expresar eso? ¿Qué ocurriría si tú estuvieras ahí, como serían las cosas si tú aparecieras ahí?

M: Pa' mí sería otro ambiente (expresión que refleja agrado), porque si yo estuviera en el computador ahí, estaría pa' allá, pa' acá, pa' todos lados, porque ahí tiene que ser rápido los vales que tira el cliente a los productos.

M: Cada uno tiene suu, el cartonsito que, que pone la hora

I: Ya... ¿Para la salida es lo mismo, no sí?

C: Nombre y la salida

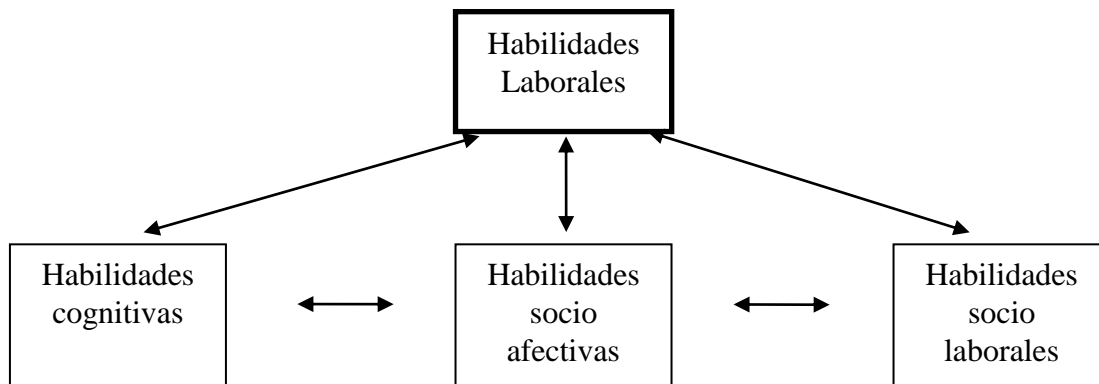
I: ¿Cómo?

C: Le colocan el nombre y la salida

M: No po, ahí el cartón tiene el nombre, ahí ponen la, la llegada y la salida... y el día de, el día que es...

C: y el número.

5.1.2 Habilidades laborales



Cuadro N° 4: Habilidades laborales

La categoría “Habilidades Laborales” ocupa parte de la centralidad en campo de las representaciones sociales del trabajo que tienen los participantes. Esto se explicaría en gran medida debido a que se encuentran en un proceso de formación para la vida y el trabajo, el cual implica un tránsito diario entre el contexto escolar y el contexto laboral, la asunción de lenguajes propios de esos contextos y la consciencia de que se está aprendiendo para el futuro.

5.1.2.1 Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas hacen referencia a funciones cognitivas que intervienen en la ejecución de tareas específicas como memorizar, mantener la atención y concentración, persistencia y rapidez, necesidad de precisión y cierre de tareas. Los jóvenes describen en sus relatos dificultades cognitivas en la ejecución de tareas.

I: ¿Qué es lo más difícil que te ha tocado enfrentar en ese trabajo?

A: Cuando recién llegué lo difícil fue aprenderme los códigos de memoria y...cada producto que llegaba no me conocía los códigos, y ya después con el tiempo fui aprendiéndome los códigos

I: ¿Te costó mucho?

A: Harto (sonríe)

I: ¿Cuánto tiempo te demoraste en aprender los códigos?

A: Como...un mes y tanto me costó aprenderme todos los códigos, de toda la bodega

N: Que algunas veces me desconcentro yo

I: ¿Te desconcentras?

N: Eee

I: ¿Dónde?

N: Algunas veces ponen música, el cliente trae música y yo no sé como apagarle la radio entonces ahí me desconcentro

I: Ya, ¿Qué haces ahí?

N: Ahí tengo que oír la música y ahí estoy oyendo la música y me entretengo (ríe)

I: (Ríe) de escuchar música, se te olvida el trabajo

N: Eee (asiente con la cabeza)

I: ¿Te sientes preparado?

C: Sí pero los chiquillos dicen que lo único que me falta a mí es multiplicar y dividir, esas dos cosas

I: ¿Los chiquillos dicen eso? y ¿qué relación tiene multiplicar y dividir con el trabajo que hacen ahí?

C: Bueno, algunas veces los, la mayoría de las veces a los maestros les toca...a ver como se lo explico...a medir, medir las cosas

I: Medir cosas, ya

C: Que ellos traten hacerme entender que la distancia de un palo corto y un palo largo, no es lo mismo para la distancia, según la distancia que uno tenga.

5.1.2.2 Habilidades socio afectivas

En algunos de los segmentos analizados es posible encontrar descripciones que se relacionan con la necesidad que tienen los participantes de controlar emociones surgidas en

el contexto de trabajo o fuera, pero que influyen en éste. Además, esta categoría se relaciona con la percepción de tolerancia a la demanda de trabajo, el ajuste de la expresión y comunicación con otros, la búsqueda de apoyo, el manejo de la culpa y la resignificación de los errores como oportunidad de aprendizaje.

I: Ya, bien, interesante tu experiencia. ¿Oye, y tú has tenido algún problema así con tus compañeros en el trabajo, en todo este tiempo que tú has pasado por estos centros de aprendizaje?

C: No, ni un problema, ni uno, con el jefe a veces leseo con él un rato pero un rato chico no más (sonríe), porque a veces, la mayoría de las veces, nos lleva pega, no tenemos tiempo ni conversar, pa' tomar un vaso de bebida si quiera, entonces nos llega mucha pega.

I: Sí, tú dijiste que a veces te deprimías

C: Me deprimó cuando uno de mis familiares, las macotas que quiero yo, que no quiero ni pensar lo que pasaría...lo que más me deprimió y que me hizo llorar fue no haber tenido una mascota mía, y yo no me quiero ni acordar, pero fue lo suficientemente doloroso para hacer llorar a mi mamá, a mi papá, a mi hermano y a mí

I: Ya ¿Y eso te afectó en el trabajo también?

C: Me afectó en el trabajo, en la casa, en el colegio. Lo único que tengo de él de recuerdo es su collar, lo único que tengo de recuerdo de él, y yo tenía que superar eso porque si no, no podía trabajar bien, y eso es lo que estoy haciendo superarlo, seguir trabajando con ganas, sin mirar atrás

I: Ya, fue lo que te complicó en el trabajo

C: Me deprimió ese día.

I: Bueno eso es N (nombre de estudiante), cuéntame un poco como ha sido tu experiencia porque tú ya has trabajado ¿no?

N: Sí

I: Cuéntame

N: Ha sido un poco cambio de aceite, con unos maestros, eee ¿cómo se llama? (ríe) casi me meto un condoro

I: ¿Casi te mandai un condoro?

N: Sí, que con un maestro estaba juntando la culata y era que tenía apretada la culata con los pernos cruzados y los apreté, y por lo mismo que tenía apretado con los pernos cruzados (gesticula con las

manos la posición), lo apreté con los pernos rectos (gesticula con las manos la posición), casi me mando un condoro, menos mal que le eché 40 libras, menos mal que no le eché más

I: Ya ¿Y qué te dijo la persona por el error que cometiste?

N: ¿Ah?

I: ¿Qué te dijeron por el error que cometiste?

N: Que solamente estaba aprendiendo, no era porque no estaba, yo le pregunté acaso estaba enojado, me dijo que no, no estaba enojado porque echando a perder se aprende.

I: Y V (su nombre) esta experiencia de trabajar ¿Qué es lo que más te motiva de eso?

V: ¿Qué es lo que más me motiva?

I: Sí

V: Aprender más cosas, en soltarme más, antes yo era muy tímido o cuando salía, ahora ya no yo estoy más suelto

I: Como, a ver eso explícame un poco

V: Que ya me solté ya, que ya no era lo mismo de antes, ya hablo más, ya no era lo calladito que era antes

I: Con esto de salir a estos lugares de aprendizaje ¿cierto?

V: Sí, ahí he aprendido hartas cosas, ya hablo harto ahora con la gente.

5.1.2.3 Habilidades socio - laborales

Las habilidades socio - laborales se relacionan con la capacidad de adecuarse al contexto y a la dinámica relacional que resulta del tipo de trabajo que se realiza. Es así como los participantes proyectan en sus discursos contenidos que dan cuenta de la colaboración, del dar y recibir apoyo, de la capacidad para ejecutar un trabajo en grupo y de la iniciativa necesaria para manejar el ritmo y la sensación de inactividad durante la jornada de trabajo.

I: Ya, o sea sería una tarea más rápida que hacer

M: Sí

I: ¿Y tú te sientes capaz de hacer eso?

M: Sí

I: ¿Sí? porque tú dices que de repente te llaman para ese lugar y tú tienes que entrar a ayudar un poco a...

M: Ahí, a comprar productos

I: Y si la persona no tiene algunas personas que estén ahí, y empiezan a llegar estos pedidos...

M: Vales

I: Estos vales perdón, no tienen la capacidad de responder tan rápido ¿Qué pasa ahí?

M: algunas veces les piden a los que están más desocupados, les piden ayuda.

I: ¿Y qué ves en trabajar en grupo?

N: Que aprendo más, que lo que yo no sé lo aprendo yo ¿que cómo se llama? si yo aprendo una, si yo no me sé una como cambiar la pieza de un auto, eso me lo enseñan trabajando en grupo

I: ¿Y qué otros beneficios tiene el trabajo en grupo?

N: Que uno se ayuda

I: Para ti

N: Uno se ayuda en el otro

I: Se ayudan

N: Sí, y... (Sonríe y se toca la cabeza).

I: ¿Eso implica qué, más qué, más trabajo?

A: Más trabajo, para que no se queden parados, porque a veces cuando usted no tiene pega se queda parado y no haya que hacer

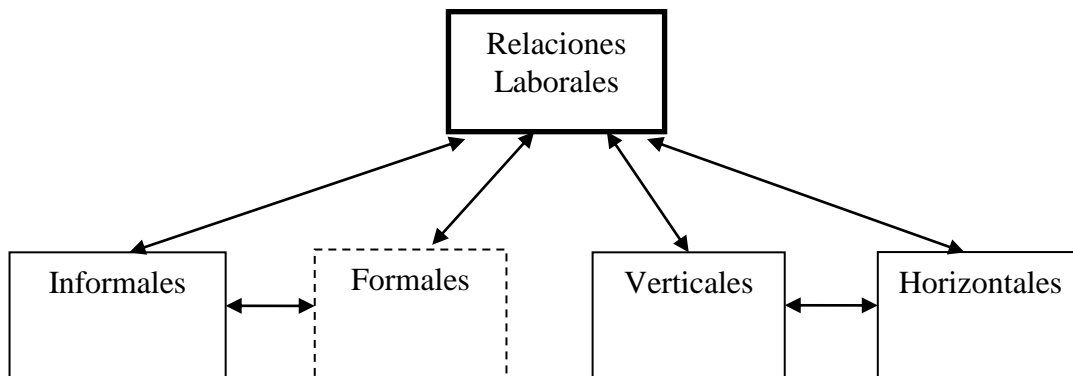
I: ¿Te ha pasado a ti?

A: Sí, me ha pasado a mí

I: ¿Qué pasa en esos momentos contigo cuando dices que no...?

A: Pa' no quedarme parado, bajo y le ayudo a los compañeros a matar vales.

5.1.3 Relaciones laborales



Cuadro N° 5: Relaciones laborales

Esta categoría emerge con nitidez y forma parte de la centralidad de las representaciones sociales del trabajo de quienes participan en este estudio. El análisis de los contenidos de los datos producidos permite configurar tres sub categorías; la primera se comprende en la polaridad informalidad – formalidad en función del tipo de encuadre, estructura y protocolo que definen las relaciones entre los trabajadores (el polo formal está enmarcado con línea discontinua ya que sólo tiene un valor referencial). El segundo par corresponde a la polaridad verticalidad - horizontalidad descrita en función del nivel de jerarquía y responsabilidad en las relaciones laborales.

5.1.3.1 Relaciones laborales en la polaridad informalidad - formalidad

Las relaciones laborales informales no están reguladas por un contrato y suelen ser estacionales y transitorias, por lo que el tipo de vínculo puede responder a formas de

solidaridad orgánica, al existir una dependencia a partir de la división y especialización en el trabajo. Es así como algunos participantes de este estudio describen con más claridad vínculos laborales informales.

I: Sí, él ¿cómo se llama? él corta y solda pero yo ¿cómo se llama? yo le ayudo en las cosas más chicas que significa que yo hago las protecciones, hago las estufas y hago las, las las las protecciones de puertas y de ventanas y la, y la ¿cómo se llama?, y... (Se toca la cabeza tratando de recordar), y la estufa, y las parrillas y él, y él hace el ensamblado del, del del portón corredera por arriba y por abajo

I: ¿Y dónde venden esas cosas ustedes?

N: No, las fabricamos nosotros y él después las instala

I: ¿Cómo las venden?

N: No, encargamos a pedido, a pedido

I: ¿A pedido?

N: Sí.

Por otra parte, la mayoría de los jóvenes con discapacidad intelectual que participan en este estudio pertenecen a familias con escasos ingresos económicos y han tenido experiencia de trabajo ocasional con familiares o personas conocidas, no existiendo la obligatoriedad de un pago, o siendo este exiguo y vivido por éstos jóvenes como oportunidades de aprendizaje.

I: ¿Cómo le propusiste a tu tío esto de trabajar con él? ¿Qué razones le diste?

C: Le pedí a mi tío acaso podía trabajar con él, le dije: “si primero ayúdame a calentar una reja para hacer una reja, un portón para una casa que tengo que hacer”, y ahí se puso de acuerdo conmigo, y ahí yo le fui ayudando todos los días, todos los días, todos los fines de semana, de sábado a domingo, de lunes a viernes

I: ¿Trabajaste harto tiempo con él entonces?

C: Sí, me agarró cariño.

I: Ya, claro me contaste que habías trabajado en la feria ¿Y qué hacías en la feria? No me acuerdo bien (...) algo me contaste

M: Trabajaba, trabajaba con caballero que vendía fruta

I: Vendía fruta, ya

M: Y ahí trabajaba con él.

5.1.3.2 Relaciones laborales en la polaridad verticalidad – horizontalidad

En cuanto a las relaciones basadas en los niveles de responsabilidad y poder, es posible distinguir en el contenido de las producciones orales de los participantes relaciones de subordinación con una jefatura que tiene experiencia, que vela por la seriedad en el trabajo y, por otra parte, que exige el cumplimiento de normas (uso de uniforme, control horario, etc.).

I: Ya, y eso pasa... ¿Cuántas veces te ha pasado eso?

N: Montones de veces y montón de veces me han retado (ríe)

I: Por el uniforme ¿Llegai' muy cochino?

N: Eee, (asiente con la cabeza sonriendo)

I: Ya ¿Y qué te dice? ¿Cuál es la razón que te da él?

N: Que si no, si no viene, si yo llego el lunes uniforme me dice no vengo el miércoles con él, con el mameluco limpio me ¿cómo se llama? me que no venga más.

Por otro lado, la categoría “horizontalidad en las relaciones laborales” es inducida a partir de las unidades de análisis referidas a la relación con los “compañeros de trabajo”, con quienes los participantes ocupan una misma posición dentro de la forma en que se organiza el trabajo. A pesar de que existe una jerarquía implícita en la relación que se da en este nivel, ya que los trabajadores ofician de enseñantes y los estudiantes en práctica de aprendices, existe en sus expresiones una valoración del compañerismo y la amistad surgida en su experiencia de compartir el trabajo. Además, las relaciones horizontales posibilitan el apoyo emocional entre pares.

I: No te ha tocado salir ¿Y qué ha sido lo que más te ha motivado al estar ahí? ¿Has sentido así como...que rico estar acá así?

A: El compañerismo

I: El compañerismo, ya

A: Sí, y que no andan ahí hablando de, por ejemplo de choresas, que no andan, que no son choros ahí son gente de, de trabajo y eso a uno más lo, lo motiva

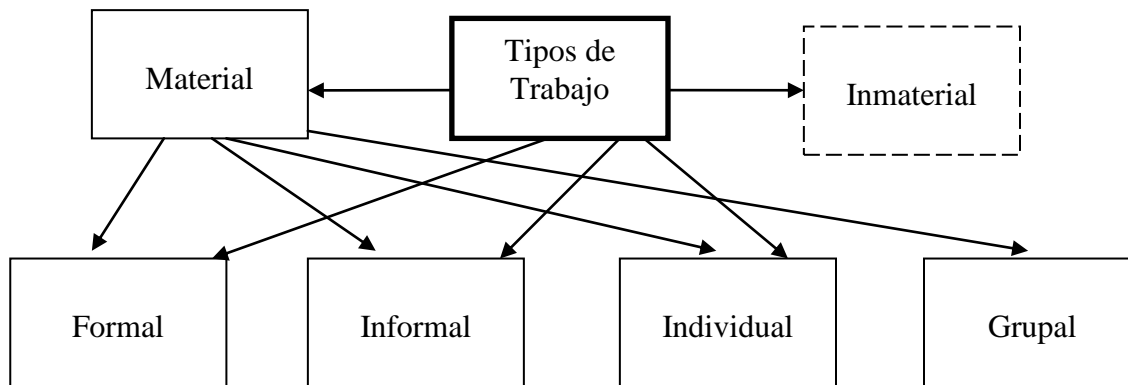
I: Ya, hay un ambiente de trabajo

A: Sí, hay ambiente, de trabajo.

5.2 La periferia en el campo de las representaciones sociales del trabajo

Así como es posible referirse a aspectos centrales en las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes participantes, en virtud de la jerarquía conceptual establecida por las relaciones entre categorías; también podemos describir y fundamentar las categorías que se ubican hacia la periferia del campo de dichas representaciones. Estas categorías corresponden a: Tipos de trabajo, Significatividad del trabajo, Clima laboral y Cultura laboral.

5.2.1 Tipos de trabajo



Cuadro N° 6: Tipos de trabajo

Esta categoría está muy ligada a la categoría “Relaciones Laborales”, ya que el tipo de trabajo que se desempeña condiciona la manera en que se establecen los vínculos en los contextos de trabajo.

5.2.1.1 El trabajo material

La mayor cantidad de unidades de análisis codificadas que dan forma a la categoría “Tipos de Trabajo” se relacionan con la descripción de tareas concretas (trasladar productos, fabricar una parrilla, barnizar una silla, cambiar la pieza a un auto, etc.). Aunque estas actividades evidentemente involucran procesos cognitivos, se oponen a trabajos que no conllevan una relación tan frecuente con materias primas ni productos manufacturados, y que demandan una actividad intelectual de orden superior (el concepto “inmaterial” enmarcado con línea discontinua tiene acá sólo un valor referencial). Algunos de los participantes incluso señalan que en sus puestos de práctica realizan tareas muy básicas como barrer, ordenar, trasladar herramientas o productos, etc.

I: ¿Y qué has aprendido ahí, concretamente estando ahí en el taller?

N: Hacer cambios de aceite, alineación, balanceo, control de gases y sacar múltiples, múltiples del tubo de escape, sacar el silenciador, sacar el ¿cómo se llama? las bujías, sacar las baterías y poner la poner la, sacar la batería vieja, poner la batería nueva a un auto, después prender las luces y prender la luz, echar el motor andando, prender las luces.

I: ¿Y por qué crees tú que ellos cambiaron contigo?

V: Como trabajaba yo creo

I: ¿Qué paso?

V: En como trabajaba, como me movía trabajando allí, yo creo

I: Ya, ¿Cómo te movías ahí?

V: Pa' todos lados, iba a buscar la bandeja, y de nuevo a buscar los panes (gesticula con los brazos el ir y venir), así todo el rato, después hablaban bien de mí, si trabajaba, y decían aquí necesitamos un cabro que trabaje, y bacán dije yo, esa es la mía dije.

5.2.1.2 El tipo de trabajo en la polaridad formalidad – informalidad

El trabajo formal está relacionado con la existencia de un contrato en el que se estipulan las condiciones en que éste se desarrollará. Entre estas condiciones está el tiempo que durará el vínculo entre un empleador y un trabajador, la remuneración que va a recibir y la fecha en que será cancelada. Algunos de los contenidos señalados por los estudiantes que ocupan puestos de aprendizaje laboral en empresas se refieren a la idea de que un contrato da estabilidad al trabajador y que aquellos que pueden acceder a un trabajo formal son aquellos que han estudiado y que saben más.

M: Por el momento está, está con contrato

I: Por el momento con contrato ¿Por qué tú dices por el momento?

M: Porque le hicieron el contrato por este año, y el otro año no, se lo quitan el contrato

I: O sea por este año tiene cierta...

M: Sí

I: ¿Qué significa estar con contrato? ¿Lo tienes claro tú, o no?

M: No mucho

I: No mucho, pero alguna idea tienes. El está con contrato

M: Creo que pa' mí puede ser que pueda durar más tiempo con contrato

I: ¿Qué puedes durar más tiempo en el trabajo?

M: En el trabajo

I: ¿Y qué significa eso de durar más tiempo? ¿Cómo lo ves tú eso?

M: (...) Puede ser que los que tienen el contrato pueden ser los más avanzados, los que saben más

I: Los que saben más son los que tienen contrato dices tú

M: Pa' mí, sí.

Por el contrario, el trabajo informal tiene que ver con la ausencia de un contrato tácito o escrito que exija a las partes involucradas garantizar el cumplimiento de obligaciones contraídas. Las relaciones laborales informales presentan una temporalidad cambiante y no habilitan a los trabajadores para contar con seguridad previsional ni acceso al mercado de los créditos. En el caso de algunos jóvenes que han realizado trabajos de manera informal, y a pesar de las condiciones de precariedad, valoran éstos como una oportunidad para aprender.

I: ¿Has trabajado alguna vez, que te hayan pagado?

N: Sí

I: ¿Podrías contarme esa experiencia?

N: Que, ¿cómo se llama?, que, en un, en el verano don (nombre), un colega de trabajo, que estaba, que es eléctric..., que es eléctrico, ahí me, me ¿cómo se llama?, me dijo que si yo quería trabajar con él para el verano, y a volver a trabajar con el verano, y ¿cómo se llama? y me pagaba dos lucas al día

I: ¿Dos lucas al día?

N: Sí, pero él respondía, con ¿cómo se llama? con el almuerzo, desayuno, almuerzo y todo

I: Ya ¿Pero no sería muy poco dos mil pesos por todo el trabajo de todo el día?

N: Pa' mí no, porque ¿cómo se llama? porque está, porque, porque está aprendiendo.

5.2.1.3 El tipo de trabajo en la polaridad individualidad – grupalidad

Otra forma de caracterizar los tipos de trabajo a que aluden los jóvenes participantes de este estudio tiene relación con que si éste se realiza como una actividad compartida con otros trabajadores o si es una actividad realizada en forma individual.

En los contenidos analizados es posible encontrar significados que se relacionan preferentemente con el trabajo grupal asociado a valores como el respeto, el compañerismo y la disposición a colaborar; aspectos que serán desarrollados más adelante cuando se aborde la categoría “Cultura Laboral”. Resulta relevante relacionar ambas categorías ya que permiten anticipar un aspecto significativo de los resultados de este análisis, que debe ser abordado en la discusión de los mismos.

La grupalidad es presentada por extensión en algún caso, otorgando el sentido de ser parte de un equipo.

R: Este trabajo, aquí a mí lo que me gusta hacer es bajar los productos por la correa que hay. Aquí está el (Nombres de compañeros de trabajo, el profesor y el mismo)

R: Sí. Y le puse el equipo pulento (sonríe)

I: El equipo pulento ¿Por qué el equipo pulento a ver?

R: Se me ocurrió.

La grupalidad expresada en forma tácita la encontramos en el siguiente segmento:

I: C (su nombre), yo cuando te fui a mirar allá me llamó la atención que cuando te vi ahí metido en los motores y todo, la parada que tenías tú, así como bien seguro, te veías así como que estabas convencido de lo que estabas haciendo

C: No es que ellos me acostumbraron así

I: ¿Quiénes?

C: Los maestros con quienes estoy trabajando, ellos confían en mí, yo confié en ellos, si a ellos le salen mal una cosa a mí también me sale mal esa parte, pero a mí también me afecta lo que hago salir mal.

El trabajo individual tiene dos componentes. Por un lado, es aquel que es realizado sólo pero en compañía de otros trabajadores. Tiene que ver con una tarea asignada de la que se es responsable (lijar una cantidad de sillas, codificar productos, limpiar piezas de un motor, etc.) que puede conducir a una especialización en un rubro determinado (maestro barnizador, desabollador, etc.). Por otra parte, la individualidad en el trabajo se expresa en la posibilidad de realizar íntegramente una actividad que permite obtener una ganancia monetaria (la figura del emprendedor asociada a la libre iniciativa).

I: ¿Qué aprendiste ahí R (su nombre) en relación al....

R: Aprendí a lijar, a barnizar, a teñir, a aplicar sellado

I: Ya, eso tiene que ver con la fabricación de...

R: De sillas

I: De sillas, ya, ¿y qué más aprendiste ahí R (su nombre), con las personas con las que trabajaste ahí?

R: Aprendí esas tres cosas que le dije, ni una cosa más

I: ¿Nada más?, ¿y qué pensaban ellos del hecho que tú vinieras de una escuela especial?

R: Nada, que tenía que aprender a trabajar no más, incluso voy a sacar mi cartón con el maestro barnicero, si Dios quiere

I: Vas a sacar un cartón con el maestro barnizador de....

R: Sí.

I: ¿Y cuál ha sido el trabajo más difícil para ti y en el que más has ganado?... digamos

N: En una vez en el que más plata he ganado que gané como 100 lucas, en los helados pal verano

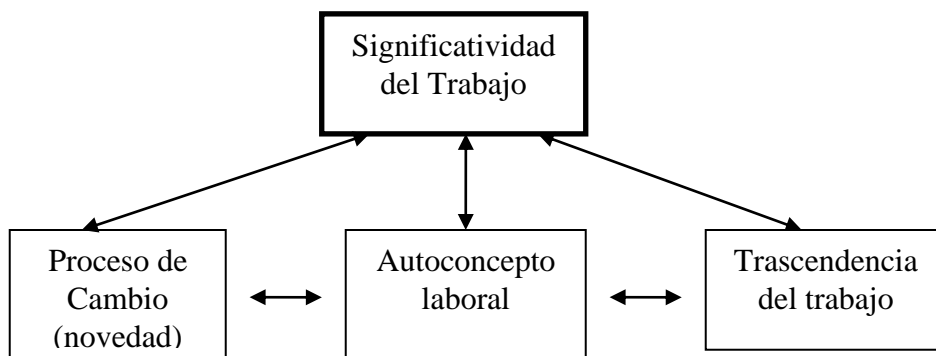
I: En los helados, vendiendo helados

N: Eee, en el verano, y en la máquina de soldar, me gané, hice una parrilla y me gané 15 lucas, me pidieron una parrilla pa' hacer y gané 15 lucas al tiro

I: ¿Quince lucas?

N: Eee.

5.2.2 Significatividad del trabajo



Cuadro N° 7: Significatividad del trabajo

Aunque la emergencia de la categoría “Significatividad del Trabajo” era esperable, no emerge con tanta fuerza ya que representa un nivel de abstracción mayor y un proceso autoreflexivo que podría estar interferido por las limitaciones conceptuales de los participantes. No obstante lo señalado, en esta categoría encontramos conceptos que dan cuenta de procesos de cambio expresados en la percepción de “ser otra persona” y de la apertura dialógica hacia otros ámbitos culturales a partir de su participación en un programa de formación laboral dual (Escuela – Empresa).

5.2.2.1 Proceso de cambio

La experiencia de aprendizaje laboral en contextos de trabajo real es vivida como algo novedoso por los jóvenes que conforman la muestra de esta investigación, anteponiéndose (en algunos casos) a experiencias anteriores o paralelas de trabajo informal esporádico. El

cambio conlleva la apertura hacia otros temas que no tienen directa relación con el trabajo, posibilitando su crecimiento personal.

I: ¿Qué has ganado tú como persona con el hecho de salir afuera a estos centros?

R: Que he cambiado, soy otra persona, no soy el que era antes

I: No eres el que eras antes ¿En qué eres distinto?

R: En que aprendí, estoy aprendiendo lo que estoy aprendiendo ahora, lo que no aprendí antes lo estoy aprendiendo ahora.

I: Qué otra cosa podrías contarme de esta experiencia, que no te haya comentado, algo que sea importante o interesante

A: Que con el trabajo uno conoce otro mundo

I: Que con el trabajo uno conoce otro mundo, ya, ¿a ver?

A: Que cuando usted trabaja los compañeros hablan de otras cosas, por ejemplo del deporte, por ejemplo de la pega.

5.2.2.2 Autoconcepto laboral

La alusión al proceso de cambio vivido como una novedad pareciera provocar un impacto en lo que podríamos llamar “autoconcepto laboral”, entendido como la valoración de sí mismo que hace una persona sobre su desempeño a partir de las condiciones de su trabajo y de la imagen que se va formando como trabajador. En esta perspectiva son frecuentes las expresiones de autoconfianza que hacen los participantes de este estudio. También se expresa en la necesidad de que las tareas que se hacen queden bien hechas y sean bien evaluadas por quienes comparten un trabajo o reciben un producto.

I: ¿Existe la posibilidad real de que tú puedas quedarte trabajando ahí?

A: Sí, todos los jefes están contentos con mi trabajo (sonríe)

I: Pero, ¿te han dicho eso?

A: Sí, sí me lo han dicho

I: ¿Qué te han dicho?

A: Me han dicho que trabajo bien, que tengo buena, buena voluntad, que ayudo a los demás compañeros, que soy solidario y no ando na' peleando

I: Sí, pero eso es un comentario no más, pero decir que puedes trabajar ahí ¿Te lo dijeron así? “Tú vas a trabajar acá” ¿Cómo te lo hicieron ver eso?

A: Me dijeron “ si tú por ejemplo hací' el trabajo bien, podí' quedarte trabajando aquí”.

I: No, pero me refiero que las, que las veces que yo te he escuchado hablando de que tú te ganas plata y todo eso, partes diciendo que siempre estás solo haciendo algo

N: Sí, porque me demoro, me demoro por lo menos ¿cuánto es? algo que me demoro por lo menos media hora, una hora, pero lo hago bien, queda filete

I: ¿Cómo eso de que queda filete?

N: Que queda filete significa que queda bien, bien, que no queda sin ningún detalle ni na'.

5.2.2.3 Trascendencia del trabajo

El sentido trascendente del trabajo que encontramos en las representaciones que tienen los participantes de esta investigación está orientado principalmente a la posibilidad de lograr materializar algún proyecto como “comprar una casa”, “tener mi propio taller”, “responder a lo que me pidan mis hijos”, “retribución a la familia”, etc., en una visión que va más allá del aquí y ahora de su experiencia.

C: Yo no lo hago por mí, lo hago por mi familia...ellos me cuidaron, me educaron...quiero devolverle la mano...así como ellos me respetaron...yo tengo que respetarlos. Mi papá me ha dicho que cuando tenga plata ahí debo devolver lo que hicieron por mí. Me decían cuando era chico...me decía cuando era chico que cuando grande iba a saber el valor del dinero y si Dios quiere puedes devolver la mano...ellos me dieron lo que necesitaba.

I: ¿Qué significa para ti el trabajo, qué significado tiene, más allá de las monedas? Otra vez te estoy preguntando lo mismo parece, pero...

N: Que mi mami me ha dicho que, que yo no tengo que ser flojo, porque cuando yo tenga mi hijo o mi señora ¿con qué la voy a alimentar?, entonces yo siempre he pensado ¿con qué lo voy a alimentar?,

después, después la, después mis hijos están grandes y les falta (falta) una cosa después me van a, me van a mandar a la cresta y yo no quiero eso (sonríe).

La trascendencia no se vincula con tanta claridad a la posibilidad de transferir a otros contextos laborales la experiencia adquirida a través de la práctica laboral (la que en algunos casos excede los dos años); sino por el contrario, en algunos casos, parece existir una adherencia a la empresa a la que asisten, señalando explícitamente y en forma confusa que les gustaría trabajar en alguno de los lugares en que hicieron práctica.

I: ¿y en que te gustaría trabajar más adelante, si tú pudieras elegir?

C: No tengo forma de elegir, varias cosas me han gustado, de varias de esos centros de aprendizaje que yo he ido

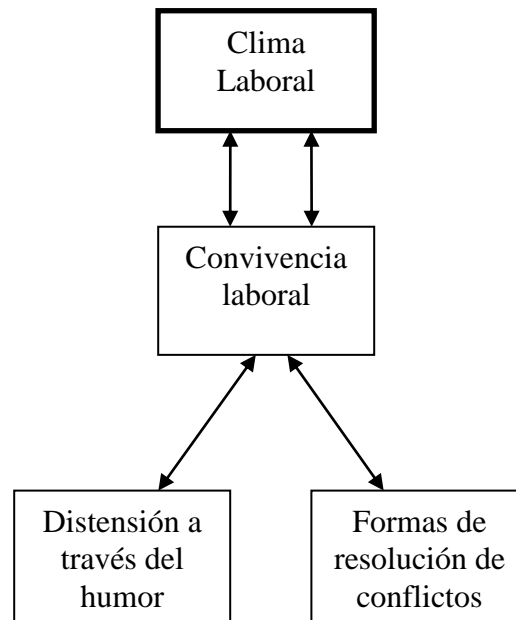
I: ¿Podrías hablarme de eso?

C: Me gustó (nombre de empresa) como hacen las cosas, hacen las sillas, como, como las arman y también como se barniza y también como se lija todo, todo lo demás, y en la ferretería (nombre de la empresa) me gustó lo ordenado, rápido y también, también me gustó hartito, hartito la pega que yo he ido cada uno de esos, esos centros de aprendizaje; no tengo forma de elegir.

I: No tienes forma de elegir, no pero tú lo que siempre uno, yo me refiero a que, a que a lo mejor te cuesta pensar hacia delante; pero piensa ¿si yo tuviera que trabajar en alguna parte en que me gustaría trabajar?

C: A ver...me gustaron demasiado esos centros de aprendizaje (sonríe), no puedo elegir.

5.2.3 Clima laboral



Cuadro N° 8: Clima laboral

Esta categoría se configura a partir de contenidos que dicen relación con la percepción de la interacción con los compañeros de trabajo, como del entorno laboral más general. En términos conceptuales el clima incide y es producto de la convivencia laboral, siendo más o menos saludable dependiendo de la calidad de ésta. En este caso la convivencia laboral se relaciona con contenidos que destacan el buen trato y la disposición para dar y recibir apoyo.

I: ¿Sí? ¿Qué piensan ellos de que tú estés ahí trabajando?

A: Están contentos

I: ¿Cómo ha sido tu experiencia en ese aspecto?

A: Buena porque, buena, buena es la atención que me brindan. Son amables conmigo, me dicen donde está este producto, donde está este otro y no se achunchan así como pa' enseñarme.

5.2.3.1 Distensión a través del humor

La distensión en el contexto laboral resulta como consecuencia del establecimiento de relaciones basadas en el uso de bromas para hacer tolerable tareas que son rutinarias. El humor como atributo caracterológico es valorado por los compañeros de trabajo.

C: Un compañero que se llama (nombre) y el jefe no se llevaban bien

I: ¿No se llevaban bien?

C: No, pero yo a veces me metía y ahí calmaban un poco las cosas, si porque yo a veces lo hago reír con unas tallas que tiro, pero como algunas veces no soy tan tirado para la talla, a veces ellos me hacen reír cuando estoy más o menos deprimido, me tiran tallas, me tiran chistes cualquier cosa que se les ocurra (sonríe)

I: Parece que entre todos se hacen reír ahí ¿Ah?

C: Sí, el maestro (nombre) sobretodo.

5.2.3.2 Formas de Resolución de Conflictos

La manera de hacer frente a situaciones conflictivas en la relación entre iguales, entre grupos y una jefatura, o entre empleado y empleador, influyen sobre la convivencia y clima laboral. Los participantes de esta investigación expresan contenidos que denotan, por un lado, estilos de enfrentamiento evitativo, cuando se trata de problemáticas entre pares, y el uso de la coerción para terminar un conflicto cuando hay asimetría de poder en las relaciones laborales.

I: Ya, o sea tú le tapai' los condoros al C (nombre de compañero)

N: Sí po'(sonríe) porque es mi amigo, ya po' y después yo me mando un condoro y él me ve que lo estoy haciendo y que ya me lo mandé y después dicen: "¿Quién se mandó este condoro?" y después dice fue el N (su nombre)

I: (Ríe) Él te echa al agua a ti

N: (Ríe) me echa al agua, entonces por eso es que algunas veces llegamos los dos con mala cara

I: ¿Por qué tú peleas con él entonces?

N: Sí, porque yo, yo ¿cómo se llama?, yo no hablo con él en todo el día

I: No lo pescai'

N: No lo pesco, ahí en la fábrica me dicen, me dicen: "¿N (su nombre) has visto el caimán?", yo le dije: "búscalo tú, si tú, si tú necesitai' la herramienta búscala tú", o sea yo no le paso la herramienta cuando yo me hace esa talla ya, no le paso la...

I: Pero alguna razón tendrían para pararse no creo que hayan querido pararse por pararse no más ¿Por qué pararon?

M: No quisieron trabajar porque no les han pagado un día de pago y más encima los...a los bodegueros no les han pagado la cantidad de de... plata que le...le han prometido

I: ¿Sí?

M: Y por eso no trabajaron ese día

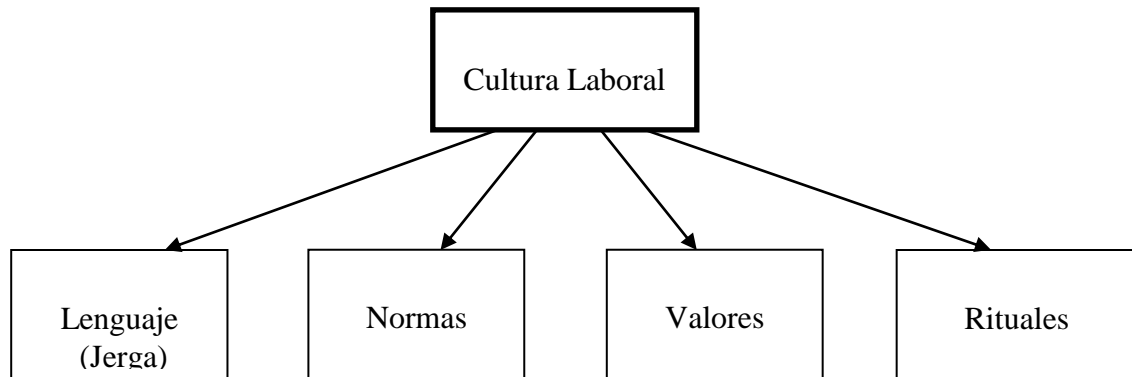
I: Un día no más

M: Sí

I: Ya ¿Y qué paso con eso, hubo alguna consecuencia?

M: Sí les dijeron que era la última vez que les iban a dar pa' trabajar po', si no hacían caso a la próxima los iban a echar.

5.2.4 Cultura laboral



Cuadro N° 9: Cultura laboral

La categoría general “Cultura laboral” se configura a partir de significados agrupados en las subcategorías: Tipo de lenguaje, Normas, Valores y Rituales.

5.2.4.1 Jerga laboral

En las expresiones verbales de los participantes se refleja explícitamente el uso de una jerga propia del grupo, el tipo de tarea y el contexto laboral en que se desenvuelven.

A: Pa’ no quedarme parado, bajo y le ayudo a los compañeros a matar vales

I: Matar vales ¿así se dice?

A: Sí, así mismo, matar vales

I: O sea que hay yeguas, matar vales...

A: Sí (sonríe)

I: Usan un lenguaje bien especial, ¿sí? los yaleros...

A: Los yaleros (sonríe)

I: ¿Qué otra cosa de lo que hablante ha llamado la atención?

A: Hay algunos que le dicen los camilleros, esos que usan el carrito pa', pa' trasladar la, la madera

I: Los camilleros, parece que hay buen ambiente ahí.

Por otro lado, incorporan en su repertorio verbal palabras y expresiones que corresponden a un nivel más formal (p. e: mundo laboral, derecho, discriminación, etc.)

A: La buena conversa con los compañeros...los compañeros dan apoyo...para que nos enseñen como es el mundo laboral.

5.2.4.2 Normas

Las normas (como convenciones que son explicitadas, o no, en el contexto laboral) que aparecen en las producciones verbales de los jóvenes en situación de discapacidad participantes de este estudio, dan cuenta de dos aspectos; el primero tiene que ver con las condiciones de trabajo, particularmente con la seguridad en el trabajo; y el segundo, con el encuadre en la organización del trabajo (horarios, controles y distribución de tareas).

M: Me dijeron que el lunes me iban a entregar el polerón

I: Es un polerón de invierno ¿cierto?

M: Es más grueso (...) es más grueso el polerón y tiene más posibilidades que no se moje la ropa que lleva más adentro

I: Ya, o sea parece que en esa empresa hay una preocupación por la seguridad de los trabajadores

M: Sí

I: O sea esta el casco, está el arnés que dices tú para la columna

M: La faja

I: la ropa, la faja perdón ¿Te han hablado alguna vez en la empresa de la seguridad?

M: Sí, cuando entramos nos hicieron como firmar

I: ¿Firmar?

M: Firmar

I: ¿Qué cosa?

M: Un papel para, por supuesto si nos llega a pasar algo a nosotros adentro de la empresa o en el colegio los tiene pagarlo ellos , por supuesto si, si los tiene que operar a nosotros, ellos pagan la operación

I: Como un seguro

M: Como un seguro

I: Ya, o sea están asegurados ustedes ahí

M: Sí.

A: Sí, los revisan a todos, a todos

I: ¿Cómo los revisan?

A: Con una cuestión, de esas que usan en el estadio cuando pasan...

I: ¿Detectores de metal algo así?

A: De metales

I: Solamente de metal ¿Todos los días te revisan?

A: Sí, todos los días cuando me vengo me revisan, me revisan completo, me revisan la chaqueta.

I: Oye N y tú nos has hablado de fierros y soldaduras ¿Tú trabajas en eso con alguien o no?

N: Sí, con un amigo

I: Con un amigo

I: Sí, él ¿cómo se llama? él corta y solda pero yo ¿cómo se llama? yo le ayudo en las cosas más chicas que significa que yo hago las protecciones, hago las estufas y hago las, las las las protecciones de puertas y de ventanas y la, y la ¿cómo se llama? y... (Se toca la cabeza tratando de recordar), y la estufa, y las parrillas y él, y él hace el ensamblado del, del del portón corredera por arriba y por abajo

I: ¿Y dónde venden esas cosas ustedes?

N: No, las fabricamos nosotros y él después las instala.

5.2.4.3 Valores

En cuanto a los valores, emergen con mayor claridad “El Respeto” que debe darse entre los compañeros de trabajo de trato habitual y directo, y entre los trabajadores en relaciones de orden y subordinación.

I: Ganaste respeto ¿A qué te refieres con eso?

C: Respeto, es tener respeto sobre los mayores y no faltarle el respeto a ni uno que tenga ni menos ni un poco más que yo, entonces lo que tengo que hacer es respetar los que, los que son mayores que yo, si yo respeto ellos respetaran también

I: ¿Eso aprendiste en el trabajo?

C: Sí.

Otro valor que destacan los participantes es “La Honradez”, entendida como la idea de ganarse la vida a través de un trabajo, en forma honesta. A este argumento se contraponen la obtención de bienes en forma ilícita. Este valor se asocia a la necesidad de ser valorado por los miembros de sus familias actuales o futuras; y por la necesidad personal de mantener abiertas las puertas del mercado laboral, gracias a no tener antecedentes judiciales.

A: Mire cuando uno trabaja se siente bien ¿cierto?, cuando uno no trabaja se siente como un vago, se queda en la casa, a veces algunos roban, eso de robar lo toman como trabajo algunos

I: ¿Para algunos es un trabajo?

A: Sí, yo conozco a un cabro aquí que roba, que abre autos aquí, al lado de la casa, todos los jueves y los domingos abre autos y ya he conversado con él y dice que pa’ él es un trabajo, un trabajo más

I: Un trabajo más ¿Y tú qué dices?

A: Que está malo. Deberían trabajar en otra cosa, deberían trabajar en una empresa como (nombre de empresa) o como el (nombre de empresa) o el (nombre de empresa) pero no andar robando porque eso, uno después, uno como dicen uno duerme con un ojo abierto y el otro cerrado

I: A ver ¿Cómo es eso?

A: Que uno duerme a saltos, por ejemplo usted no duerme tranquilo cuando roba, porque en cualquier momento van a llegar los pacos y se lo van a llevar preso, uno no está con la conciencia limpia.

I: ¿Qué significa para ti trabajar? ¿Qué significado tiene para ti trabajar? porque yo...

N: ¿Qué significado?

I: Sí

N: Que yo me puedo ganar más adelante la plata honradamente, no como otras personas jóvenes que llegan, llegan se van a un mal o van a un banco asaltan un banco, asaltan un mal y después los toman presos y después los antecedentes están sucios

I: Están sucios

N: Y después si quieren volver a trabajar honradamente no lo pueden hacer.

Un tercer valor que encontramos en las expresiones de los participantes tiene relación con “El Compromiso”, en el sentido de cumplir la palabra empeñada a través de un contrato tácito o formalizado. Este valor se vincula con un sentido de lo justo y una actitud solidaria entre iguales.

I: Pero alguna razón tendrían para pararse no creo que hayan querido pararse por pararse no más.

¿Por qué pararon?

M: No quisieron trabajar porque no les han pagado un día de pago y más encima los...a los bodegueros no les han pagado la cantidad de de plata que le...le han prometido.

5.2.4.4 Rituales

En cuanto a la categoría “Rituales”, que corresponden a eventos repetidos que marcan la inclusión y reconocimiento social de la condición de trabajador, es posible plantear que los participantes de la muestra estudiada relatan situaciones en las que claramente están participando en el ritual “pagada de piso”, a través de una celebración financiada por quien recibe un primer sueldo en un trabajo.

R: ¡Feliz! (sonríe)

I: Está feliz él

R: Sí, el primer sueldo vamos a hacer un asado aquí con el profe.

I: ¿Te han dicho? ¿Te dijeron?

A: Sí, me dijeron que tenía que pagar el piso

I: Ya, ah ya te la tiraron ya

A: Sí

I: Mira ¿Vai' a pagar o no?

A: Sí, lo voy a pagar, la puedo pagarla aquí o en el colegio

I: ¿Y qué van a hacer?

A: ¿Ah?

I: ¿Qué van a hacer con la pagada de piso?

A: Asadito (sonríe).

Otra situación descrita por los participantes que corresponde en cierta medida a un ritual es la “prueba de la honradez” o “trampa caza bobos”; esta es realizada por los propios compañeros de trabajo para poner sobre aviso respecto de las consecuencias negativas de robar (pérdida de empleo) y mantener la continuidad del grupo.

I: ¿Y qué te han dicho?

A: Que siga así, que no, que no falle, por ejemplo que no me vaya tarde y que no ande tomando cosas que no son mías, porque a veces los mismos compañeros le ponen a usted pruebas, por ejemplo botan algo al suelo, y si usted la recoge y esta caído lo toman como , como un robo

I: ¿Sí?

A: Sí, si usted guarda las cosas, o sea si usted toma las cosas, o sea si usted toma una cosa en el suelo se lo guarda al bolsillo eso lo toman como robo, es como una prueba que hacen

I: ¿Pero cómo una prueba?

A: Entre los mismos compañeros hacen pruebas

I: ¿Pero te han dicho eso ellos?

A: Sí, me han dicho...

I: ¿Qué te han dicho?

A: Que si ves algo en el suelo déjalo ahí, o lo dejai' en el mismo casillero, pero no te lo llevi', porque eso después, después revisan, revisan las cosas.

Capítulo VI: Conclusiones y Discusión

6.1 Conclusiones

Los resultados de esta investigación han permitido conocer las representaciones sociales del trabajo que desarrollan los jóvenes en situación de discapacidad intelectual al participar en programas de formación laboral dual. Estas representaciones están determinadas en gran medida por su pertenencia al nivel socioeconómico bajo y al hecho de que éstos se encuentran en un proceso con una doble influencia, los contextos escolar y laboral. Además, la mayoría de los participantes han tenido experiencias de trabajo informal anterior y/o simultáneo a sus prácticas laborales, descritas como oportunidades de aprendizaje. Esto permite comprender porque las categorías: Funciones del Trabajo, Habilidades Laborales y Relaciones Laborales se encuentran en el centro del campo de sus representaciones del trabajo.

A pesar de las limitaciones conceptuales y dificultades adaptativas que presentan los jóvenes participantes de esta investigación, es posible identificar contenidos en sus relatos que responden a procesos de mayor abstracción. Aunque las categorías que emergen de estos contenidos se ubican en la periferia del campo de sus representaciones del trabajo, son una clara muestra de que es posible acceder a estas representaciones como un conocimiento de sentido común que les permite orientarse en la experiencia del trabajo.

El planteamiento de esta investigación a partir del enfoque procesual del estudio de las representaciones permitió identificar algunas fuentes de determinación, fuentes de información y conflictos que condicionan la emergencia de las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes en situación de discapacidad intelectual. Esta perspectiva resulta interesante ya que permitió constatar entre otras cosas la discusión en torno al derecho

a huelga de los trabajadores y la expectativa de obtener la valoración de su trabajo mediante una remuneración, temáticas importantes del ámbito laboral general.

La conclusión más importante a la se llega a través de esta investigación es el reconocimiento de que los jóvenes en situación de discapacidad intelectual son capaces de construir interpretaciones al ser parte de contextos laborales donde disponen de un flujo de información en la relación con otros trabajadores y a una cultura en torno trabajo, en un contexto y período determinado. Esta perspectiva intersubjetiva y dialógica justifica el desarrollo de esta investigación desde la teoría de las representaciones sociales; pues el reconocimiento de estos jóvenes como sujeto colectivo capaces de interpretar y aportar a la construcción de la realidad social desde una visión de sentido común, que guía su experiencia en la cotidianeidad del trabajo, debe ser considerada tanto o más que las prescripciones normativas, las metodologías de formación o las actitudes presentes en el mercado laboral.

En este sentido, lo que los propios sujetos con discapacidad intelectual signifiquen y experimenten respecto del trabajo puede ser un factor que incida en su calidad de vida durante su integración laboral y social, como un factor subjetivo complementario a los planteados por los modelos de comprensión de la discapacidad y a la planificación de apoyos orientados profesionalmente.

6.2 Discusión

El plantear esta investigación en términos procesuales y fenomenológicos permite destacar el valor que tienen los significados y representaciones de los jóvenes en situación de discapacidad intelectual como adquisiciones determinadas en gran medida por la posibilidad de compartir contextos laborales con distintos trabajadores; quienes, desde el enfoque dialógico del estudio de las representaciones sociales (Marková, 2006), se constituyen en

álteres de éstos, y éstos de aquellos. Este hecho tiene un valor fundamental en lo que podríamos llamar “inclusión dialógica” para distinguir las experiencias en donde jóvenes, que aún cargan con el estigma de lo patológico, co construyen significados en torno a la dimensión humana del aprendizaje en el trabajo, contribuyendo a cambiar aspectos de la realidad social que les son adversas. Esto parece trascendente, no sólo a partir de la teorización de la que da cuenta esta investigación; sino, y sobre todo, en la concatenación de sus diálogos, a partir de los cuales aparecerán como terceridad en las conversaciones de otras personas, de otros trabajadores.

La perspectiva del estudio de las representaciones sociales del trabajo como un proceso permite explicar cómo es que las representaciones sociales del trabajo que tienen los participantes está condicionada por la inserción social a grupos en distintos contextos de trabajo; pues, como sostiene Ibáñez (1994), las imágenes y significados que los diferentes grupos sociales otorgan al objeto representado varían en función de la propia ideología del grupo, así como de la disponibilidad de la información que circula en el contexto comunicativo. Dicho esto, podemos suponer que la ubicación de los jóvenes que son parte de este estudio en puestos de trabajo en empresas posibilita su acceso a medios de información, que la modalidad de talleres laborales tradicionales no permite, o lo hace de manera limitada.

En las representaciones sociales de los jóvenes participantes de este estudio encontramos información que apunta a los más diversos ámbitos del trabajo (cultura, funciones, relaciones laborales, tipos de trabajos, etc.) cosa que seguramente sorprenderá a algunos; sin embargo, no es más que una evidencia de que dichas representaciones surgen en los grupos y que están situadas en espacios sociales en un momento determinado. Además, alguien podría sugerir con suspicacia que el diagnóstico de su discapacidad intelectual no se ajusta a la realidad. Si así fuera, podríamos pensar felizmente (y guardando las proporciones) que los hallazgos de esta investigación son un reflejo de la llamada inteligencia dialógica que

poseen los participantes, que les permite ser parte de conversaciones en grupos reflexivos y participar de los sentidos y significados colectivos en torno a una temática central como es el trabajo, más allá de la falta de validez ecológica de los instrumentos que fueron usados en sus diagnósticos.

Otro aspecto relevante que merece ser discutido son las actitudes positivas que conforman las representaciones que tienen los jóvenes participantes acerca del trabajo. Este es un aspecto muy significativo ya que, perteneciendo éstos a un nivel socioeconómico bajo, se orientan en función de una visión habilitadora del trabajo, en términos de que éste permite un crecimiento personal orientado hacia el futuro y no sólo representa la inversión de tiempo de ocio para obtener un ingreso como lo sugiere la teoría económica clásica (Pardo, 1995). Resulta importante enfatizar que esto se relaciona con el valor social del trabajo experimentado in situ, cosa que aparece representada en la posición central que tiene la categoría “Relaciones laborales” en las representaciones del trabajo que tienen los jóvenes que participaron en esta investigación.

Lo anterior puede ser un argumento importante a tener en cuenta a la hora de proyectar un currículum que no tienda a sobrevalorar la adquisición de competencias individuales, en detrimento de la dimensión colectiva como fenómeno asociado al trabajo. De otra forma se corre el riesgo de descontextualizar y forzar la noción de trayectoria de habilidades sociales, al subordinarla exclusivamente al propósito del emprendimiento individual; más aún, si éstos constituyen aspectos centrales en la propuesta que hacen los equipos técnicos del Ministerio de Educación para el nivel de formación laboral en Educación Especial.

También es importante destacar que la actitud favorable respecto del trabajo que tienen los jóvenes participantes de esta investigación, no se encuentra en concordancia con los resultados del estudio de representaciones sociales del trabajo que tienen jóvenes urbano

populares de la ciudad de Santiago, realizado por Ibáñez (2005) quien, examinando datos de la encuesta realizada por el Instituto Nacional de la Juventud en el año 2000, sostiene que para la mayoría de los jóvenes que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, el trabajo resulta ser una realidad adversa y hostil a la que es difícil adaptarse. Resulta relevante que este autor realiza parte de su análisis introduciendo la variable “trayectoria escolar”, afirmando que ésta tiene un rol fundamental en tanto la institución escolar y los procesos de selección que operan en ella, dejan huella en cada joven. En el caso de los jóvenes en situación de discapacidad intelectual participantes en el presente estudio, las trayectorias están marcadas por la imposibilidad temprana de continuar en la modalidad de enseñanza básica regular y por la permanencia prolongada en la modalidad de educación especial. Esa trayectoria, acompañada en muchos casos por el beneficio de una pensión asistencial, podría explicar la apertura positiva hacia el ámbito laboral cuando pocos esperan algo de ellos o cuando la presión de la competencia como valor instalado en el sistema educativo se vive como algo más bien distante a la identidad escolar que han construido.

Uno de los aspectos significativos de los resultados de esta investigación, que debe llamar la atención luego de lo planteado en los párrafos precedentes, corresponde al hecho de que la categoría “habilidades laborales” ocupa un lugar preponderante en el campo de las representaciones que tienen los jóvenes entrevistados. No debemos perder de vista que éstos se encuentran en un proceso de aprendizaje laboral dirigido y coordinado desde la escuela, en donde realizan actividades académicas que les recuerdan que están en un proceso que no sólo incluye las prácticas y pasantías laborales. Sin embargo, esta misma experiencia es vivida por algunos de ellos como algo transformador en sus vidas y como una oportunidad real de inserción laboral. Este hecho debería, en alguna medida, enfatizar la importancia de que la escuela posibilite aprendizajes instrumentales de calidad, superando las barreras que conlleva la creencia de que los niños y jóvenes con discapacidad intelectual tienen condiciones de origen o aprendizajes previos limitados. A partir de este hallazgo surge la necesidad de apoyar los procesos de aprendizaje en los contextos laborales, implementando estrategias de

mediación que le dé consistencia a la llamada “formación en el puesto de trabajo” como alternativa de inserción laboral.

Por otra parte, los contenidos de la categoría “Clima Laboral”, “Cultura laboral”, y particularmente la sub categoría “Autoconcepto laboral” de la categoría “Significatividad del trabajo”, confirman los resultados del estudio encargado por el Ministerio de Educación, realizado por Nieto y Quintana en el año 2006, en el que se concluye, entre otras cosas, que la implementación de estrategias educativas que incorporan alianzas con otros actores de la comunidad, aumentan el nivel de autoestima y posibilidades de empleo de sus estudiantes. Sin embargo, hay que hacer notar que dicho estudio difiere significativamente en cuanto a su base teórica y metodológica del que da cuenta este informe.

Cordeu (2008), utilizando una propuesta metodológica y algunos referentes teóricos similares a los de esta investigación, asocia el valor del trabajo como forma de inclusión social de las personas con discapacidad intelectual, al desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Además, la investigación de esta autora destaca que, para insertarse al mundo laboral, las personas con discapacidad intelectual deben desarrollar fundamentalmente habilidades sociales que les permitan relacionarse adecuadamente con sus compañeros (as) de trabajo, resolver conflictos, ser flexibles ante los cambios, ser capaces de entender y respetar las reglas laborales, conocer sus derechos y obligaciones, y adaptarse a un sistema que está en continua transformación; aspectos que, en alguna medida, están reflejados en las representaciones del trabajo que tienen los jóvenes que han participado en esta investigación.

En las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes en situación de discapacidad encontramos contenidos que se relacionan con diversas formas de inclusión, tanto social como simbólica, las que en términos procesuales posibilitan la construcción de su identidad laboral. En el caso de éstos jóvenes, la aspiración de aprender un oficio o una especialidad dentro de un rubro (mecánico, panadero, barnizador, soldador, etc.) no se ajusta

a la noción de “horizonte generalizado de trabajo” como lo describe Munizaga (1999) en un estudio en que caracteriza tipologías de jóvenes trabajadores de sectores populares de la ciudad de Santiago, para referirse a que éstos buscan conseguir un capital laboral en el período de moratoria social, más que una especialización. Los significados vertidos por los jóvenes con discapacidad intelectual que han participado en este estudio sugieren un proceso que va en dos direcciones; como se señaló, la aspiración a adquirir cierto grado de especialización en un oficio y, por otra parte, a trabajar “en lo que venga”. Como ya se ha dicho, es posible sostener que esto responde a una actitud positiva frente a una oportunidad no esperada, más que a una espera ganando experiencia.

Lo interesante de la dualidad antes mencionada es que, la aspiración a realizar un oficio no corresponde a un aspecto residual de una formación anterior que haya enfatizado la capacitación laboral en un área particular (modalidad de nivel laboral en una escuela especial sin asociación con empresas); sino que, en algunos casos, responde a un interés temprano, no determinado por la escuela como institución, y en otros, a algo que surge durante la etapa de práctica. Por otro lado, la actitud de apertura a “trabajar en cualquier cosa” se acopla dramáticamente a aquello que justifica la orientación para una formación centrada en lo genérico y polivalente, y a la incertidumbre respecto del futuro laboral.

Estos hallazgos, además de confirmar la importancia de orientar vocacionalmente a los jóvenes en situación de discapacidad intelectual, plantean la necesidad de ajustar los ciclos de práctica, en el sentido de que períodos muy prolongados crean una adherencia con el puesto de práctica que hace que los jóvenes tengan la expectativa de trabajar en aquellos lugares o que esperen un trato similar al de otros trabajadores. Esto debería contemplar el análisis en que se dan las condiciones de los llamados contratos de aprendizaje que asumen las empresas y la explicitación de la oferta a los jóvenes involucrados.

Los contenidos de las representaciones del trabajo, y la forma en que se han organizado en esta investigación, permiten enriquecer la discusión en torno a una propuesta de formación para el trabajo en el tránsito hacia la adultez, sobretudo a partir del hecho de que, para los jóvenes participantes, una de las principales funciones que tiene el trabajo es realizar un proyecto de vida (formar familia, retribuir sacrificios, montar un taller, etc.).

Lo anterior da sentido a los principios sobre los que se funda la actual política de discapacidad en nuestro país y reclama para estas personas, no sólo cuotas de empleo o medidas asistenciales, sino el establecimiento de un diálogo social que considere fundamentalmente sus creencias y opiniones. Los principios de vida independiente y autodeterminación, consagrados en dicha política, también están expresados en los contenidos de las representaciones del trabajo que tienen los jóvenes con discapacidad intelectual; éstos se relacionan con la intencionalidad de contribuir a la economía familiar y a hacerse cargo de sus propias necesidades.

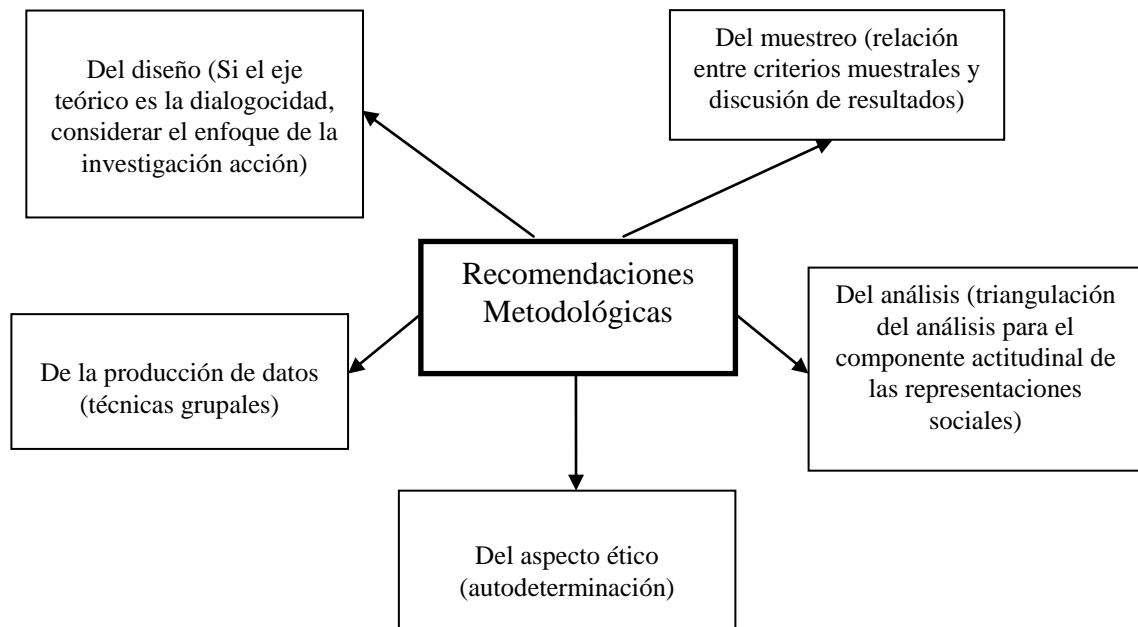
El principio de intersectorialidad queda expresado aquí en la relación entre escuela y empresa; pero más allá de la experiencia descrita a través de esta investigación, el conocimiento generado debería destacar la importancia de investigar estos procesos, no sólo desde la óptica de la psicología social y educacional, sino también desde la mirada de otras disciplinas como la psicología laboral, el derecho y la seguridad y salud laboral. Esto con la finalidad de aportar a la creación de políticas mejor articuladas e integradas.

En términos prácticos, la investigación orientada interdisciplinariamente puede ayudar significativamente a perfeccionar la implementación de la actual política de discapacidad en Chile, permitiendo a las personas en situación discapacidad intelectual lograr una certificación laboral que permita efectivamente contribuir a su integración social. También podría entregar luces respecto de cómo mejorar el sistema de seguridad social para este segmento de la población, en el sentido de que hacer valer sus derechos como

estudiantes y trabajadores no signifique necesariamente renunciar a otros beneficios, que surgen de necesidades de apoyo determinadas incluso desde un encuadre clínico.

Finalmente, es importante hacer notar que la intencionalidad de analizar los contenidos de los discursos de los jóvenes en situación de discapacidad intelectual y su interpretación utilizando la teoría de las representaciones sociales, responde al imperativo ético de resaltar que dicha situación, por ser precisamente eso, una situación, representa algo que puede cambiar, porque ha sido implementada por un sistema social y entorno simbólico que responde a ciertas lógicas e intereses que no son parte de lo que ocurre en la cotidianidad de sus vidas y que suele desconocer los significados que tienen estas personas en torno a su educación y al trabajo.

Capítulo VII: Recomendaciones Metodológicas



Cuadro N° 10: Recomendaciones metodológicas

A continuación se señalan algunas sugerencias que pueden ser incorporadas en futuros proyectos de investigación. Estas recomendaciones surgen a partir del reconocimiento de algunas dificultades, limitaciones y fortalezas del estudio del que da cuenta este informe.

7.1 Del diseño (en función de la dialogicidad)

Si bien es cierto, el diseño de investigación basado en Teoría Fundamentada permite acceder descriptiva y explicativamente a las representaciones sociales; la perspectiva dialógica de su estudio sugiere una doble mirada; por un lado, la alteridad entendida como la presencia de un otro “en cuerpo presente” en la comunicación y por otro lado, la presencia de un otro desde la propia subjetividad; como señala I. Marková (2006), el otro en el sí mismo. En este sentido esta investigación es una aproximación reflexiva a la dialogicidad de los participantes durante su período de formación laboral, en la que el investigador es parte de la acción comunicativa en la interacción con éstos; y reconoce las limitaciones del diseño para asumir que en la investigación orientada dialógicamente, como señala A. Ghiso (2009), “...no se pretende hablar de los otros, sus contextos y de sus textos; sino con los otros, sus contextos y textos. La investigación dialógica forja el ambiente en el que el otro, el silenciado, recupera su voz, conquista su expresión como diferente y por lo tanto la verdad”.

Señalado lo anterior, el diseño denominado investigación - acción surge como una alternativa al que se ha utilizado en este estudio; en el entendido de que, en su perspectiva emancipadora, crea conciencia entre las personas sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida (Álvarez-Gayou, 2003; citado en Hernández, 2006). De esta manera, este tipo de diseño aborda la necesidad desde los participantes, quienes están mejor capacitados para asumirla en su entorno natural.

7.2 De la producción de datos (técnicas grupales)

Durante la realización de las entrevistas a los participantes se constató en ellos indicadores de fatiga, por lo que es recomendable realizar más de una sesión por períodos más breves.

Además, una de las dificultades en la transcripción de algunas entrevistas se relaciona con los aspectos gramaticales y del habla de los participantes. Contar con el apoyo de algún profesional (profesor o fonoaudiólogo) podría facilitar esta tarea.

También, algunos de los participantes presentan limitaciones conceptuales, observadas en la concreción de sus respuestas, cosa que dificultó la comprensión de algunas preguntas y llevó al investigador a ser reiterativo en algunos pasajes de las entrevistas individuales. Por el contrario, en los procedimientos grupales (conversaciones y collage) se observó mayor fluidez, motivación y matices verbales; por esta razón es recomendable insistir en este tipo de técnicas.

7.3 Del muestreo (Criterios emergentes)

Es importante caracterizar a los participantes con datos que sean significativos, que permitan enriquecer algunos aspectos de la discusión de los resultados de la investigación. En este caso, inicialmente se consideró el diagnóstico de discapacidad intelectual y el índice general de intensidad de apoyos como criterios para seleccionar a los participantes; luego, con la información disponible en las escuelas, fue posible incluir datos como la inclusión (o no) en la red de protección social del estudiante de la JUNAEB, permitiendo referirse a los participantes como pertenecientes al nivel socioeconómico bajo, colocándolos en un estatus similar a los sujetos que conforman la muestra de otras investigaciones de representaciones sociales del trabajo, aludidas en el capítulo VI.

7.4 De la ética (autodeterminación)

En esta investigación se privilegió una ética que fuera consistente con los principios que promueve la actual política de educación especial, con la comprensión social de la discapacidad en general y con la perspectiva de la investigación orientada dialógica e inclusivamente. Dejar en manos de los participantes la decisión de ser partícipes, o no, de esta investigación; de dar sus nombres, o no; de permitir registros audiovisuales, o no; resultó en algunos casos un proceso pasivo y poco reflexivo. Sin embargo, es necesario insistir en que, el problema de la confidencialidad, de la propiedad del conocimiento generado, etc., en este estudio está subordinado a la búsqueda de mayor justicia social para las personas en situación de discapacidad intelectual. Por esta razón, esta ética no prescriptiva, asume el riesgo de no mirar aquello que aún tiene un marcado sello clínico y rehabilitador en la normativa que regula procedimientos de diagnóstico o el procedimiento de interdicción de las personas con discapacidad intelectual en nuestro país.

7.5 Del análisis (aspecto actitudinal de las representaciones sociales)

El uso del método comparativo constante (MEC) como procedimiento de análisis permite acceder a los contenidos y establecer relaciones jerárquicas entre las categorías que emergen para conocer el campo de las representaciones sociales del trabajo que tienen los jóvenes participantes de esta investigación. También, este método permite acceder al aspecto actitudinal de dichas representaciones a través de los contenidos, la estructura de los diálogos grupales y las expresiones verbales individuales. Sin embargo, y recordando que las actitudes son el componente energético que dota de dinamismo a las representaciones sociales, resulta necesario algún tipo de análisis complementario. En este sentido, realizar una lectura de los actos ilocutorios (intención que acompaña a lo que se dice), mediante el análisis de registros audiovisuales o la observación directa, puede ser una buena alternativa.

Referencias

- Abarca, M. (s. f.). Enfoques y concepciones del Currículum. Disponible en: URL <<http://educacion.upla.cl/mafalda/concepciones%20curriculares.pdf>>
- Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social. *Theory of Disability. Disability, Handicap and Society*, Vol. 2, N° 1, pp. 5 – 119.
- Acción Empresarial (2003). El A B C de la Responsabilidad Empresarial en Chile y el Mundo. Colaboración: BSR Education Fund. MORI Chile. [Fecha de consulta: 02 de Julio 2010]. Disponible en: <<http://www.accionempresarial.com>>
- Alemany, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México. Convergencia@uaemex.mx. Universidad de Granada. eirene@ugr.es. ISSN: 1405- 1435.México. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10503408>>
- Aramayo, M. (2005). Universidad y diversidad. Venezuela: Hacia una educación superior de calidad para las personas con discapacidad. Caracas: UCV-Ministerio de Educación Superior.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2004). Carta de Ciudades Educadoras. Disponible en: <[http://www.donostia.org/info/juventud/ciudadeducadora.nsf/vowebContenidosId/5447D33E4F34F9D7C125709D00314226/\\$file/carta_ciudades.pdf](http://www.donostia.org/info/juventud/ciudadeducadora.nsf/vowebContenidosId/5447D33E4F34F9D7C125709D00314226/$file/carta_ciudades.pdf)> [Consulta: 02 de julio de 2010]
- Bauman, Z. (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers an Social Representations*. Volumen N° 9. pp. 3.1 – 3.15. Peer reviewed Online Journal ISSN 1021-5573. Disponible en:

<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf> [Consulta: 18 de abril de 2010]

Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions, *Educational Review*, 57(3), pp. 317-327.

Bakhtin, M. (1979). *Speech Genres and Other Late Essays*. Transl. by V.W. McGee; Ed. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas.

Bodgan, R. y Taylor, S. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona –Buenos Aires. México: Paidós.

Cabrera, F., y Vergara, P. (2003). *Ecología Emocional: Una nueva visión de la inteligencia emocional*. (Tesis para optar al título de Psicólogo). Santiago, Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.

Castorina, J. A. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 38, N° 135 Sao Paulo. Disponible en:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742008000300010&script=sci_arttext>

CEAS, Ltda. (2002). *Situación de la formación laboral en educación especial. Informe final*. Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación de Desarrollo Local.

Santiago. Disponible en:

<<http://www.mineduc.cl/.../200703281941270.Situacionformacionlaboraleducespecial.pdf>> [Consulta: 14 de marzo de 2010]

Centro de Derechos Humanos (2008). El Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad. *Informe anual de derechos humanos en Chile*. Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Chile. Disponible en:

[<http://www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2008/>](http://www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2008/)

Centro de Derechos Humanos (2009). El Derecho al Trabajo de las Personas con Discapacidad. *Informe anual de derechos humanos en Chile*. Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Chile. Disponible en:

[<http://www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2009/ >](http://www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2009/)

Cerrillo, M. y cols. (2005). *La enseñanza de estrategias de pensamiento en el programa de formación para la inserción laboral de jóvenes con discapacidad intelectual*. IV Congreso de formación para el trabajo. Zaragoza. 9-11 Noviembre. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en:

[-><http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/cerrillouam.pdf->](http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/cerrillouam.pdf) [Consulta: 14 de marzo de 2010]

Christou, M. y Molina, S. (2009). Educacional Inclusion and Critical Pedagogy. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10. N° 3, pp. 31 -55. Disponible en:

[-><http://www.uh.cu/static/documents/RDA/Hacia%20comunidades%20virtuales%20aprendizaje.pdf >](http://www.uh.cu/static/documents/RDA/Hacia%20comunidades%20virtuales%20aprendizaje.pdf) [Consulta: 16 de noviembre de 2009]

CINTERFOR-OIT (s. f.). Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. *Competencias Laborales*. Disponible en:

[-><http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm>](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm) [Consulta: 02 de Julio de 2010]

- Cisternas, M. (2006). *Discriminación y Discapacidad*. Colección IDEAS. Año 7, N° 61. Disponible en:
<<http://www.trabajoyequidad.cl/documentos/temp/discriminacion%20y%20discapacidad.pdf>> [Consulta: 04 de agosto de 2010]
- Comisión de Expertos en Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago. Ministerio de Educación. Disponible en:
<www.mineduc.cl/usuarios/...especial/.../InformeComisiOnExpertos.pdf> [Consulta: 24 de junio de 2010]
- Cordeu, C. (2008). Reflexiones en torno a la integración socio-comunitaria de personas con discapacidad intelectual. Escuchando la voz de sus protagonistas. Tesis (Magister en Psicología, mención Psicología Comunitaria). Santiago, Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Cornejo, R. (2003) ¿Se puede medir la Inteligencia? El coeficiente intelectual y el desarrollo del pensamiento. *Boletín Mediar N° 15*. Centro Desarrollo Cognitivo. Universidad Diego Portales.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), pp. 25-35, 2009. Disponible en:
<www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>
- De Lorenzo G. (2003). El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. *Desarrollo humano y discapacidad*. Informe al Club de Roma. Fundación ONCE. Disponible en:
<http://www.fnd.cl/EI%20Futuro%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%20en%20el%20Mundo.pdf>

- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El Aprendizaje Dialógico y sus Aportaciones a la Teoría de la Educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10. N° 3, pp. 7 -30. Disponible en: <http://www.uh.cu/static/documents/RDA/Hacia%20comunidades%20virtuales%20aprendizaje.pdf> [Consulta: 16 de noviembre de 2009]
- Elboj, C. y cols. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Editorial Graó. Barcelona.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires. México: Paidós, 1984.
- Flecha, R. (1997). Aprendizaje Dialógico y Participación Social. Comunidades de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm> [Consulta: 28 de agosto de 2010]
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. (2nd ed.) London: Sage.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós Ibérica, 2001.
- Ghiso, A. (2009). Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único. Disponible en: www.pensamientocomplejo.com.ar [Consulta: 8 de febrero de 2011]
- Gobierno de Chile (1994). Ley 19.284 que establece Normas Para la Plena Integración Social de Personas con Discapacidad. Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago, Chile.
- Gobierno de Chile (2008). Ley 20.267 que crea el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Santiago, Chile.

- Gobierno de Chile (2010). Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación, Santiago.
- Gómez, M. (s. f.). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. Disponible en: <<http://inico.usal.es/publicaciones.asp>>
- Hermosilla, M. (1982). *Manual de la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Hernández, R. y cols. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraww – Hill Interamericana. México.
- Ibáñez, S. (2005) . Un análisis de las representaciones sociales de los jóvenes urbanos populares. *El trabajo visto por los jóvenes chilenos*. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR/OIT). Montevideo. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/.../cinterfor/.../ibanez/index.htm> [Consulta: 18 de abril de 2010]
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. *Psicología social construccionista*. Pp. 153-216. México: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires. México: Paidós.
- Jodelet D. (1989). Représentations Sociales: un domaine en expansion en Dense Jodelet (Dlir) *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Jones, D., Manzelli H. y Pecheny M. (2004). Grounded theory una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. *Cinta de Moebio*. N° 19. Universidad de Chile. Santiago. Disponible en: <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/19/manzelli.htm>>

- Jurado, J. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones conceptuales y contextuales. *Estudios Pedagógicos* N°29, pp. 127-142. Valdivia. Versión On-line ISSN 0718-0705. Disponible en: <www.scielo.cl/scielo> [Consulta: 02 de mayo de 2010]
- López, M. (s. f.). Modelos Teóricos e Investigación en el Ámbito de la Discapacidad. Hacia la Incorporación de la Experiencia Personal. Disponible en:
<[http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia e Investigacion/6/Modelos Discapacidad.doc](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/6/Modelos_Discapacidad.doc)> [Consulta: 04 de enero de 2010]
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E. y Cols. (2002). Retardation: Definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Traducido al castellano de M. A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial.
- Maldonado, M. (2005). Ensayo sobre la optimización de los procesos educativos en la educación no formal. *Boletín Informativo de Trabajo Social* - ISSN 1578-9578 N° 8. Disponible en: <<http://www.uclm.es/bits/sumario/47.asp>>
- Manosalva, S. (1996). Educación: Comunicación, Psicología e Integración. *Documentos de Trabajo N° 7*. CEANIM. Santiago.
- Marková, I. (2006). On 'The Inner Alter' in Dialogue. *International Journal for Dialogical Science*. Vol. 1, N°. 1, pp. 125 – 147. Disponible en:
<<http://www.dialogicidad.cl/papers/Markova.pdf>> [Consulta: 18 de Julio de 2010]
- Marková, I. (2003). Dialogicality and social representations. *The dynamics mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponible en:
<<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003046185.pdf>> [Consulta: 22 de Julio de 2010]

- Marková, I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 38:4 0021–8308. Pp. 480-48. Artículo disponible en: <www.dialogicidad.cl/papers/Dialogicality.pdf> [Consulta: 28 de agosto de 2010]
- Martin, E. (2007). De las Ciudades Educadoras a las Ciudades Inclusivas. *CEE Participación Educativa*, Nº 6, noviembre 2007, pp. 60 – 64. Disponible en: <<http://www.educacion.es/cesces/revista/n6-martin-elena.pdf>>
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Antropos/UIA/ITESO.
- Ministerio de Educación (1990). Decreto exento 87/90 que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual. Santiago, Chile. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281947030.DecretoN87.pdf>>
- Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación (2006 - 2007). *Estudio de la Calidad de la Integración Escolar. Resumen ejecutivo*. Unidad de Educación Especial. Investigación UMCE – MINEDUC. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf>> [Consulta: 02 de mayo de 2010)]
- Ministerio de Educación (2009). Sistematización Encuestas Escuelas Especiales. Unidad de Educación Especial. Disponible en: <<http://200.68.0.250/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/SistematizaciOndeencuestasaesuelasespeciales.pdf>>

- Ministerio de Planificación y Cooperación (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Instituto Nacional de Estadísticas. Disponible en:
<http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacionresultadosestudionacionaldeladiscapacidad.pdf> [Consulta: 10 de marzo de 2010]
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* – N° 2. Disponible en: < www.paginasprodigy.com/peimber/Repsoc.pdf > [Consulta: 19 de marzo de 2010]
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Argentina: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (2005). *Memória, imaginário e representações sociais*. Río de Janeiro: Museu de República.
- Munizaga, J. y Tsukame, A. (1990) Expectativas y estrategias laborales de adolescentes de sectores populares. Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- Neffa, J. (1990). *El proceso de Trabajo y la Economía del Tiempo*. Contribución al Análisis crítico de K. Marx; F.W. Taylor y H. Ford. E. Humanitas. Bs. As., 1990.
- Nieto, O. y Quintana, M. (2006). “*Sistematización de los resultados de la Consulta Nacional sobre documento para la discusión de tres marcos referenciales de formación para la vida y el trabajo dirigidos a jóvenes que presentan discapacidad intelectual*”. Informe Final de Consolidado Nacional. Ministerio de Educación de Chile.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: McMillan.
- Organización de Naciones Unidas (2010). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en:
<<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>> [Consulta: 02 de julio de 2010]
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Colección CERMIES N° 36*. Ediciones Cinca. España.
- Pardo, L. (1995). Trabajo, algo más que un recurso productivo. *Estudios Públicos N° 59*. Centro de Estudios Públicos. Santiago. Chile.
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad.. Disponible en:
<www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/.../02P075.pdf>
- Pérez, J. (2000). La elección objetivada. Análisis de la encuesta, entrevista o grupos de discusión dentro de la investigación en ciencias sociales. En: IV Seminario Internacional de Historia Oral: 9 y 11 de noviembre de 2000. Asociación Mexicana de Historia Oral (AMHO) y Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad de Guanajuato, México.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa 7*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Artículo disponible en:
<http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/pinero_representaciones_bourdieu.html>
- Prieto, M. (1992). *La Modificabilidad Estructural Cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. Edit. Bruño. Madrid, España.
- Puerto, Y. y Villamil, O. (2004). Discapacidad e integración, una aproximación a sus representaciones sociales. [en línea] *Revista Umbral Científico*, diciembre, N° 005, pp. 14-24. Fundación Universitaria Manuela Beltrán, Bogota. Colombia. Disponible en:
<<http://www.redalyc.uaemex.mx>> [Consulta: 04 de Agosto de 2009]

- Ramos, L. (2009). Influencia de la formación inicial docente de las representaciones sociales sobre la discapacidad de futuros (as) profesores (as) de educación Básica. Tesis (Magister en Antropología y Desarrollo). Santiago, Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Redondo, J. (2000). La condición Juvenil. Entre la formación y el empleo. *Última Década*. Marzo N° 012, pp. 175 - 223. Centro de Investigación y Difusión Poblacional Achupallas. Viña del Mar. Chile.
- Rodríguez, G.; Gil, R. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona: Aljibe.
- Rodríguez, E. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, ISSN 0717-6945, Vol. 5, N° 10, pp. 11-38.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones N° 93*. Vol. 24, pp. 51-80. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx>> [Consulta: 13 de Noviembre de 2009]
- Rojas, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril, pp. 377-398. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2506170&orden=144890>> [Consulta: 14 de septiembre de 2009]
- Ruffinelli, A. (2002). Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. *Revista Electrónica Umbral*. N° 9. Disponible en: <http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Modificabilidad_cognitiva.pdf>
- Salgado, J. (2006). Thought as dialogue: a comment o Marková. *International Journal for Dialogical Science*. Vol. 1. N°. 1, pp. 149 – 154. Disponible en: <http://ijds.lemoyne.edu/journal/1_1/IJDS.1.1.149.Salgado.pdf> [Consulta: 18 de julio de 2010]

- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc-Graw-Hill/Interamericana.
- Schalock, R. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo de la AAMR de 1992. *Siglo Cero*, 26(1), No. 157, 5-13. Madrid, España.
- Schalock, R. (1999). *Hacia una Nueva Concepción de la Discapacidad*. En: III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: 18 y 20 de marzo de 1999. Universidad de Salamanca. España. Disponible en:
<<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/conferencias.htm>>
[Consulta: 01 de julio de 2010]
- Sepúlveda, L. (2002). El Concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico. *Revista digital UMBRAL 2000*. N° 8. Disponible en:
<<http://www.chilecalifica.cl>> [Consulta: 24 de diciembre de 2010]
- Sociedad de Fomento Fabril (2003). Legislación laboral y discapacidad en Chile. OIT – Chile. Disponible en: <<http://www.sofofa.cl/social/2003/oitsofofa.pdf>>
- Soto, K. (2009). Representaciones sociales de una comunidad de docentes de Rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso. Tesis (Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria). Santiago, Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales Chile.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual.: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R. y Powell, J. (1989). Teorías de la Inteligencia. En R. L. Sternberg (Ed.). *Inteligencia humana*, Cap. IV Evaluación y desarrollo de la inteligencia (pp. 1503 – 1540). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basic the qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2a. Ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Sulbarán, J. P. (s. f). El concepto de Responsabilidad Social de la Empresa. *Revista Economía* N° 10. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de los Andes. Disponible en:
<http://www.bcn.cl/carpeta_temas/...10...10...10.../baja_archivo> [Consulta: 01 de Julio de 2010]
- Velarde, E. (2008). Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*. Vol., 12 N° 22, 203-221. Disponible en:
<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a12v12n22.pdf> [Consulta: 05 de enero de 2011]
- Verdugo, M. A. (2007). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34 (1), 5-19. Madrid.
- Verdugo, M. A. y Cols. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos (Scale Intensity Support*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Adaptación española. INICO. Madrid: TEA Ediciones.

