



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa Magíster en Psicología

Mención Psicología Comunitaria

**REFLEXIONES EN TORNO A LA INCLUSIÓN SOCIO-COMUNITARIA
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
ESCUCHANDO LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología

CECILIA CORDEU CUCCIA

Profesor Guía: Víctor Martínez Ravanal

Santiago, Chile

2008

Dedicatoria

Esta tesis es en honor a una dupla inspiradora conformada por mi hermano Santiago y mi madre, quienes son el ejemplo viviente de que con esfuerzo, el apoyo adecuado, el amor y la entrega de otros, combinado con una buena dosis de sentido del humor y optimismo se pueden superar los más grandes obstáculos y tener una buena calidad de vida la cual merece ser disfrutada.

Agradecimientos

Agradezco a mi compañera Marcela Soto Godoy por incentivar me a empezar este proceso que llevó a la presentación del proyecto.

Mis agradecimientos a Víctor Martínez Ravanal, por aceptar ser mi profesor guía, por su comprensión frente a mi testarudez, por cuestionar mis aseveraciones que permitieron la búsqueda de argumentación y por su optimismo.

Agradezco a los y las jóvenes que participaron de esta investigación, por su disposición a reunirse y su generosidad al hablar de sus vidas. Además agradezco a las profesionales de la Institución que los acoge por facilitarme los espacios de reunión y sugerir a los /as participantes.

En forma especial agradezco a mi familia por su apoyo en la realización de esta tesis, por su paciencia, compañía incondicional y revisión de la misma.

Sobretudo a dos personas que dedicaron horas de conversación y reflexión sobre los contenidos de esta investigación: a mi mamá, Andrea Cuccia Cao, por tu amor incondicional, tu alegría de vivir y tu energía positiva. A mi pareja, Juan Pablo Rivero Pérez, gracias por acompañarme para alcanzar esta meta, por estar seguro que lo iba a lograr, gracias por hacerme sentir especial y amada.

Tabla de contenidos

Resumen.....	6
A modo de Introducción.....	8
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	10
Capítulo II: Marco Referencial y Teórico.....	14
2.1. Marco Referencial.....	14
2.1.1 Derechos Humanos, inclusión y no-discriminación.....	14
2.2. Marco Teórico.....	18
2.2.1 Definición de la Discapacidad Intelectual.....	18
2.2.2 Paradigmas de los Apoyos y de la Mediación.....	19
2.2.3 Modelo Social de la Discapacidad.....	22
2.2.4 Enfoque Comunitario y Fortalecimiento.....	26
2.2.5 Modelo de Calidad de Vida.....	29
Capítulo III: Marco Metodológico.....	31
3.1 Objetivos.....	31
3.1.1 Objetivo general.....	31
3.1.2 Objetivos específicos.....	31
3.2 Tipo de diseño.....	31
3.3 Preguntas directrices.....	33
3.4 Muestra.....	34
3.5 Método de Análisis.....	35
3.6 Consideraciones éticas.....	36
Capítulo IV: La inclusión social desde la perspectiva de personas con discapacidad intelectual.....	37
4.1 Cómo entienden la Discapacidad.....	38
4.2 Importancia de la Educación.....	42
4.2.1 Percepción de la Escuela Especial.....	42
4.2.2 Percepción de la Educación Regular.....	44
4.2.3 Necesidades de Aprendizaje.....	45
4.2.4 Cambios de establecimiento educacional.....	47

4.3 El valor del Trabajo en la inclusión social.....	50
4.3.1 Importancia del trabajo.....	50
4.3.2 Habilidades básicas necesarias para la vida y el trabajo.....	53
4.3.3 Aprendizaje de un oficio.....	54
4.3.4 Trabajo protegido y asalariado.....	55
4.3.5 Percepción de buen y mal trato.....	57
4.4 Reconocimiento de Redes de Apoyo Social.....	59
4.4.1 Mediación y apoyo.....	62
4.4.2 Experiencias positivas y negativas de mediación y entrega de apoyo.....	64
4.5 Percepción de Discriminación.....	68
4.5.1 Percepción de buentrato y maltrato.....	75
4.6 Importancia del Autoconcepto.....	78
4.7 Posibilidad de ejercer la Autodeterminación.....	84
4.8 Contextos de vida inestables.....	94
4.9 Modelo de Inclusión Social.....	96
Capítulo V: Recomendaciones metodológicas.....	100
Capítulo VI: Discusión y proyecciones.....	105
Referencias.....	110
Anexos.....	115
Grupo de Conversación “Mujeres, Centro de Protección”.....	115
Grupo de Conversación “Hombres, Centro de Protección”.....	142
Grupo de Conversación “Mixto, Viven con sus familias”.....	175
Entrevista a Profesional Centro de Protección Mujeres.....	206
Entrevista a Profesional Centro de Protección Hombres.....	218
Entrevista a Profesional Centro de Capacitación.....	224

Índice de cuadros

Cuadro N°1: Cómo entienden la discapacidad.....	38
Cuadro N°2: Importancia de la Educación.....	42
Cuadro N°3: El valor del Trabajo en la Inclusión Social.....	50
Cuadro N°4: Reconocimiento de Redes de Apoyo Social.....	59
Cuadro N°5: Percepción de Discriminación y No discriminación.....	68
Cuadro N°6: Importancia del Autoconcepto.....	78
Cuadro N°7: Posibilidad de ejercer la Autodeterminación.....	84
Cuadro N°8: Contextos de Vida Inestables.....	94
Cuadro N°9: Modelo de Inclusión Social.....	96
Cuadro N°10: Funcionamiento de los grupos focales realizados.....	100
Cuadro N°11: Recomendaciones Metodológicas.....	102

Resumen

Las personas con discapacidad intelectual se encuentran enfrentadas a prácticas discriminatorias cotidianas e invisibilización como ciudadanos en nuestra sociedad. Esto se refleja a su vez en las investigaciones que se realizan en el ámbito de la discapacidad en Chile que tienden a considerar a las personas con discapacidad intelectual como objetos de estudio y no como sujetos o informantes de su propia realidad, mientras que en otros países de la Comunidad Europea, Latinoamérica y en Estados Unidos se les reconoce hace décadas un rol activo en este aspecto.

La presente investigación exploró desde una metodología cualitativa y a través de grupos focales, el discurso que despliegan personas con discapacidad intelectual sobre su inclusión socio-comunitaria, considerando que, de la misma forma que otros seres humanos, tienen la capacidad y el derecho de expresar su percepción sobre su calidad de vida. Esto concuerda con el punto de vista del enfoque comunitario que plantea fundamental el conocer los temas desde el lugar de los propios involucrados, para así aportar al fortalecimiento de su rol como ciudadanos.

Esta investigación es relevante desde un punto de vista metodológico, ya que establece recomendaciones para el uso de técnicas cualitativas que permitan acercarse al discurso de personas con discapacidad intelectual; desde un punto de vista ético se entrega un espacio del cual estas personas han sido marginadas, para que expresen su percepción sobre su inclusión socio-comunitaria; permitiendo así, desde un punto de vista práctico, obtener la voz de los propios involucrados, que junto a la de los profesionales, familias y resto de la sociedad nos permite de manera más integral programar acciones a favor de la inclusión efectiva de las personas con discapacidad intelectual en nuestra sociedad.

Se concluye con un modelo de su discurso en el cual se resaltan siete conceptos que son fundamentales para permitir la inclusión social: la existencia de redes de apoyo que realicen un acompañamiento de acuerdo a las necesidades de la persona; la oportunidad de acceder a una educación acorde a sus habilidades, que entregue los contenidos mínimos de la educación normal; el poder acceder a un trabajo digno; contar con oportunidades de ejercer autodeterminación en sus vidas; promoviendo un autoconcepto integrado que trae consigo una autoestima positiva; en una sociedad que respete la diversidad y rechace la discriminación; fomentando un cambio cultural en torno al concepto de discapacidad intelectual, ya no centrado

en las deficiencias individuales, sino que en contar con una equiparación de oportunidades para lograr una inclusión efectiva.

Por último se plantean nuevas líneas de investigación en relación a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, para las cuales se recomienda utilizar técnicas cualitativas de investigación tales como entrevistas, historias de vida y grupos focales, que tengan como máximo una hora de duración, presentando un estímulo visual a la vez y temas acotados de conversación.

Palabras claves: discapacidad intelectual, inclusión socio-comunitaria, grupos focales, redes de apoyo

A modo de introducción

Este estudio surge de una motivación personal a partir de experiencias de vida familiares y laborales. Al conocer de cerca las historias de vida y las dificultades que deben enfrentar diariamente personas con discapacidad intelectual para ser incluidos en la sociedad chilena, luego de ocho años de trabajo con y para este colectivo, surge la necesidad de profundizar en estas vivencias y explorar, a través de esta investigación, la postura que tienen sobre el proceso de inclusión. No resulta fácil plantear este tema en una sociedad que a priori asume que las personas con discapacidad intelectual están incapacitadas para pensar y dialogar. Debido a esta realidad es que se decide partir a través de conversaciones guiadas que abarquen un abanico de temas, los cuales podrían tratarse cada uno por separado, para así comprobar que tienen opinión sobre lo que les ocurre en sus vidas y en su entorno.

Así es como el objetivo principal es conocer el discurso de personas con discapacidad intelectual sobre su inclusión social, objetivo que da cuenta del sentido exploratorio y reflexivo de esta investigación. Se asume que las personas participantes tienen ideas que aportar al tema, emociones asociadas e interés por comunicarlas, situación que se comprueba al llevarlas a cabo.

El informe está dividido en seis capítulos más los anexos donde se adjuntan la transcripción de los grupos focales y entrevistas realizados. En el primer capítulo se plantea el problema de investigación, su origen, justificación y propósito: donde se da cuenta de que las personas con discapacidad intelectual pertenecen a un colectivo que tiene una emergencia reciente en la historia de Chile como sujetos de políticas y de derechos. En el segundo capítulo se enuncian el marco teórico y los antecedentes socio-jurídicos que sustentan la investigación, que son liderados por la concepción actual sobre la discapacidad, que centra la definición en las limitaciones sociales a la inclusión y no meramente en las características del individuo, y en lo fundamental que resulta tomar el tema de la discapacidad como un asunto de Derechos Humanos. En el tercer capítulo se describe la metodología cualitativa utilizada y las técnicas de recolección de información aplicadas: grupos focales y entrevistas. Para luego presentar el discurso de las personas con discapacidad informantes en el cuarto capítulo, y las recomendaciones metodológicas para aplicar estas técnicas de investigación con este colectivo en el quinto. Por último se realiza una discusión final y proyecciones en el sexto capítulo donde se busca dejar

planteados desafíos para la sociedad chilena en relación a la concreción de la inclusión y posibles líneas de investigación futuras.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

La inclusión social y comunitaria de las personas con discapacidad intelectual en nuestro país se encuentra en proceso, encontrándose en el camino con numerosos obstáculos: legales, culturales y arquitectónicos. Aún cuando se puede plantear, basándose en el estudio internacional “Oigan nuestras voces” (Inclusión Internacional, 2006), que la situación es mejor que en otros países ya que al parecer no persisten mitos que arriesguen su propia existencia y se respetan derechos básicos, nuestra sociedad (tanto el Estado como la sociedad civil) tiene la responsabilidad de realizar todas las acciones a su alcance para que las personas con discapacidad intelectual puedan ejercer de manera efectiva sus derechos ciudadanos en una comunidad que los respete.

Cerca de 600 millones de personas en el mundo presentan algún tipo de discapacidad (Inclusión Internacional, 2006). En Chile el 12,9% de la población (2.068.072 personas) presenta discapacidad, según la Primera Encuesta Nacional sobre Discapacidad (FONADIS, 2004), en la cual se toma en cuenta por primera vez los parámetros que establece la CIF – Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (promovida desde el 2001 por la OMS y que establece que la condición de discapacidad sólo se da cuando haya interferencia en el funcionamiento social). Antes se obtenían los datos a través del Censo, donde solamente se consideraban las discapacidades severas y en la CASEN, que no siempre ha incorporado la consulta al respecto. Del total de población con discapacidad, un 9% presentan discapacidad intelectual (más de 300.000 personas) (FONADIS, 2004).

En Chile persiste la desigualdad como un mal que afecta a toda la sociedad donde se privilegia a los poderosos por sobre los débiles y que es provocada por la intolerancia y discriminación que caracteriza a su población (Garretón, 1994). Las desigualdades se centran en tres ámbitos: económicas, educacionales y ciudadanas. Según Garretón, en Chile no se fomenta la tolerancia como un estandarte de la diversidad, sino como una posibilidad de generar igualdad de acceso a los beneficios de esta sociedad, objetivo en el cual el Estado debe cumplir un rol fundamental. Se considera que en esta sociedad las fuentes de las desigualdades son múltiples: el origen social y étnico, la apariencia física, la orientación cultural, el género, la edad, las aptitudes físicas, es decir, todo lo que dé cuenta de diversidad y grupos de menor poder. Entre éstos se pueden contar a las personas con discapacidad.

En la década de los noventa emergen las personas con discapacidad como nuevos sujetos sociales, se instalan sus temáticas desde lo legal y los hacedores de políticas modifican su discurso al considerarlos sujetos de derechos ya no invisibilizados (Avaria, 2002). El Estado asume un rol activo e integrador en el cual participan los ministerios sociales y organizaciones privadas. En este contexto se redacta la Ley N° 19.284 de Integración social de las personas con discapacidad, que se encuentra vigente desde el año 1994. Existen a su vez tratados, convenciones y pactos regionales e internacionales, ratificados por Chile, que buscan resguardar los Derechos Humanos de las personas con discapacidad. A pesar de esta voluntad política y de los instrumentos creados para proteger a este grupo social en nuestro país, “persisten marcadas realidades de exclusión, carencia, abandono, y de discriminación respecto de amplios sectores de la población que presentan limitaciones en los planos físico, sensorial, intelectual y psíquico” (Cisternas, 2006, p.5). Existe una relación directa entre discapacidad y pobreza económica en una familia, dado el costo que significa el tratamiento, la necesidad de que un miembro de la familia cuide a la persona con discapacidad, sea por un período determinado o permanentemente, en vez de acceder a un trabajo remunerado y por las dificultades que existen para las personas con discapacidad de conseguir un trabajo remunerado (Inclusión Internacional, 2006). En el caso de las personas con discapacidad intelectual esto resulta más crítico, ya que existe una tendencia cultural a mantener una actitud sobreprotectora hacia estas personas que no les permite el desarrollo de todas sus potencialidades.

Podemos decir que el marco jurídico y la voluntad política se encuentran en el camino hacia la inclusión social y el respeto de los derechos humanos de las personas con discapacidad, a pesar que se requieren seguir realizando cambios al ámbito legal (Cisternas, 2006). Como se plantea en la Propuesta de Modificación de la ley 19.284, que se encuentra en trámite: “Nuestro país requiere eliminar gradualmente los obstáculos, aún subsistentes, a la plena integración de las personas con discapacidad y corregir las distorsiones institucionales presentes en distintos cuerpos legales que constituyen restricciones y discriminación así como la manifestación de criterios y prácticas que niegan, en los hechos, la igualdad de oportunidades” (Gobierno de Chile (2005), p.4). Esta ley es “parte del proceso que lleva a cabo nuestro país desde hace más de una década, el cual exige abordar la discapacidad desde el ámbito de las políticas públicas, superando las antiguas medidas de asistencialidad y proteccionismo y su necesario efecto de invisibilidad histórica al que ha estado sometido el colectivo social de las personas con discapacidad”

(Gobierno de Chile (2005), p.2). En esta propuesta de modificación se proponen cambios a nivel conceptual, centrandó la definición de discapacidad “ya no sólo en las deficiencias de la persona, sino más bien en la restricción de participación y limitaciones para ejercer actividades esenciales de la vida diaria que experimentan las personas con discapacidad en su interacción con el entorno” (Gobierno de Chile (2005), p.5); modificaciones en el sistema de calificación de la discapacidad tomando en cuenta que no es un atributo de la persona sino de su relación con el entorno; busca centrar la rehabilitación en el desarrollo de la funcionalidad y con base comunitaria; y, se consagra como deber del Estado el garantizar las condiciones mínimas de accesibilidad y no-discriminación que permitan la equiparación de oportunidades. Una modificación importante es en relación al Artículo 37 que afirma que se debe velar por la inserción laboral y que ahora se propone además mayor autonomía en este ámbito: “Toda persona con discapacidad, cualquiera sea el origen, naturaleza o tipo de esta última, que ejerza una actividad remunerada, será plenamente capaz para la administración y goce de lo que obtenga por su desempeño laboral. No requerirá autorización alguna para celebrar contrato de trabajo, no obstante habersele designado curador provisorio o definitivo. Sólo por causa calificada y previo conocimiento y resolución de juez competente, la persona con discapacidad requerirá autorización para administrar y gozar de lo que obtenga por su desempeño laboral o autorización para celebrar contrato de trabajo aún en casos que tenga designado un guardador” (Gobierno de Chile (2005), p.30). Este cambio se relaciona directamente con la posibilidad que existe según la Ley 19.954, que “establece normas sobre deficientes mentales”, de decretar la interdicción por demencia de una persona con discapacidad intelectual, si esta se encuentra inscrita en el Registro Nacional de Discapacidad, lo que implica que debe tener el permiso del curador asignado para todas las actividades que quiera realizar, y puede firmar contratos solamente con su autorización, lo que limita considerablemente la libertad de las personas con discapacidad de realizar contratos laborales y de disfrutar de sus ganancias.

A pesar de la necesidad de seguir realizando cambios existen avances concretos que dan cuenta de prácticas de inclusión social: hay niños y niñas en escuelas de integración, hay personas con discapacidad insertas laboralmente, hay edificios públicos accesibles y se firmó la Convención para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (diciembre 2006), aunque falta ratificarla. Pero persiste la observación realizada por MINEDUC, MIDEPLAN y FONADIS de que resulta fundamental realizar un cambio cultural que permita la plena inclusión

de las personas con discapacidad y sus familias, en el cual se fomente el respeto a la diversidad, y se promueva el fortalecimiento de las personas con discapacidad como actores sociales.

Se han realizado investigaciones en Chile donde se recogen las percepciones de los hacedores de políticas sobre este tema (Avaria, 2002), de los familiares de personas con discapacidad (Inclusión internacional, 2006), de otros actores sociales como profesores (Lobos, P. et al (2004); Alvarez, M. (2004)), pero no existen estudios donde se recoja el discurso de los propios involucrados. Culturalmente se considera que las personas con discapacidad, especialmente las que presentan una discapacidad en el área intelectual, no cuentan con la capacidad de opinar, sentir, ni darse cuenta de lo que les ocurre a ellos /as y en su entorno. En otros países hace más de dos décadas que se realizan investigaciones en donde participan como informantes las personas con discapacidad intelectual (Richardson, M. (1997, 2002); Kelly et al (2000); Nunkoosing, K. et al (1997); Guinea, S. (2001); Lefort, S. et al (2002); Bollard, M. (2003); Ham, M. et al (2004); Burke, P. (2005); Abbot, S. et al (2006); Gates, B. (2007); Brown, M. (2007); Red ANDI (2008)), lo que ha resultado fundamental como mecanismo de fortalecimiento de su rol de actores sociales activos, como fuente de información para los hacedores de políticas, y como fuente de promoción del cambio cultural con respecto a la representación que se tiene sobre las personas con discapacidad intelectual.

Desde la psicología comunitaria, que busca fortalecer comunidades y colectivos para que tomen un rol ciudadano activo, promoviendo el respeto de derechos y buscando nivelar el poder que existe dentro de la sociedad (Montero, 2005, p.60), ocuparse de las personas con discapacidad intelectual resulta un desafío y una responsabilidad. Estas personas se encuentran dentro de los ciudadanos con derechos más vulnerados y en mayor riesgo social, por esto requieren que por lo menos desde esta área de la psicología y la intervención comunitaria no sean invisibilizados. Los /as psicólogos /as comunitarios pueden aportar en terreno en el fortalecimiento de sus habilidades que les permitan ejercer efectivamente un rol de ciudadanos activos.

Esta investigación está enfocada como un acercamiento al discurso de este grupo humano y así poder realizar acciones de fortalecimiento más efectivas. Para esto se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el discurso que despliegan personas con discapacidad intelectual sobre su inclusión socio-comunitaria?

Capítulo II: Marco referencial y teórico

2.1 Marco referencial

2.1.1 Derechos Humanos, inclusión y no discriminación

Las personas con discapacidad intelectual en Chile se encuentran invisibilizadas en la sociedad. Existe solamente un grupo de autogestores o autodefensores en Temuco que trabajan en la difusión de sus necesidades y opiniones. Se requiere que esta experiencia se multiplique para que adquieran una voz que tenga un peso importante para pronunciarse sobre los temas que les competen a nivel de políticas sociales. Esto lo llevan a cabo actualmente agrupaciones de familiares de personas con discapacidad intelectual y Fundaciones que trabajan para el colectivo, que defienden sus derechos realizando denuncias y que plantean propuestas en relación a cambios en el marco legislativo del país.

En el sistema jurídico internacional esta invisibilización también fue patente hasta el 2006, donde existían seis tratados de Derechos Humanos (PIDESC, PIDCP, Convención contra la tortura, CRC, CEDAW, Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial), que buscaban resguardar a todos los seres humanos de los abusos, pero no se utilizaban para promover los derechos de las personas con discapacidad, lo que se reflejaba en los informes de los Estados a las comisiones de todos los tratados donde se mencionaban escasamente a las personas con discapacidad (Quinn et al, 2004). Es por esto que la Asamblea General de las Naciones Unidas, consideró necesario aprobar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que da cuenta en su preámbulo que a pesar de las convenciones anteriores, las personas con discapacidad “siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos en todas las partes del mundo” (Naciones Unidas, 2006, preámbulo, letra k). El propósito de la Convención es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Naciones Unidas, 2006, artículo 1). La importancia de la mirada desde los Derechos Humanos es que invita a relacionarse con las personas con discapacidad como sujetos, desde el respeto de sus libertades fundamentales

y teniendo en vista la igualdad de oportunidades que permitan su inclusión efectiva en la sociedad.

Al hablar de la inclusión socio-comunitaria inevitablemente aparece el concepto de la exclusión. A través del paradigma multidimensional de inclusión / exclusión se puede observar como se encuentran los vínculos del individuo con la sociedad, los que están a nivel funcional (integración al funcionamiento del sistema), social (incorporación a grupos) y cultural (integración a pautas de comportamiento). Ahora bien, cuando se considera que un colectivo se encuentra incluido o excluido de la sociedad tiene directa relación con el momento histórico de una cultura en particular, y además se debe tener en cuenta que se puede estar incluido simbólicamente (valores, pautas de consumo) y excluido en el acceso a bienes y servicios ofrecidos. Esta exclusión generalmente se relaciona con la condición de pobreza entendida como “privación de capacidades” (Sen, citado en Duhart, 2005) y con la marginalidad, que da cuenta de la “falta de participación activa y pasiva” de un individuo en la sociedad a la cual pertenece (OIT, 1996, p.13), lo cual se asocia estrechamente a la presencia de discapacidad en una familia (Inclusión Internacional, 2006). Schalock (1995) plantea que la inclusión de las personas con discapacidad intelectual incluye su presencia y participación activa en la comunidad. Según Beckles (2004, p.11) “La falta de voz, de representación... y la falta de poder son dos factores que merman la habilidad de las personas con discapacidad para abogar por la inclusión social. La gente que está excluida y no está organizada, continuará siendo débil en un ambiente que es, ante todo, discriminatorio.”

La ONG Inclusión Internacional, como un modo de fortalecer a las personas con discapacidad como actores sociales válidos, llevó a cabo en el año 2004 la investigación “Oigan nuestras voces”, en la cual recogieron la opinión de personas con discapacidad intelectual y sus familias sobre la pobreza y exclusión social, a través de grupos focales y entrevistas en profundidad. Se resaltan entre los resultados obtenidos el que se deben garantizar para cada niño y niña los apoyos necesarios para que alcance su potencial máximo; deben tener acceso a la educación común ya que es un modo eficaz de luchar contra la pobreza y el analfabetismo; se debe promover la modificación del estigma social que tienen las personas con discapacidad intelectual que se manifiesta a través de las actitudes negativas que existen hacia este grupo humano, tanto de las personas de su comunidad como de los profesionales y actores del sistema público; se requiere fortalecer entre las personas con discapacidad intelectual la capacidad de

“ejercer sus derechos a la autodeterminación y la ciudadanía plena de modo que puedan elegir su propio camino a la vida y hacer que los demás escuchen y respeten su voz” (Inclusión Internacional, 2006, p.86); resulta fundamental promover la inclusión sociocomunitaria favoreciendo el que vivan “en la comunidad donde puedan sentirse aceptadas y participen como miembros” de la misma (Inclusión Internacional, 2006, p.87); se requiere promover el acceso a empleos dignos que les permitan desarrollarse y prosperar; y, las familias deben recibir el apoyo necesario para que le puedan brindar a sus miembros “las oportunidades, apoyo y altas expectativas para una buena vida”(Inclusión Internacional, 2006, p.87). Esta ONG promueve que las organizaciones de la sociedad civil que trabajan para personas con discapacidad intelectual, los grupos de autogestores y las familias, fortalezcan sus redes de apoyo y conformen una minoría activa que les permitan proponer alternativas de cambio. Además se establece que deben realizarse las modificaciones necesarias en las leyes y políticas sociales para que se protejan efectivamente los derechos de las personas con discapacidad en todos los países.

Se ha encontrado que la imagen que existe en la sociedad sobre las personas con discapacidad se encuentra en proceso de cambio pero “todavía en la actualidad se manifiestan actitudes muy paternalistas, explicables desde la imagen de persona con discapacidad intelectual como niño eterno.” (Fernández-Cid (2003)). En relación al tema de la discriminación en Chile se da cuenta de “la presencia de un discurso crecientemente tolerante junto a conductas discriminadoras” (PNUD citado en Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2004, p.11), se valora la diversidad pero no se toleran y se discriminan a ciertos grupos en situaciones puntuales.

Uno de los aportes que se pueden realizar desde las políticas sociales para enfrentar estas prácticas es el de promover programas de respeto a la diferencia, formación en tolerancia y en no discriminación. Desde 1998 el Departamento de Organizaciones Sociales del Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile, desarrolló iniciativas en el ámbito de los Derechos Humanos, organizó seminarios sobre la Tolerancia y la No discriminación y encuestas sobre el tema, donde se buscó hacer visibles las formas y situaciones cómo se discrimina en nuestra sociedad (a través de la persistencia de estereotipos y actitudes negativas hacia las personas con discapacidad): “sensibilizar y hacer visibles las distintas formas en que se manifiestan la tolerancia y la discriminación a lo largo de nuestro país. Adicionalmente se pretendía comprometer a los distintos actores de la sociedad chilena en el desarrollo de comportamientos, hábitos y costumbres que valoren la diversidad sociocultural que caracteriza a Chile.” (Farcas,

1999, p. 2). Este trabajo desembocó en la elaboración del Plan por la igualdad y no discriminación, en el cual se da cuenta de que gran parte de la población chilena es discriminadora, práctica que puede entenderse como “una forma de violencia que afecta negativamente a la calidad de nuestra convivencia y no permite avanzar en la construcción de un tejido social más justo donde se respeta a cada persona con sus limitaciones y capacidades, con su identidad, su forma de ser y ver el mundo, sin valorar y mirar la diversidad como fuente de creatividad y riqueza de una nación.” (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2004, p.14). Así, la prioridad de este plan es que se respeten los derechos de todos y todas los /as chilenos /as a través, entre otras herramientas, de la promoción de la participación efectiva de todos /as en la democracia, especialmente de aquellas personas y grupos vulnerables a la discriminación: “nadie puede representar mejor los intereses legítimos de éstos ciudadanos /as que ellos mismos” (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2004, p.9). En el plan se da cuenta de que las minorías sufren de varios tipos de discriminaciones, pero que fundamentalmente son de tipo cultural, por lo que aún cuando es importante tener leyes que castiguen estas conductas lo que se requiere, finalmente, son políticas sociales que tengan un impacto sobre los ámbitos de las relaciones socio-comunitarias (laboral, educacional, comunicacional, entre otras).

Es importante tener en cuenta, como dice Debbie Guerra (Farcas, 1999, p.54), que para entender la complejidad de la práctica discriminatoria hay que tomar en consideración que el discriminado no se da cuenta necesariamente de la opresión que vive, la internaliza como algo normal y la reproduce. En este estudio se reflexiona si resulta importante educar en la consciencia de ser discriminado /a como forma de fortalecer a las personas o minorías, o si en el caso de las personas con discapacidad intelectual, resulta protector el no reconocer éstas prácticas.

Desde las ciencias sociales también se discrimina a las personas con discapacidad intelectual al no considerarlas como sujetos informantes válidos y centrarse en ellos como objetos de investigación. Nunkoosing (2000, p.51) plantea, desde una postura construccionista, que esto tiene relación con el poder que otorga el hablar de las personas con discapacidad sin tomar en cuenta su propio discurso y así mantener la dominación social sobre este colectivo.

2.2. Marco teórico

2.2.1 Definición de la Discapacidad intelectual

Schalock (2005) plantea que el concepto de inteligencia que se utiliza actualmente es uno más amplio que abarca tanto aspectos sociales (habilidades interpersonales), prácticos (adaptarse a entornos propios y nuevos) como conceptuales (competencias académicas y escolares). Esto se suma a lo planteado por la línea teórica de Feuerstein (1980), que entiende la inteligencia como un proceso que se da a lo largo de toda la vida a través de la mediación y transmisión cultural, por lo que las funciones cognitivas pueden desarrollarse y enriquecerse al utilizar técnicas apropiadas. La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Feuerstein plantea que “la inteligencia que responde a una capacidad de adaptación del individuo frente al medio que lo rodea, no puede ser fija, sino que dinámica, abierta al cambio, flexible y por supuesto, puede incrementarse entonces, frente a las exigencias que ese mismo medio social exija para desarrollarse y crecer como persona.” (Fuentes, 1992, p.3). A pesar de que la utilización del coeficiente intelectual, que se obtiene por la aplicación de pruebas estandarizadas (que para algunos miden aptitudes académicas solamente), sigue considerándose como una manera válida para diagnosticar el funcionamiento intelectual en Chile, con esta visión se transforma en un fenómeno dinámico que puede ser modificado.

Como plantea Schalock el concepto de la discapacidad intelectual ha ido cambiando con los años donde: “Cada cambio es reflejo del continuo esfuerzo realizado, por parte de diferentes disciplinas, para mejorar la comprensión de la condición de retraso mental así como para desarrollar una terminología y clasificación más precisa y práctica y más orientada a la habilitación” (Schalock, 1995, p.1). El cambio paradigmático más importante del último tiempo ocurrió en 1983 cuando la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR, sigla en inglés), que lleva más de cien años definiéndolo, y que desde el 2007 cambió su nombre a Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, sigla en inglés), planteó que la discapacidad intelectual había que entenderla en un contexto social definido, que si recibe apoyos adecuados la persona presenta mejoras en su funcionamiento y que los servicios de rehabilitación deben basarse en sus capacidades, limitaciones y necesidades de apoyo. (Schalock, 1995) Además el diagnóstico se realiza con el objetivo de la planificar la intervención de los apoyos y no con el fin de clasificar a las personas.

Esta concepción ha tenido revisiones y actualmente se utiliza la del año 2002 en la cual se 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 et al, 2002, citado en Verdugo, 2003, p.6). Así en esta definición, la discapacidad intelectual, se entiende como producto de la interacción entre el individuo y su entorno, y ya no como una característica estable e interna del individuo. La persona no es discapacitada sino que se encuentra sin las habilidades adaptativas desarrolladas para adecuarse a su sociedad, la cual, generalmente, no está organizada para la diferencia sino que para la norma. Para lograr la inclusión se requiere que exista una actitud o percepción positiva de la sociedad hacia las personas con discapacidad intelectual. Podemos habilitar y rehabilitar a las personas con discapacidad intelectual ofreciéndolos los apoyos necesarios para que puedan adaptarse a la sociedad, desarrollando al máximo su potencial, pero si su comunidad no realiza un cambio de actitud, y acepta la diversidad, no van a encontrar el espacio donde insertarse.

Según Nunkoosing la manera como comprendemos a las personas con discapacidad intelectual y como nos relacionamos con ellos y ellas tiene relación con la construcción que hemos realizado sobre el concepto de discapacidad a través del conocimiento construido por profesionales y académicos, ignorando el conocimiento sobre sus experiencias de las propias personas con discapacidad. El concepto de discapacidad intelectual se ha ido construyendo socialmente en el lenguaje, interacción social y cultura (Nunkoosing, 2000, p.50) pero siempre desde los grupos de poder.

2.2.2 Paradigmas de los Apoyos y de la Mediación

En los últimos cincuenta años se ha producido un cambio en relación a las expectativas hacia las personas con discapacidad intelectual y sobre la efectividad de la intervención para el desarrollo de sus habilidades para la inclusión. Así Verdugo (2007, p.24) plantea que la meta de “que las personas con discapacidad intelectual vivan como miembros plenos de una comunidad no sólo es realista, sino que si esto no ocurre muchos lo consideran un fracaso del sistema”. Antes se consideraba que tenían una mentalidad infantil por lo que se les adaptaban “actividades de niños por edad mental. Considerados como “niños eternos”, por lo que se buscó protegerlos de

los aspectos desagradables de la vida y no se les animó a asumir riesgos.” (Verdugo, 2007, p.25), actualmente se les debe tratar de acuerdo a su edad cronológica. Por último se debe consultar su opinión y la de sus familiares en la intervención ya que “el enfoque guiado por el consumidor requiere que los proveedores de los apoyos sepan adaptar estos a las necesidades y preferencias de la persona y su familia.”, realizando evaluaciones y planificaciones centradas en la persona, buscando “identificar las preferencias, habilidades y metas de las personas para establecer una visión de las condiciones y experiencias vitales que le gustaría tener” (Verdugo, 2007, p.26).

En el nuevo paradigma de la discapacidad intelectual, llamado también Paradigma de los Apoyos, el diagnóstico se realiza con el objeto de programar los apoyos necesarios que permita “la rehabilitación de la persona, hacia un enfoque centrado en el crecimiento y la autonomía personal cuya finalidad es mejorar la calidad de vida de la persona”. (Verdugo, 2007, p.15) Como plantea Schalock (1995, p.2): “Aunque el concepto de apoyos no es nuevo, lo que sí constituye una novedad es la creencia de que una juiciosa aplicación de los apoyos oportunos puede mejorar las capacidades funcionales de las personas con retraso mental.” Verdugo (2007, p.15) plantea además que a través de los apoyos se permite “a los individuos participar y contribuir en la vida comunitaria, al mismo tiempo que se da respuesta a sus necesidades en un contexto social normalizado”.

Esto implica ya no etiquetar a los individuos, por ejemplo decir solamente que una persona tienen una discapacidad intelectual leve, sino que describir los apoyos que requiere, en el ejemplo, una persona con discapacidad intelectual leve con necesidades de apoyo intermitentes en el área de autocuidado y habilidades para el trabajo.

Thompson (en Verdugo, 2007, p.23) define los apoyos como “recursos y estrategias que promueven los intereses y el bienestar de las personas y que tienen como resultado una mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida”. Los apoyos, ya no solamente pueden ser facilitados por cuidadores pagados o institucionales, sino que incluyen también a sus apoyos naturales. Esto último porque “Aunque los apoyos naturales (es decir, 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 apoyo sea únicamente proporcionada por personal pagado.” (Verdugo, 2007, p.27).

También resulta fundamental hablar de redes de apoyos que “ofrecen varias ventajas sobre el modelo de cuidador, incluyendo: a) mayores oportunidades a los individuos para experimentar un sentido de “pertenencia social” gracias a un incremento de oportunidades para establecer relaciones significativas con otros; b) un mayor número de personas que se comprometen con los éxitos de la persona apoyada; c) el incremento de la capacidad de incluir a las personas con discapacidad entre la población general”. (Verdugo, 2007, p.27) El apoyo busca que la persona con discapacidad intelectual participe de “actividades apropiadas a su edad en entornos comunitarios acordes con sus metas, objetivos y preferencias personales.” (Verdugo, 2007, p.28)

El apoyo entregado busca desarrollar y fortalecer las competencias de la persona entendidas “como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson, 2002 citado en Verdugo, 2003, p.9) Para esto se requiere definir cual es la necesidad de la persona (en qué área) y en qué intensidad requiere los apoyos. Las áreas de apoyo que han sido definidas son: Desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, área conductual, social y protección y defensa. Se han elaborado instrumentos para medir la intensidad de los apoyos requeridos (Escala de intensidad de Apoyos – SIS) y para promover su fortalecimiento (Programa de Habilidades Sociales y Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo), todos los cuales requieren ser validados en Chile para su aplicación.

En la misma línea que la idea de entregar apoyos, se encuentra el concepto de mediación, que desde la teoría de Feuerstein plantea que se requiere una mediación adecuada frente al mundo tanto para modificar los déficit cognitivos, como el de promover una actitud positiva y proactiva frente a la vida y el aprendizaje. La mediación ocurre en todas las interacciones humanas pero, igual que la entrega de apoyos, al hacer esta mediación consciente y tomando en cuenta ciertas reglas o criterios como las que propone la Teoría de Modificabilidad Cognitiva Estructural se logra una mediación eficaz. Esta debe: ser intencionada hacia un objetivo y promover la participación; ser flexible; tener un significado para el sujeto y sostenerse en un vínculo afectivo; promover en el otro el sentido de competencia, de ser capaz, lo que aumentará el autoestima; promover el autocontrol de la conducta, y la reflexión; educar en el respeto y la importancia de

compartir con otros; tomar en cuenta las características individuales; formar hábitos y la planificación de metas y logros; educar que el cambio es algo positivo que va a suceder; fomentar el optimismo y felicitar por los logros para nuevamente aumentar el autoestima; y desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad y una cultura. (Fuentes, 1992)

Como vemos la mediación busca fortalecer a la persona que se ha visto disminuida en una sociedad al no ser valoradas sus competencias y aportes, promoviendo la incorporación de todas aquellas habilidades psicoemocionales que le permitan enfrentarse al mundo con mayor autonomía y herramientas para el cambio. Se busca desarrollar la autoestima, el optimismo, la flexibilidad, la motivación, el autocontrol, la empatía, el respeto, el tomar conciencia de que vivimos con otros, en comunidad, y que el compartir nuestra diversidad nos enriquece.

2.2.3 Modelo social de la discapacidad

Existen modelos sociales sobre la discapacidad que han influenciado corrientes de investigación paralelas al modelo médico. Por un lado se encuentra el autodefinido Modelo o Teoría Social de la discapacidad que surge desde las corrientes marxistas y que ha dado lugar a los llamados “Estudios sobre discapacidad” (Disability Research), que nace en contraposición al modelo médico. En este modelo se argumenta que la “concepción de la discapacidad es una construcción social impuesta y plantea una visión de la discapacidad como clase oprimida, con una severa crítica al rol desempeñado por los profesionales y la defensa de una alternativa de carácter política más que científico.” (Verdugo, sin año, p.1) Una corriente de este modelo considera que las investigaciones en esta área solamente pueden ser llevadas a cabo por personas con discapacidad como una experiencia emancipadora. Una derivación de éste, es el Modelo minoritario o de grupo con desventaja, “que subraya el papel que la discriminación institucional y el prejuicio desempeñan en moldear la experiencia de discapacidad. Las personas con discapacidad, para los seguidores de este modelo, son miembros de un grupo minoritario, como los negros y otras minorías étnicas, los pobres o los ancianos, que es discriminado en sus derechos (Barnes, Mercer y Shakespeare, 1997), y que puede superar las barreras que afronta por medio de una acción colectiva de autoayuda y grupos de acción política”. (Verdugo, sin año, p.4). En esta corriente se considera que el concepto de discapacidad es construido socialmente. Verdugo plantea que estos modelos se encuentran en formación, que han aportado a dejar atrás el

concepto reduccionista del modelo médico pero que deben todavía sobrevivir a los argumentos pasionales que los caracterizan y no caer en un reduccionismo pero ahora social de la discapacidad. El autor reconoce que estos modelos aportaron al cambio que se produjo en la concepción de la OMS que incorporó desde el 2001 un acercamiento desde el Modelo Biopsicosocial a la discapacidad, tomando en cuenta tanto lo médico como lo social.

A pesar de estas controversias, se ha establecido una línea de investigación sobre discapacidad (Disability Research), en la cual se enmarca este estudio. A lo largo de los años han ido cambiando los ámbitos de investigación (educacional, laboral, socio-comunitario, salud, calidad de vida, actitudes, inclusión, entre otros) y los informantes (familiares, trabajadores sociales, profesores, personas con discapacidad, entre otros). Beckles (2004, p.11) plantea que “En virtud de su marginación y exclusión, se sabe que las personas con discapacidad están muy poco representadas en los procesos de investigación y, a veces, sólo se les incluye para legitimar la investigación misma, más que para promoverla como una herramienta de auto-conocimiento y control sobre sus vidas. Las personas con discapacidad pueden estar excluidas del proceso de planeación, diseño y administración, así como del proceso de selección de la metodología. Además, una vez que la investigación ha concluido, los resultados no siempre están disponibles para las personas con discapacidad, ni son accesibles en todos los formatos.”

Frente a esta experiencia, por más de 20 años se han realizado en la Comunidad Europea, Latinoamérica y EEUU, impulsados por la investigación participativa, estudios en los cuales se concretiza un cambio de mirada hacia las personas con discapacidad intelectual desde objetos a sujetos de la investigación (Richardson, M. (1997, 2002); Kelly et al (2000); Nunkoosing, K. et al (1997); Guinea, S. (2001); Lefort, S. et al (2002); Bollard, M. (2003); Ham, M. et al (2004); Burke, P. (2005); Abbot, S. et al (2006); Gates, B. (2007); Brown, M. (2007), Gibson, F. (2007), Red ANDI (2008)). En estos estudios se han utilizado y validado las técnicas de narrativa personal, los grupos focales, las entrevistas en profundidad y los cuestionarios como formas de acercamiento al discurso de este grupo humano. Resulta importante profundizar en lo que han indagado y la existencia de dificultades y recomendaciones en la aplicación de las técnicas elegidas.

En Nunkoosing (1997) se llevaron a cabo quince entrevistas en profundidad a personas con discapacidad intelectual donde se les consultó sobre sus relaciones de amistad y sus relaciones con los otros. Según estos investigadores, es importante escuchar las historias de estas

personas desde su propia voz para así poder entender mejor la naturaleza de sus experiencias y mejorar el apoyo que reciben. Los resultados obtenidos dan cuenta que las personas con discapacidad intelectual entrevistadas tienden a establecer relaciones de amistad con personas de características parecidas y sienten rechazo hacia los que tienen mayor discapacidad que ellos, actitud que, según los autores, han aprendido de la sociedad. Sienten que son rechazadas por las personas sin discapacidad en general, pero son aceptados por los más cercanos (familiares, vecinos); informan experiencias de soledad, que aprenden a manejar a través del desarrollo de su autoestima, explicándose el rechazo que perciben y fortaleciendo sus habilidades sociales. Por último existen ciertas barreras en la comunidad que no favorecen las oportunidades de aumentar su red de amistades: problemas de acceso a la locomoción colectiva, falta de habilidades sociales, falta de apoyo emocional de los cercanos para los momentos de crisis y para fomentar el establecimiento de relaciones fuera del círculo familiar.

En Abbot (2006) se realizaron seis grupos focales donde se utilizaron actividades de taller y discusiones grupales, con sesenta y ocho personas con discapacidad que vivían en casas en la comunidad, donde se les preguntó su opinión sobre las barreras y soluciones a la inclusión social. Utilizaron esta técnica porque consideraron que la dinámica grupal provee una oportunidad de apoyo de pares y validación de la experiencia común. Se les mostraron fotos de personas con discapacidad y sin discapacidad llevando a cabo actividades en la comunidad y se los /as invitó a hablar de su experiencia en la comunidad para luego escribir con apoyo un ensayo: “Un día en mi vida”. Los investigadores entienden la inclusión social como una mayor participación en las actividades comunitarias, contar con una red social amplia, el poder actuar como consumidores activos, trabajar y criar hijos /as. A su vez, las personas con discapacidad entrevistadas la entienden como hablar con otras personas, ser aceptados, usar los recursos comunitarios y con la existencia de oportunidades para acceder a estos recursos. En este estudio se da cuenta de que existe una extensa evidencia de la exclusión social de las personas con discapacidad intelectual que se concretiza en cuatro obstáculos del que dan cuenta los /as informantes: la falta de conocimientos y habilidades necesarios para la inclusión (motivación, confianza, conocimientos necesarios); el rol del personal de apoyo (los tratan como niños /as, poco personal, poca información, paternalismo y excesiva protección); la ubicación de las residencias (aisladas, lejos del resto de la comunidad); y factores comunitarios tales como la actitud negativa de la gente o la escasa oferta de actividades recreativas y de trabajo. Los /as informantes plantearon soluciones

para estos obstáculos: participar en un proceso de aprendizaje de manejo comunitario, recibir apoyo para acceder y educar a la comunidad, y contar con locomoción accesible. Las conclusiones de los investigadores son que la mayor competencia social es un predictor de una mayor inclusión social, y que, para lograrlo, el personal más que un rol de cuidador debe cumplir un rol de apoyo.

Tanto Nunkoosing como Abbot plantean que estas técnicas son efectivas para conocer lo que opinan las personas con discapacidad intelectual y no plantearon recomendaciones técnicas ni la existencia de dificultades en la aplicación de las mismas.

Por su parte, Lefort (2002) plantea que en las investigaciones sobre calidad de vida se ha valorado a las personas con discapacidad como informantes ya que son una autoridad sobre sus propias vidas, experiencias, sentimientos y maneras de ver el mundo. Establece sugerencias con respecto a las técnicas ya que resultaría más efectivo escuchar sus historias de vida a través de la investigación participativa que hacerles preguntas de respuesta cerrada, donde pueden responder sin comprender a cabalidad lo preguntado.

Gates (2007) utiliza la técnica del grupo focal desde un enfoque de investigación participativa y emancipatoria. Plantea las siguientes dificultades en la realización de los grupos focales: la asistencia, el respeto de horarios y de las reglas. Cita a otros autores (Booth y Booth, 1996) que plantean los siguientes problemas al entrevistar a personas con discapacidad intelectual: existencia de dificultades de articulación del lenguaje, la no respuesta frente a lo consultado o la escasa fluidez en la conversación, la necesidad de utilizar marcos de referencia concretos y la presencia de problemas de manejo de la temporalidad, específicamente en relación a la cronología de eventos.

Por otro lado, Stalker ((1998) citado en Bollard (2003)) dice que las personas con discapacidad intelectual han empezado a ser vistas como informantes creíbles ya que, a pesar de las diferencias que puedan presentar en relación a su funcionamiento cognitivo, tienen opiniones válidas y el derecho de expresarlas. Bollard, a su vez, plantea que el grupo focal es un método que puede ser usado en conjunto con otros métodos para permitir la oportunidad que se escuchen voces que comúnmente están silenciosas.

Gibson (2007) plantea que el objetivo del grupo focal no es desarrollar consenso sino el producir información cualitativa que provea de un insight hacia las actitudes, percepciones, motivaciones, preocupaciones y opiniones de los participantes. De este modo, es una técnica

efectiva para acercarse al sentido que las personas con discapacidad dan a sus experiencias de vida.

La Agencia de noticias de los derechos de la infancia, ANDI (2008) realizó un estudio en colaboración con la ONG Internacional Save the Children, donde utilizaron grupos focales para consultar, a adolescentes entre 11 y 13 años con diferentes discapacidades, entre ellas la intelectual, sobre la relación que observan entre la discapacidad y los medios de comunicación. En este estudio se plantea que “independientemente de los resultados que interpretan las narraciones particulares de los participantes, el estudio denota la necesidad urgente de incluir a ese público en investigaciones como ésta, que no se limitó a compilar sus opiniones sólo sobre cuestiones relativas a la discapacidad, sino sobre un asunto más amplio, acerca del que tienen todo el derecho a dar sus puntos de vista”.

2.2.4 Enfoque Comunitario y Fortalecimiento

Por una parte, la visión de lo psicosocial que caracteriza al Enfoque Comunitario resulta una base teórica que permite comprender y planificar intervenciones más efectivas en el ámbito del fortalecimiento de las personas con discapacidad intelectual. En primer lugar, la importancia de centrarse en un encuadre positivo “que consiste en hacer emerger en las personas, grupos y comunidades sus capacidades, competencias, habilidades, recursos y potencialidades” (Martínez, 2006, p.22) a diferencia del encuadre negativo que evoca lo contrario. En segundo lugar, cómo se ha visto anteriormente en este texto, existen dos paradigmas de acercamiento a la discapacidad, el médico, que se centra en sus carencias personales, y el social, que pone el énfasis en sus competencias a desarrollar y le otorga una importancia fundamental al contexto. En este sentido, para comprender las prácticas humanas se debe observar el contexto en el cual estas se desarrollan, ya que “contiene la información necesaria para comprender el sentido y significado de acciones, enunciados, normas, etc., de un conjunto de sujetos”. (Martínez, 2006, p.28) En el caso de este estudio, se requiere realizar un acercamiento a los contextos en los cuales los /as jóvenes son apoyados y mediados.

Las intervenciones desde este enfoque metodológico se realizan principalmente con los sistemas naturales de los actores sociales, que “constituyen nuestro mundo y pertenecemos a ellos” (Martínez, 2006, p.31), lo que va configurando su sentido psicológico de comunidad: la

identificación o sentido de pertenencia a la comunidad y el conjunto de interrelaciones y lazos entre los miembros comunitarios (Martínez, 2006, p.52). Cabe preguntarse si las personas que conforman este colectivo definido desde afuera como Personas con Discapacidad Intelectual, presentan sentido de pertenencia al mismo, lo que se evaluará en este estudio al conocer la percepción que los /as informantes tienen sobre la discapacidad.

El modelo de redes plantea que “el proceso de integración social de los individuos es concebido esencialmente como un navegar en un entramado de redes sociales, encontrando en éstas y gracias a éstas su lugar en la sociedad, un trabajo, una vivienda, una familia, calidad de vida, satisfacción de necesidades, oportunidades, protección, seguridad, apoyo, desarrollo psicosocial”. (Martínez, 2006, p.75) La red es definida por Martínez como un sistema de vínculos entre nodos (que pueden ser personas, grupos u organizaciones) en los cuales se produce un intercambio recíproco de apoyo social. De los dos tipos de redes sociales (focales y abiertas) nos detendremos en las primeras, ya que es “el mapa de las relaciones sociales” del entorno próximo de un nodo. Las redes son importantes además porque “pertenece a la sociedad a través de la red, y a su vez la sociedad nos penetra a través de la red” (Martínez, 2006). Por esto las características de la red con la que cuenta una persona influye sobre su inclusión social. Cuando los lazos en una red son más “débiles” esta “es más plástica, más flexible, más instrumental y vincula a los individuos o familias con un rango más amplio de campos sociales” resultando más operante para la integración social que la de lazos “fuertes” (Martínez, 2006, p.95).

Desde este modelo se puede desarrollar la intervención en red, que busca construir, reconstruir o fortalecer operativamente la red del sujeto en función de sus necesidades y problemas (Martínez, 2006). En el caso de las personas con discapacidad intelectual pareciera necesario potenciar las redes en las cuales se encuentran insertos, para que se activen en mejorar su calidad de vida, fortalecer su autodeterminación y lograr así su inclusión social.

Por otra parte resulta fundamental el concepto de Fortalecimiento como método para lograr desarrollar la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, que les permita ejercer un rol activo como ciudadanos y transformar su lugar en la sociedad. Se entenderá el fortalecimiento como “el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno, según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al

mismo tiempo a sí mismos” (Montero, 2005, p.72). Beckles (2004, p.13) afirma que “el reconocimiento de las personas con discapacidad no puede obtenerse a través de políticas gubernamentales ni de programas destinados exclusivamente para personas con discapacidad. Lo que se requiere es el surgimiento de las personas con discapacidad y sus representantes como actores de estas políticas.” Las personas con discapacidad intelectual, igual que otros grupos o comunidades que se encuentren marginados, pueden a través de la conformación de grupos autogestores, promover la autoconciencia y el cambio necesarios que les permita aportar a su propio proceso de inclusión.

Según la ONG Inclusión Europa (2005) “es importante que cada ser humano tenga influencia sobre su vida, forme parte de su vecindad y de la sociedad. Es importante que cada ser humano tome sus propias decisiones, se le escuche y se le trate con respeto.” La autogestión se entiende como la acción de hablar o defenderse a sí mismo. Para conformar grupos de autogestores las personas con discapacidad intelectual requieren el apoyo de su red social, cuyos miembros pueden partir por pedirles su opinión, aprender a escucharlos /as (respetando sus tiempos y lenguaje), proporcionarles información adaptada y la oportunidad de expresarse, entregarles una formación adecuada en todos los ámbitos, desarrollar en ellos /as un autoestima positiva, facilitar espacios de encuentro con otras personas con y sin discapacidad y fomentar la autonomía evitando la sobreprotección.

Es así como podemos decir que la inclusión social de las personas con discapacidad requiere que se respeten los derechos a la autodeterminación (toda persona tiene el derecho a decidir por sí misma); participación (cumplir un rol en el desarrollo de sus propios sistemas de apoyo y servicios); y acceso y ejercicio del poder (construcción de una imagen positiva de las personas con discapacidad, voceros de sus propias opiniones, y existencia de métodos claramente establecidos de participación (Farcas, 2000, p.151)).

Para fomentar la ciudadanía de las personas con discapacidad Redworth (1997) plantea que se debe transitar en la sociedad por un proceso de asimilación, integración y luego instalación del pluralismo. Considera que las personas con discapacidad son vistas en la sociedad como menos valoradas, más pasivas y dependientes, frente a las cuales hay una actitud de protección, pero que esconde una desvalorización de las mismas como seres humanos. Hay que lograr que las personas con y sin discapacidad aprendan unas de otras y puedan lograr ejercer su ciudadanía en un ambiente de respeto e igualdad de oportunidades.

2.2.5 Modelo de Calidad de Vida

La calidad de vida es un concepto que se relaciona con la percepción que tienen las personas sobre las características del contexto en el cual se desenvuelven y en qué medida estas le producen bienestar. Existen varios modelos de Calidad de Vida que varían según la importancia que le dan a la percepción subjetiva o a la observación externa al analizar los factores que la componen. El modelo que se toma en esta tesis es el de Schalock (citado en Gómez-Vela, 1999, p.7), que considera las mismas dimensiones para todas las personas, independientemente de su capacidad intelectual, y toma en consideración tanto los factores subjetivos como la observación externa. Las dimensiones de la calidad de vida según este modelo son: bienestar emocional (seguridad, felicidad, espiritualidad, ausencia de estrés, autoconcepto y satisfacción con uno mismo), bienestar material (seguridad, alimento, empleo, pertenencias y estatus socio-económico), bienestar físico (salud, nutrición, movilidad, ocio), relaciones interpersonales (intimidad, afecto, familia, amistades, apoyos), desarrollo personal (formación, habilidades, realización personal, capacidad resolutiva), inclusión social (aceptación, estatus, apoyos, ambiente laboral, integración y participación en la comunidad, roles, entorno), derechos (privacidad, voto, acceso a derechos y libertades, responsabilidades civiles) y autodeterminación (autonomía, decisiones, control personal, autorregulación, valores, metas personales).

Según Schalock y Verdugo (2002, citado en Verdugo, 2004, p.23) la calidad de vida debe verse desde una perspectiva ecológica, que permita describir los contextos en los cuales se desarrolla la vida humana. Definen tres niveles a tomar en cuenta: el microsistema (contexto social inmediato); el mesosistema (vecindario o comunidad); y el macrosistema (patrones culturales, tendencias socio-políticas, sistemas económicos), frente a los cuales hay que definir indicadores de calidad de vida.

En el mesosistema, que puede considerarse el ámbito de acción de la psicología comunitaria, se pueden potenciar prácticas que aportan a mejorar las dimensiones de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

– Bienestar emocional, se puede incrementar aumentando la seguridad, la estabilidad y la previsibilidad de los entornos, así como el feedback positivo.

– Bienestar material, mediante el apoyo de hechos como el ser propietario, y el empleo.

- Bienestar físico, asegurando la existencia de una adecuada atención sanitaria, movilidad, hábitos saludables y nutrición apropiada.
- Relaciones interpersonales, mediante el fomento de las amistades, la intimidad y el apoyo a las familias.
- Desarrollo personal, a través de la potenciación de la educación, la rehabilitación funcional y la tecnología aumentativa.
- Inclusión social, enfatizando los roles e integración en la comunidad y el voluntariado.
- Derechos, asegurando el acceso al voto, procesos legales y oportunidades para asumir responsabilidades cívicas
- Autodeterminación, fomentando las elecciones, el control personal y las decisiones y metas personales.” (Verdugo, 2004, p.24)

En este estudio se ha recogido el discurso de personas con discapacidad intelectual en torno a estas dimensiones, con el objeto de aportar a la planificación de intervenciones que permitan el desarrollo de las mismas.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo General

Conocer el discurso de personas con discapacidad intelectual sobre su inclusión socio-comunitaria.

3.1.2 Objetivos Específicos

1. Conocer el discurso de personas con discapacidad intelectual sobre sí mismos y cómo los perciben los demás.
2. Conocer el discurso de personas con discapacidad intelectual sobre las oportunidades con las que cuentan para la inclusión socio-comunitaria.
3. Establecer recomendaciones metodológicas para el uso de técnicas cualitativas como modo de acercarse al discurso de personas con discapacidad intelectual.

3.2 Tipo de diseño

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo que entiende la investigación como un proceso de co-construcción del conocimiento junto al sujeto que participa en ella, el cual debe ser tratado como un experto en su propia vida (Parker, 2005, p.8). No se busca una verdad que responda a la pregunta de investigación sino que, el explorar las interpretaciones que los propios involucrados realizan sobre sus oportunidades de inclusión. El acercamiento a estas interpretaciones fue a través de escuchar el discurso de personas con discapacidad intelectual leve y moderada que se encuentran en proceso de desarrollar habilidades que les permitan su inclusión socio-comunitaria.

Esta investigación se define como Exploratoria, entendiendo este tipo de estudios como aquellos que “se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (Hernández, 2003, p.115) Esto porque se considera que no se han realizado investigaciones de

manera sistemática en Chile para conocer la opinión de personas con discapacidad intelectual sobre sus vivencias, ya que existen interrogantes con respecto a la viabilidad de que sean sujetos de investigación a los cuales se les aplique técnicas cualitativas de recolección de datos y sobre su capacidad para articular un discurso coherente que permita un análisis posterior de sus ideas. Debido a esto es que resulta relevante realizar una aproximación a estos sujetos como informantes de un estudio, lo que permita validarlos como tales y abrir así una nueva línea para investigaciones futuras.

El estudio se basa en el enfoque de la Teoría Empíricamente Fundada de Strauss y Corbin (2002) a través de la cual se busca elaborar modelos de comprensión de la realidad basados en los datos obtenidos. La definen como "... una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (Strauss & Corbin, 2002, p.13).

Para esto se aplicó, por un lado, la metodología grupal conocida como grupo focal cuya definición puede ser "grupos de discusión organizados alrededor de una temática." (Aignerren, 2002, p.1). Korman lo define como "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación" (citado en Aignerren, 2002, p.1). Un moderador dirigió el grupo focal, guiando la conversación para que se mantuviera dentro de la temática a discutir. Siguiendo las indicaciones de Aignerren, los /as participantes en los grupos focales de esta investigación fueron escogidos por conocer del tema de inclusión ya que la experimentan en su vida cotidiana (al asistir a centros de capacitación, al trabajar, al ir a comprar, al acceder a recreación en su entorno, entre otros). Se utilizaron estímulos concretos que estimularon la conversación y se realizaron preguntas simples y concretas, para adecuar los objetivos de la investigación a las experiencias y lenguaje de los participantes (Aignerren, 2002). Los grupos focales se conformaron de gente que pertenece a una misma comunidad, por tanto se conocen entre sí (ver muestra), tomando así el carácter de grupos de conversación. Esta modalidad tiene lo positivo que existe la confianza instaurada para profundizar en ciertos temas y lo negativo que existen roles ya definidos, en el sentido de liderazgos.

Para definir la pauta de temas que guiaron la conversación de los grupos focales, se elaboró un mapa de los espacios socio-comunitarios (educacional, laboral, recreacional, relaciones interpersonales, derechos humanos) donde se observan prácticas de inclusión y

exclusión hacia las personas con discapacidad intelectual. Luego se mostró este mapa a seis expertos en el área de discapacidad intelectual e inclusión social, que validaron lo propuesto por la investigadora.

Por otro lado, luego de realizados los grupos focales, surge el interés por entender más sobre los contextos donde son mediados los /as jóvenes con el fin de enriquecer la comprensión de su discurso. Para este fin se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profesionales de los centros donde están siendo educados y de profesionales de los centros de protección, en el caso de los /as internos /as. Se consultó sobre la postura de los equipos profesionales sobre la discapacidad y se buscó conocer cómo desarrollan el trabajo de promoción hacia la inclusión socio-comunitaria de los /as jóvenes.

Para establecer las recomendaciones con respecto a las técnicas para conocer el discurso de las personas con discapacidad intelectual, se sistematizó la experiencia desarrollada en los grupos focales, y luego se analizó lo que se consideró más y menos adecuado, junto a lo sugerido por otros autores.

3.3 Preguntas directrices

Como forma de concretizar los objetivos de investigación, se plantearon preguntas que guiaron la conversación de los grupos focales. La pregunta central que se busca responder es:
¿Cuál es el discurso que despliegan las personas con discapacidad intelectual sobre su inclusión socio-comunitaria?

Se desglosa la pregunta central en las siguientes:

Discurso sobre sí mismos /as

¿Se sienten iguales a las personas sin discapacidad intelectual? ¿se sienten diferentes? ¿por qué? ¿cómo? ¿en qué aspectos?

¿Cómo vivencian su discapacidad intelectual?

¿Qué razones dan para su asistencia a una Escuela Especial o Centro de Capacitación Laboral?

¿Qué sienten sobre el hecho de haber asistido ahí?

¿Cómo creen que los ven los demás?

Discurso sobre inclusión socio – comunitaria

¿Conocen los derechos humanos? ¿qué derechos tienen? ¿qué deberes tienen?

¿Cómo vivencian la inclusión social en la práctica? ¿se sienten incluidos /as o excluidos /as de los espacios socio comunitarios?

¿Quién sienten y piensan que toma las decisiones cotidianas y más vitales de su vida? ¿Toman decisiones en su entorno?

¿Existen espacios y actividades en las que puedan participar en la comunidad?

¿Saben leer y escribir? ¿por qué no? ¿es importante saberlo?

¿Se ubican al movilizarse en locomoción colectiva? ¿qué necesitan para hacerlo?

¿Cómo perciben su inclusión socio-comunitaria en los ámbitos laboral, recreacional, de relaciones humanas, acceso a servicios públicos y ejercicio de derechos humanos?

¿Por qué piensan que no votan en las elecciones? ¿piensan y sienten que podrían o sabrían hacerlo?

¿Qué significa para ellos /as ser discriminados /as? ¿se han sentido discriminados /as? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por quién?

¿Qué significa para ellos /as ser respetados /as? ¿se han sentido respetados /as? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por quién?

¿Cómo se sienten conversando de estos temas? ¿Cómo se sienten conversando en grupo?

3.4 Muestra

La muestra es estratégica intencionada, ya que el objetivo es explorar el tema, y se eligieron los sujetos con los cuales se pueda realizar un contacto efectivo y que tengan interés en conversar sobre lo propuesto.

Se eligieron para los grupos focales de conversación, a hombres y mujeres jóvenes con discapacidad intelectual leve y moderada, que se expresan a través del lenguaje verbal, que se movilizan independientemente en transporte público, que viven en Centros de Protección o con sus familias. Se conformaron los grupos entre jóvenes que ya se conocían para facilitar la conversación y la reunión. Se conformó un grupo de mujeres y un grupo de hombres, ambos de

jóvenes residentes de Centros de Protección, y un grupo de hombres y mujeres, que viven con sus familias y asisten al mismo Centro de Capacitación Laboral.

El grupo de mujeres estaba conformado por cinco jóvenes que presentan discapacidad intelectual leve, de entre 21 y 25 años, tres de las cuales trabajan contratadas en el sector servicios, y dos se encuentran en capacitación laboral. Viven en un Centro de Protección desde pequeñas; dos de ellas no cuentan con vinculación familiar mientras que las otras tres tienen una vinculación muy lejana, por lo que se están preparando para un egreso independiente.

El grupo de cinco hombres con discapacidad moderada y leve, de entre 16 y 26 años, viven en Centros de Protección desde niños, y se encuentran tres de ellos hace cuatro años en proceso de capacitación para su inserción laboral. Otro de los jóvenes desertó recientemente de este proceso y el quinto se encuentra asistiendo a Escuela Especial. La vinculación familiar es escasa, mientras dos se encuentran en abandono, los otros tres salen esporádicamente para a ver a sus parientes. Los cinco están siendo preparados para el egreso a vida independiente.

El grupo mixto estuvo conformado por tres hombres y dos mujeres, con discapacidad intelectual leve. Cuatro de ellos /as, de entre 18 y 22 años, viven con familiares y asisten a un Centro de Capacitación Laboral, que se basa en talleres que enseñan un oficio (encuadernación, mueblería, producción de alimentos) y que hace unos años comenzó un cambio hacia la capacitación dual, donde los /as jóvenes se insertan en prácticas laborales que buscan culminar en contrataciones. Además se sumó a este grupo una mujer de 42 años, que vive sola, y que es parte de la empresa protegida de una Fundación sin fines de lucro.

Se utilizó un diseño abierto y flexible, lo que permitió que al avanzar la investigación y surgir el interés por complementar la información obtenida con un acercamiento al conocimiento de los contextos donde son mediados y apoyados los /as jóvenes, se sumaron a la muestra una entrevista semi-estructuradas a un informante clave por Centro. Las tres profesionales elegidas están a cargo de la puesta en práctica de los programas que buscan entregar las herramientas a los /as jóvenes para que puedan incluirse en la comunidad.

3.5 Método de análisis

El proceso de análisis se basa en lo propuesto por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), para lo cual se toma el texto de campo (transcripciones de grupos y entrevistas) y

se aplica un procedimiento de codificación progresiva. Los datos se sistematizan, luego se modelizan y por último se presentan al lector en el informe final. Para realizar el análisis se realizan los siguientes pasos de codificación:

1. Primero la codificación abierta del texto de campo producido (transcripciones de los grupos y entrevistas). En este paso se analiza el texto, utilizando como herramienta el software Atlas-ti, para obtener los conceptos o categorías que se consideran relevantes, guiados por las preguntas de investigación.
2. En segundo lugar a través de la codificación axial, se reagrupan los conceptos de la codificación abierta para relacionar categorías con subcategorías, realizando una selección de acuerdo de las más relevantes en relación a la pregunta de investigación y los objetivos del estudio.
3. Por último la codificación selectiva permite la elaboración de un mapa conceptual a través del cual se establecen redes de categorías asociados a conceptos claves y que derivan en la elaboración de un modelo que permita contestar la pregunta de investigación. Se logran diferenciar también los componentes propios de cada grupo y los que son comunes al discurso de todos /as los /as entrevistados /as.

3.6 Consideraciones éticas

Los grupos focales y las entrevistas semi-estructuradas se desarrollaron bajo el marco de los Derechos Humanos, respetando a los participantes en su dignidad y libertades fundamentales.

Se solicitó permiso para grabar las conversaciones, se ofreció borrar los contenidos que consideraran no apropiados para ser incluidos, se mantuvo el anonimato de los participantes, se protegerán los registros obtenidos y se les devolverá al terminar todo el proceso de investigación, que incluye la presentación de este informe final, las conclusiones de la misma.

Dado que según nuestro código civil las personas con discapacidad intelectual se encuentran interdictos, a pesar de ser mayores de edad y para prevenir acciones legales de los tutores, se solicitará su aprobación para que participen en la investigación. De todas maneras, desde el punto de vista ético y en concordancia con la postura de la investigadora hacia las personas que son catalogadas con discapacidad en nuestra sociedad, la aprobación que cuenta es del o la informante elegido /a.

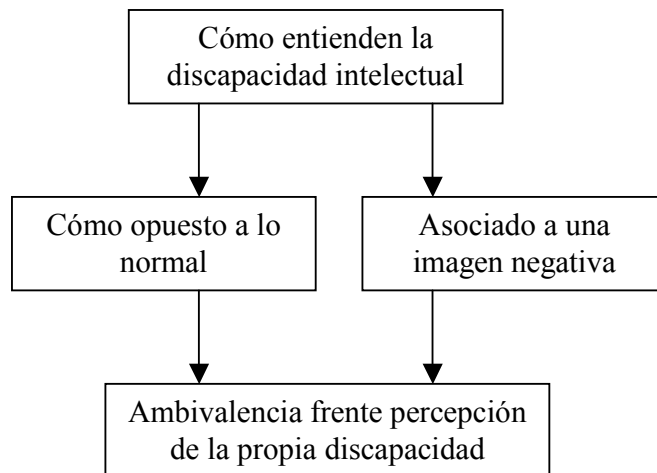
Capítulo IV: La inclusión social desde la perspectiva de personas con discapacidad intelectual

Los resultados que se presentan a continuación son producto de las conversaciones que se tuvieron con quince jóvenes y adultos con discapacidad intelectual leve y moderada, de entre 16 y 42 años, 8 hombres y 7 mujeres, de tres entrevistas realizadas a profesionales que trabajan con estos/as jóvenes y adultos y de las reflexiones realizadas por la investigadora en torno a los temas conversados.

Luego de analizar los datos con apoyo del programa ATLAS-TI se llegó a siete conceptos centrales que tienen relación con la posibilidad de inclusión social de personas con discapacidad intelectual en nuestra sociedad. Estos conceptos están entre los que se tomaron para guiar la conversación en los grupos y que fueron validados por expertos en el área. Los resultados y su análisis se entregarán por concepto para luego presentar el modelo general. Es importante dejar en claro que todos los conceptos son interdependientes y la manera de presentar la información sólo pretende hacer más accesible el discurso de los informantes al lector.

4.1 Cómo entienden la Discapacidad

La discapacidad intelectual, el retardo mental y la deficiencia mental son conceptos que se utilizan en nuestra sociedad para referirse a las personas que presentan un funcionamiento intelectual con limitaciones, según el estándar establecido como normal. En los grupos focales se intentó indagar sobre el conocimiento que tienen de estos términos para saber si los tienen o no incorporados a su autoconcepto. A su vez, se conversó sobre su noción de lo que caracteriza a una persona sin discapacidad o normal, lo que permite que aparezca su ambivalencia frente al tema. A veces se identifican con la discapacidad y en otras la niegan como parte de su autoconcepto y perciben la estigmatización frente al concepto de discapacidad y la vergüenza asociada.



Cuadro N°1

En las conversaciones que se llevaron a cabo con los /as jóvenes, no surge el tema de la discapacidad inmediatamente. Algunos de ellos /as plantearon no conocer el concepto, otros /as lo han escuchado, pero no saben bien a qué se refiere y los /as que sí lo saben muestran una relación ambivalente hacia el mismo: a veces mencionan que tienen o tuvieron discapacidad o sino la asocian a otras personas.

Se puede plantear una diferencia entre los tres grupos. En el de hombres el concepto es desconocido y solamente aparece el de la enfermedad mental y el de los problemas físicos. En el grupo de mujeres se reconocen con problemas psicológicos, pero se diferencian de otras personas que consideran tienen mayores problemas que ellas. En el grupo mixto aparece el tema de la discapacidad tanto asociados a ellos /as como a otros: muestran tener más integrado a su

autoconcepto la categoría que se les ha asignado socialmente, aunque surge cierta ambivalencia emocional frente a su existencia. Todos y todas reconocen la presencia de discapacidades o capacidades diferentes entre las personas. Una hipótesis es que la diferencia de manejo del concepto de Discapacidad que existe entre los grupos tiene correlación con la mediación que han realizado los adultos significativos en relación a este concepto. Obviamente el que lo conozcan o no y lo asocien o no a su persona, tiene repercusiones sobre la formación y características de su autoconcepto. Resulta interesante reflexionar (lo que será profundizado en el apartado sobre autoconcepto) si el conocer el que la sociedad los clasifica como personas con discapacidad resulta un aporte para su inclusión o, si al contrario, resulta perjudicial.

Aparece el concepto de problemas de aprendizaje como forma de describir sus dificultades, un joven plantea “Como la motriz del cerebro, como que le falta un clic para aprender todo, entonces eso se busca hartos problemas”. O lo asocian a problemas de concentración: “o sea discapacidad tendría que ser, para mi caso es como falta que, me desconcentro muy fácil. Cuando hay muchos niños así como 30 así ya ahí pierdo concentración y me comienzo en otro lado (gesto con la mano de la cabeza hacia fuera)”.

Su percepción en relación a la discapacidad está poblada de características negativas: “Retraso mental significa un loco... le dicen enfermo mental... tienen graves problemas...Problemas mentales”. Se asocia al no ser normal: “yo quería ser igual que los demás, igual que todos, como todo el mundo”, en cambio se describe solamente con “1% normal”.

En suma, relacionan la discapacidad con estar enfermo /a, con no saber hacer nada, con ser sumiso /a, manifiestan que alguien tiene discapacidad cuando se nota en la cara o en el cuerpo y reconocen la utilización del concepto como una forma de insulto. Por último, describen conductas “anormales” asociadas a las personas con mayor discapacidad, como: hablar solo /a, cortarse los brazos, "vagar" o estar sin hacer nada. Es interesante resaltar que las conductas descritas las observan en personas que presentan cuadros asociados de discapacidad mental (psiquiátrica) a la discapacidad intelectual. Tienen incorporado lugares comunes del discurso social en relación a lo que pueden o no pueden realizar las personas con discapacidad, como por ejemplo, al considerar que las personas con epilepsia presentan un impedimento para trabajar. Esto es lo mismo que piensa el resto de la sociedad, es el discurso público frente al tema que han internalizado a pesar de vivir y convivir con personas con discapacidad que "se les nota", a pesar de vivir con personas con síndromes o con problemas de aprendizaje mayores, o con problemas

de lenguaje o físicos, esto no ha llevado a que las acepten como personas totalmente iguales, incluso les provoca vergüenza ser asociados /as a los que tienen mayor discapacidad.

¿Perciben una valoración social menor hacia el tener discapacidad? Perciben que tienen mayores dificultades para incluirse en la sociedad y vivir una vida normal los que presentan una discapacidad visualmente más notoria. Frente a estas personas les aflora una actitud de protección, ya que las ven más débiles y con necesidades de mayor apoyo para vivir en la sociedad.

M: ¿Qué te pasa a ti con la gente que tiene más problemas? ¿Qué te producen?

R: Pena

...

M: ¿Cómo crees que les va a ir en la vida a esas personas?

R: Yo cacho que mal porque no van a poder hacer su vida normal. Eso.

Por otro lado describen a las personas sin discapacidad como aquellas que saben trabajar, defenderse, que tienen un buen carácter, que saben recibir instrucciones, se visten bien y tienen un aspecto físico parecido al resto y sin defectos. En el fondo, una persona es normal cuando no se nota la diferencia con los otros, y como se verá en el apartado de discriminación, perciben que esta es una sociedad que discrimina a todo aquel que se ve distinto al promedio.

M: ¿Cómo sería una persona por dentro, uno normal?

C: Yo... la persona que no es..., normal yo pienso que sabe trabajar, así, que sabe defenderse sola.

A pesar de reconocer que han tenido y tienen algunas dificultades de aprendizaje, se definen como personas normales. Presentan una ambivalencia frente a la posibilidad de presentar discapacidad, a veces resulta casi una carta de presentación que les permite recibir apoyo y beneficios sociales, pero se dan cuenta que los /as marca, los /as hace diferentes y les limita las oportunidades. Al conversar sobre el contar con el carné de discapacidad:

P: Pero ellos tienen 50% de discapacidad, yo tengo 40% (risas)

J1: Después vamos a bajar a 30 y después a 10

(risas)

(más adelante y en referencia al carné de discapacidad)

J1: No importa que tenga discapacidad total, con uno trabajando

P: Te sirve, 'podí' entrar al metro gratis

J1: Uno se puede comprar cosas, ir a la municipalidad y decir este carné me lo entregaron en el COMPIN y yo quiero una casa y la 'esta' te pasa una casa

P: Y cuando estás haciendo la cola para el supermercado 'podí' entrar y 'pasai' así no más

J1: Yo sí lo muestro, se lo mostré a mi mamá y le dije mira esta cuestión, es fea, listo

Tienen que demostrar todo el tiempo que son capaces, que son iguales a los demás, que pueden hacer cosas igual que los demás, pueden ser autovalentes o independientes y aunque no lo plantean así, son seres humanos con los mismos derechos. Reconocen, eso sí, necesitar apoyo para ser incluidos en la sociedad.

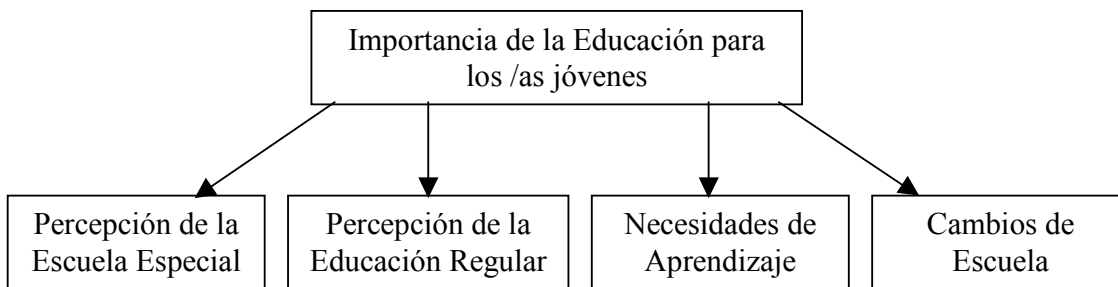
La frase "después vamos a bajar a 30 y después a 10" cabe preguntarse si plantea una meta o dará cuenta de que les molesta tener discapacidad y de que existe un deseo de no tenerla a pesar de que el carné de discapacidad trae beneficios. Quizás eso se refleja también en que resulte más difícil hablar de la discapacidad en ellos y ellas y los problemas que tienen porque deriva en una experiencia dolorosa. Hay consciencia de tener diferencias con otros aun cuando planteen ser iguales a los demás: se es igual en derechos, en dignidad, en valor como ser humano; se es distinto ya que carecen de las habilidades o competencias que son valoradas y necesarias en nuestra sociedad, como por ejemplo, el lograr aprender a leer y escribir en los tiempos que la escuela normal específica.

Aparece en las conversaciones vergüenza por ser asociados /as a una Institución ligada a la discapacidad, ya que perciben que existe una estigmatización que asocia esa institución a "enfermos" y personas que no pueden valerse por sí mismas. Esto es ratificado por una de las profesionales entrevistadas que relata que asocian la Institución "a discapacidad intelectual... Dicen "nosotros no somos tontos profe, ni somos mongólicos". Esta percepción los lleva a rechazar el uso de un distintivo con el nombre la Institución: "Son super bonitas pero el logo de la Institución no los motiva a usarla. A algunos les da lo mismo pero la mayoría se sienten estigmatizados. "Señorita porfavor, yo feliz voy pero no me quiero poner la piocha". En su currículo ponen (*Centro de Capacitación Laboral*) pero sin el nombre de la Fundación."

Plantean que puede ser que haya algunas personas en esa Institución con mayores dificultades, conductas extrañas y por ende más obstáculos para integrarse a la sociedad, pero ellos /as no se identifican con lo que consideran mayor discapacidad, solamente reconocen tener dificultades de aprendizaje, analfabetismo y necesidad de apoyo para concretizar la inserción social.

4.2 Importancia de la Educación

Las personas con discapacidad intelectual cursan, generalmente, sus estudios en Escuelas Especiales. Las menos, lo hacen en programas de integración en Escuelas Básicas. Los /as jóvenes informantes estudiaron cuando no existía todavía la posibilidad de acceder a programas de integración. Se consideró importante conocer su percepción sobre la educación que se entrega a las personas con discapacidad e indagar sobre las necesidades educativas que presentan.



Cuadro N° 2

El acceso y la calidad de la educación son consideradas por las personas entrevistadas como fundamentales para su inclusión social. Tienen consciencia de que existen diferencias entre un sistema regular “normal” de educación y la que reciben ellos /as por presentar dificultades de aprendizaje.

4.2.1 Percepción de la Escuela Especial

Aparecen dos visiones frente a la asistencia a una Escuela Especial: el considerarla, por un lado, una experiencia positiva donde aprendieron lo que en otros espacios educativos no les fue posible y, por otro lado, una experiencia negativa, cuando no se recibió un aprendizaje significativo acorde con sus expectativas y autoconcepto de tener una mayor capacidad cognitiva.

R: A mí en el colegio (*escuela especial*), yo me portaba mal y no me gustaba el colegio (*escuela especial*), me aburría, me aburría porque, eh porque, todas las veces me decían te ‘vamo’ a hacer tareas... tareas de guaguas, tarea de guaguas

M: ¿Y cuáles son las tareas de guaguas?

...

P: Cuando éramos chicos haciendo tareas sólo dibujando, como tontitos...

...

E: Puro hacer dibujo

R: El uno, el dos, el tres, el cuatro, el cinco, dicen, eso nada más,

...

R: Los números, marcar los números

M: Marcarlos, ¿cómo?

...

E: Con el lápiz ‘po’

M: ¿Y sobre qué?, un lápiz, pero ¿qué había en el papel?

R: Puntitos

...

R: Como niño chico

Otro joven le ve utilidad a la metodología planteando “Es para aprender ‘po’. Así se aprende, los números”. Mientras que uno de los que considera que les dieron tareas de niños chicos, piensa que las tareas de grande son “Las sumas, matemáticas, lenguaje”, a las cuales no tuvo acceso en la Escuela Especial.

Se puede conjeturar que las expectativas que se tenían de ellos /as en la escuela eran tan bajas que no pasaban de los primeros aprestos. Y ellos /as se dan cuenta, al relacionarse con estudiantes de su edad y al ver la televisión donde muestran las actividades escolares, que lo que realizaron año a año eran ejercicios para niños pequeños y que no habían avances. Independientemente de si alguno de ellos /as presenta o no daño neurológico que le limite su capacidad para aprender lecto-escritura, el tema está en su deseo e interés por aprender más, lo cual no encontró un espacio donde ser acogido. No se desarrollaron programas de alfabetización ni de desarrollo cognitivo individualizados, que permitieran adquirir las habilidades de una forma más acorde con su edad, motivación y expectativas. Para los /as jóvenes la adquisición de la lecto-escritura es una condición para lograr la inclusión y marca la diferencia entre la normalidad y la discapacidad. Por ende, al no haberse desarrollado estas habilidades en el momento oportuno bajo el alero de las instituciones que los /as recibieron, fueron seriamente perjudicados en su proceso de inclusión social. El no adquirir habilidades de lecto-escritura les pone una barrera en el futuro para la incorporación al mundo laboral y, por ende, a un mayor nivel de independencia. Una de las profesionales entrevistadas plantea “que es una vergüenza lo que se está haciendo. En la Escuela Especial no le enseñan a leer ni a escribir, cosa que yo encuentro grave, muy grave, porque ellas sí podrían aprender”, mientras que en el Centro de Capacitación informan que buscan la forma de desarrollar una lectura funcional en los /as jóvenes ya que es un requisito para su inserción laboral y social y relacionan el que no lo hayan desarrollado en la Escuela Especial

con un conjunto de factores, asociados a un proceso de enseñanza-aprendizaje no adecuado, las capacidades de los alumnos /as y el escaso o inadecuado apoyo entregado por el entorno cercano.

Los /as informantes tienen claro que a la Escuela Especial acuden los que presentan problemas de aprendizaje y especialmente dificultades para adquirir la lecto-escritura: “Y como yo tenía problemas de aprendizaje, me trasladaron a este colegio”, antes este joven estuvo cursando el octavo básico a los 17 años en un colegio que él define no como normal sino que “para ayudar a las personas o los jóvenes que no aprendían nunca a leer y escribir”. Otro joven plantea que asistió a Escuela Especial porque “Yo no sabía leer, escribir”.

4.2.2 *Percepción Educación Regular*

Perciben una diferencia entre la educación especial y regular, en el sentido de que en esta última se pasan contenidos distintos, los cursos están organizados de otra manera y se aprende más. Aparece la creencia de que hay que saber leer y escribir para poder asistir a estos centros educacionales. Esto resulta interesante, ya que las Escuelas Básicas están para enseñar a leer y escribir y la manera en que terminan exponiéndolo ellos /as pareciera que fuera un requisito para el ingreso. Esto se relaciona con la explicación que han recibido del medio de por qué no fueron a una Escuela Básica: porque no saben leer y escribir, es decir, el problema está en ellos /as y es una falla personal, donde no es cuestionada la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada. Por ejemplo un joven plantea que los alumnos /as de Escuela Básica “tienen más mentalidad que uno, porque no tienen problemas como los demás”.

J1: No ‘po’, no tienen problemas básicos

P: De concentración, de aprendizaje, de modulación

J1: Y cuando uno nace con un problema así, cualquiera que tienen ellos (apuntando al resto) a uno lo miran feo, que uno es mongolo, que nunca va a aprender, que es tarado

P: Que es un ‘nerf’

M: ¿Un qué?

J1, P: Un ‘nerf’

M: ¿Qué significa eso?

J1: Las personas que saben harto, que son mateas

M: ¿Esos son los que van a Escuela Especial?

J1: No, es son los que

P: Son los básicos

J1: Son los básicos, los cabros chicos que nacen y aprenden a leer al tiro, eso son los ‘nerf’, se las saben todas

Al considerar que en los centros educacionales básicos y secundarios se puede aprender más, especialmente temáticas acordes a sus intereses etarios, muestran una preferencia por éstos.

E: Porque he estado en colegio básico, antes iba en la (*escuela básica*) y me iban a cambiar a colegio básica. Me gustaba caleta

M: ¿Y por qué te gustaba?

E: Por que ahí aprendía más de leer de escribir

Aparecen los temas del acceso a la Universidad y el del ser profesional como aspiraciones para continuar los estudios y para ser valorado por el resto. No existe eso sí, en todos, la comprensión de que al haber estudiado en una Escuela Especial no cuentan con la posibilidad de acceder a la Universidad en nuestra sociedad. Excepto por un programa que abrió recientemente la Universidad Central e HINENI, no existe otra posibilidad de educación a nivel terciario para las personas con discapacidad intelectual en Chile.

4.2.3 Necesidades de aprendizaje

En los textos aparece constantemente el interés de los /as jóvenes por aumentar sus conocimientos, tanto en el área de oficios que les permita acceder a un trabajo mejor remunerado, como la necesidad fundamental de aprender a leer, escribir y las operaciones matemáticas básicas. Resuena como una demanda no satisfecha y que perciben como fundamental para incluirse en la sociedad, se dan cuenta que en el mundo letrado donde les toca desenvolverse, el analfabetismo es una limitante para la autonomía en la toma de decisiones e incrementa la inseguridad y el temor a ser engañados /as. Ante la pregunta de qué les gustaría cambiar del pasado un joven dice que le gustaría volver “para aprender más ‘po’, para ser una persona mejor que ahora”, y que esto sería si el estuviera “Estudiando en un técnico, haciendo profesional, saliendo en la tele como salen los futbolistas”. Además, perciben que las personas analfabetas tienen un estatus menos valioso en la sociedad, situación que no les acomoda, planteando que los demás dicen “Como que ah, “ya éste es enfermito, yo soy mejor, superior que él”, a uno lo dejan a un lado”.

La persona que no sabe leer y escribir ni domina las operaciones matemáticas básicas, es percibida por el resto como una persona menos inteligente y está limitada para ejercer derechos básicos libremente, como el voto, realizar contratos, realizar compras, desplazarse libremente por

su entorno y participar en actividades recreativas que requieran estos conocimientos (leer libros, revistas, ir al cine, entre otras).

Algunos plantean que tenían la habilidad de lecto-escritura y la perdieron. Más allá de evaluar a qué nivel habían llegado en el proceso de adquisición de la misma, da cuenta de la importancia que le dan a la lectoescritura y el lugar que ocupa en su autoconcepto y cómo influye en la autoestima positiva o negativa. También resulta significativo cómo explican este olvido: unos /as por factores externos como cambio de escuela, tener un mal profesor /a, tomar una pastilla que les hizo olvidar; y otros /as por factores internos, como que son burros /as, que les cuesta mucho aprender y no saben por qué.

M: ¿Qué problemas tienen ustedes?

L: Que no 'sabimos' leer ni escribir

C: Sí pues, eso

M: ¿Por qué no saben leer ni escribir L?

...

A: Igual en mi familia ninguno sabe leer, así que pensamos que de ahí salimos nosotros, por herencia

M: Ustedes tienen eso, que no saben leer ni escribir y por eso fueron...

L: A un Colegio Especial

M: ¿Ellas dos, que son hermanas, dicen que es por herencia que no saben leer ni escribir, y tú R?

R: Porque nunca me tuvieron, nunca de mi familia, nunca tuvo plata para mandarme a un colegio o enseñarme.

M: ¿O sea tú crees que podrías haber aprendido?

R: Sí

C: Yo pienso que no

M: ¿Qué piensas?

C: Si mi familia tuviera plata, plata, plata, así, ni tan rica tampoco, y me mandarían a un colegio así, pero para aprender, no aprendo, yo era burra

M: ¿Qué significa ser burra?

C: No aprendía. Por eso no me mandaron a un colegio y era porfiada también para que me manden a un colegio así normal

Al realizar el ejercicio de pensar en volver a ser niños y niñas y qué les pedirían a los adultos que los rodearon, plantean el deseo de haber adquirido conocimientos que ahora no tienen, tales como lecto-escritura y matemáticas. En dos grupos se desarrollan los siguientes diálogos:

M: Pero qué cosa les pedirías entonces, usemos la imaginación, imagínate que volvieras para atrás

E: Suma
M: ¿Que te enseñen a sumar?
E: Es lo más fácil sumar. Cuentas
M: ¿Que más le pedirías?
R: A leer
E: Restar, sumar
JC: A mí, los números. Y a contar

M: ¿Si pudieran volver a ser chicas y fueran al colegio, qué les pedirían ahora que son grandes y saben lo que necesitan, qué les pedirían a los profesores que les enseñaran?
T: Aprender a leer, a ver la plata, eso
M: ¿Algo más?
C: Aprender a sumar
...
M: Tu A, ¿que les pedirías? ... por ejemplo ¿encuentras que aprender a teñir el pelo fue importante o mejor hubieras aprendido otra cosa? ¿Te hubiera servido aprender otra cosa? (A asiente) ¿Qué cosa?
A: A leer
M: Todas opinan eso parece
L, R, C, T: Sí
C: Y escribir
T: Sí

Al volver a situarse en la actualidad transmiten la sensación de haber perdido la oportunidad de hacerlo, ya que el momento es cuando uno es menor de edad y no cuando se es adulto /a, mostrando cierta desesperanza para lograrlo. Esto último también coincide con la visión de una de las profesionales entrevistadas que pone en duda la posibilidad de adquirir la lecto-escritura dada la edad de los /as jóvenes y plantean la adquisición de una lectura funcional adecuada al puesto de trabajo. Esto no es así, como se vio a través de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, razón por la cual existen programas de alfabetización de adultos, pero ni los /as jóvenes ni los /as adultos /as mediadores parecen creer totalmente en esta posibilidad.

4.2.4 *Cambios de establecimiento educacional*

Existe una constante entre todas las personas entrevistadas en relación a un peregrinaje por distintos establecimientos educacionales en busca de aquel que satisfaga sus necesidades de aprendizaje y cumpla las expectativas de los padres. Estas expectativas generalmente están

asociadas a la existencia de un currículo académico que se asemeje a la educación regular (especialmente en la entrega de conocimientos básicos como lecto-escritura y matemáticas) para luego poder centrarse en la preparación para un oficio o apresto laboral. En el caso de las personas internas en centros de protección, este cambio de colegios se debe también a cambios de ciudades, a decisiones de los /as profesionales a cargo y también a disposiciones de la Institución que los /as acoge. Generalmente los adultos significativos buscan un espacio más seguro, un espacio educativo donde no se dé por sentado sus capacidades, sino que se los motive a crecer, a aprender y se les entregue una mediación apropiada y eficiente. Generalmente estos cambios no toman en cuenta la opinión del interesado, especialmente en el caso de los /as jóvenes institucionalizados /as, aun cuando los equipos de los centros de protección comienzan a tomar en cuenta su opinión, pero existe un sistema externo con reglas que no tiene la flexibilidad que quizás se requiere.

Algunos cambios de escuela favorecen el aprendizaje, en tanto que otros no, lo que se ve influido por la mediación o apoyo que se les entrega por parte de los adultos a cargo.

Por supuesto que hay también adultos a cargo que sobreprotegen y minimizan las competencias y posibilidades de sus hijos e hijas y se conforman con que esté inserto en un lugar educacional donde reciba un buen trato y no esperan más o no esperan nada de ese hijo o hija desde el punto de vista del desarrollo de sus capacidades.

Una forma en la que pueden acceder a la lecto-escritura o la nivelación académica es a través de programas anexos que existen en algunas Escuelas Especiales o centros de capacitación, o asistiendo a doble jornada escolar: una Escuela Especial de día y una escuela de adultos de noche. Esto porque las Escuelas Especiales pueden estar orientadas a lo vocacional (preparación para el mundo laboral) y no incorporar lo académico. Es por esto que en la mayoría a las que han asistido, a los /as informantes no se les ha enseñado a leer y escribir y recién en la adultez comienzan a participar de programas de nivelación académica.

M: La otra escuela ¿también era para discapacidad?

P: Sí, y ahí estudié yo encuadernación. Saqué diploma de encuadernación, saqué diploma de taekwondo, ahí mismo, saqué el diploma de soldadura, saqué el octavo, saqué cuarto medio, fui en la noche

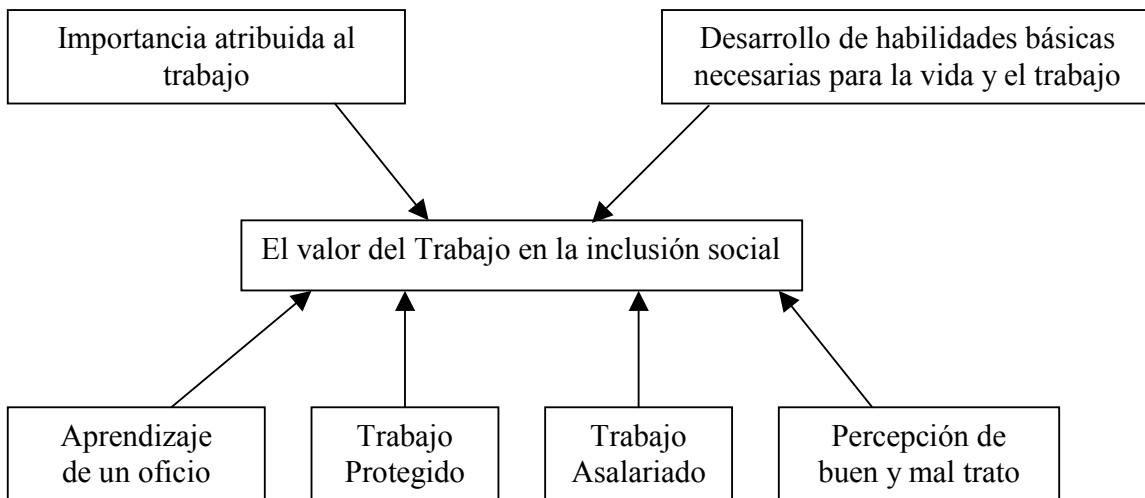
M: En la noche, ¿en otra escuela o en esa misma escuela?

P: No, en otra escuela, pero en esa escuela iba en la noche. O sea empezaba a las ocho de la mañana y terminaba a las dos de la tarde, después me iba a la casa y entraba a las siete y salía como a las diez de la noche del otro colegio

A lo largo de todo el proceso de enseñanza en la Educación Especial, se privilegia el desarrollo de habilidades que sirvan luego para la inserción laboral, en desmedro del desarrollo cognitivo. Esto puede deberse a varios factores, como las bajas expectativas de aprendizaje que se tienen de las personas con discapacidad intelectual o el considerar que el ámbito cognitivo requiere demasiado esfuerzo y tiempo por parte de los educadores, por lo que se prefiere privilegiar la inserción laboral. Esto último recoge además la necesidad que presentan las familias de privilegiar en muchas ocasiones el trabajo por sobre los estudios, para contar con otro ingreso económico.

4.3 El valor del Trabajo en la inclusión social

El trabajo es considerado por todas las personas como un medio para acceder a bienes y sentirse incluidos en la sociedad. En el caso de las personas con discapacidad intelectual informantes, la situación es igual. Todos /as mencionan el trabajo como algo que quieren realizar en el futuro o mejorar la situación del actual trabajo, especialmente en lo que se refiere a una mejor remuneración.



Cuadro N°3

4.3.1 Importancia del trabajo

Los /as jóvenes informantes se encuentran en tres situaciones: en capacitación laboral, insertos en trabajos protegidos o en trabajos asalariados, por lo cual cuentan con experiencias diferentes en relación al mundo laboral. Coinciden eso sí en considerar que requieren el apoyo de otros para postular, conseguir y mantenerse en un trabajo. Esto porque presentan inseguridades frente a sus propias capacidades y un desconocimiento del proceso requerido para insertarse laboralmente.

M: ¿Te gustaría seguir trabajando en (*centro de capacitación laboral*) o te gustaría más adelante trabajar en otro lugar?

S: No eh, seguir trabajando, pero en el otro lugar.

M: ¿En qué otro lugar? ¿Cómo te gustaría que fuera ese otro lugar?

S: Eh, no sé, que me busquen un, un trabajo cerca del Hogar que no quede tan lejos.

M: Y tú dices “qué me busquen”, ¿tienen que buscártelo?, ¿tú no lo puedes buscar solo?

S: No

M: ¿Por qué no?

S: Porque primero tengo que ir a una entrevista. Con mi jefa sí, no la de aquí, la del (*centro de capacitación laboral*) Y allá me van a decir si puedo trabajar o no

M: ¿Cuándo vas a ir a esa entrevista?

S: No sé, no lo han dicho

...

M: ¿Por qué te gustaría ir a otro lugar?

S: Em, para ganar más plata

...

M: ¿Y tú crees que a una persona grande tiene que buscar trabajo sola o tienen que ayudarla a buscar trabajo?

S: No eh, tienen que ayudar

...

S: Porque uno no puede ir solo porque se puede perder

Por lo mismo sería positivo que se trabajen estas inseguridades para que puedan independizarse en la búsqueda de trabajo, pero además se requiere que en la sociedad se abran nuevos horizontes laborales para las personas con discapacidad intelectual.

M: Y ¿tú crees que sería fácil o difícil conseguir trabajo?

J1: Difícil

M: A ver ¿por qué?

J1: Si 'po', si estoy aquí puede ser o más fácil o más difícil

M: ¿A ver?

J1: Porque aquí te buscan el trabajo, tú no lo encuentras

M: ¿Acá te lo buscan?

C: Sí

J1: Por el problema que tiene uno

M: ¿Qué problema?

J1: El de discapacidad 'po', si por algo uno va al COMPIN y te entregan un carné de discapacidad

Los /as jóvenes valoran el trabajo como un medio de inclusión social, a través del cual se sienten igual a los otros. El trabajo normaliza y dignifica, aún cuando se tenga discapacidad o se sea analfabeto, si se tiene trabajo se es igual que los demás. Al trabajar sienten que forman parte y que son aceptados /as por la sociedad, lo que aporta positivamente a su autoconcepto y autoestima.

Es tal el valor que le dan al trabajo, que minimizan las situaciones negativas o de desvalorización que puedan vivir en el mismo. Las jóvenes que se encuentran contratadas en un

trabajo asalariado se sienten personas productivas, en igualdad de condiciones que sus compañeros /as de trabajo ya que ganan el mismo sueldo y cumplen las mismas reglas.

Perciben el trabajo como un modo para acceder a sus sueños, relacionados con la obtención de bienes (casa y auto) y como una forma de contar con dinero de manera independiente para sus gastos: comparten los valores sociales, por lo que se puede decir que están integrados /as simbólicamente a la sociedad y requieren tener acceso al trabajo y más dinero para acceder a aquellos bienes de consumo que son valorados socialmente. Pero también valoran el tema de las relaciones humanas en el trabajo y de los vínculos afectivos que se forman, a pesar de no contar con amistades cercanas, resaltan el buen trato que han recibido y lo importante que resulta esta experiencia. Una joven plantea que le gusta el trabajo en el que se encuentra, no por la tarea realizada sino “porque son buenas personas”.

Algunos/as se aburren con las tareas rutinarias que les toca realizar y creen que pueden realizar otras más complejas, mientras que otros /as consideran que no están capacitados /as para realizar otras actividades. Sería importante evaluar a cada uno /a de ellos /as para medir en qué podrían trabajar y luego adecuar sus expectativas futuras a sus capacidades, de tal modo de poder desarrollar todo aquello que se pueda para disminuir la probabilidad de frustración.

M: ¿Qué trabajo te gustaría hacer?

E: El del supermercado

M: ¿Haciendo qué en el supermercado?

E: Ehh, sacando cuentas

M: ¿Cajero?

E: Sí

M: ¿Tú crees que a ti te contratarían de cajero?

E: Sí, demás

M: ¿Tú sabes si hay que estudiar algo en especial para ser cajero?

E: No, no hay que estudiar

La profesional del Centro de Capacitación Laboral entrevistada plantea que el tema de las expectativas es complejo ya que en ocasiones son más altas que las posibilidades que existen dadas sus competencias y la oferta de la sociedad: “Nosotros somos los que tenemos como que aterrizar este cuento...” planteándoles que “Nadie dice que es imposible pero tienes que primero ir quemando etapas para poder optar a ese tipo de trabajos. Sin tampoco, tirarle al suelo la expectativa que el tiene pero hacerlos aterrizar.”.

Como se vio en los antecedentes de la tesis, la opinión de la sociedad en general es que las personas con discapacidad intelectual no tienen las habilidades necesarias para insertarse laboralmente. Los /as jóvenes informantes consideran que las personas con discapacidad mental e intelectual pueden llegar a ser incluidas en el mundo del trabajo, pero tienen sus aprehensiones cuando alguien presenta epilepsia o una discapacidad mayor y, en este caso, los /as ven trabajando siempre en el área de servicio.

Una de las profesionales entrevistadas critica a los Centros de Capacitación planteando que tienen una visión de mayor limitación de los /as jóvenes a los cuales preparan para el trabajo. Considera que se les ofrecen trabajos por debajo de sus capacidades, no permitiéndoles “aspirar a mejores trabajos que lavar autos. O sea, hay personas con discapacidad intelectual leve o más limítrofe y no necesariamente van a tener los oficios más repetitivos o nada...”.

4.3.2 Habilidades básicas necesarias para la vida y el trabajo

Para insertarse al mundo laboral requieren desarrollar habilidades no sólo relacionadas con un oficio, sino que 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. No todos /as saben recibir ni dar vuelto por lo que plantean temor a ser engañados /as, “yo tengo miedo de que me engañen” y “que me pueden hacer tonta con el vuelto ‘po’”.

A su vez, resulta fundamental que desarrollen intereses que permiten ampliar sus conocimientos, su sentido del humor y su variedad de conversación para interactuar más eficazmente con otros y multiplicar actividades de ocio o tiempo libre.

La profesional del Centro de Capacitación considera que “están las oportunidades de los empresarios, cada vez se abren más puestos de trabajo para los chiquillos nuestros, el tema va por mantener ese trabajo”, lo que no ocurre en todos los casos de inserción que han logrado, ya que el /la joven y su familia se desmotivan cuando ya no está la presencia de los profesionales para acompañar en el proceso laboral y porque no todos /as tienen las habilidades desarrolladas para enfrentar los conflictos que puedan ocurrir sin el apoyo del Centro.

4.3.3 Aprendizaje de un oficio

Históricamente en los Centros de Capacitación Laboral se enseñan oficios, en algunos parte del oficio, muchas veces sin un estudio previo de si puede haber una inserción laboral real. Como se planteó anteriormente en relación a la Educación Especial en general, en los Centros de Capacitación se privilegia la ejercitación en un oficio por sobre el desarrollo cognitivo, ya que se busca la inserción social por medio del trabajo, la cual tampoco se logra efectivamente. Un número importante de jóvenes aprenden oficios que luego no ejercen, pero ellos /as no lo ven como tiempo perdido, lo valoran como aprendizaje y no parece importarles no estar aplicándolo, más aún, plantean el ocuparlo como una posible actividad recreativa. Además no parece existir una preparación adecuada en apresto laboral, sino que han aprendido todo por ensayo y error. Esto se está cambiando desde hace poco en los Centros de Capacitación Laboral, donde se han comenzado a realizar capacitaciones duales, las cuales involucran la prestación de servicios a empresas, lo que permite el acercamiento al mundo laboral asalariado, al ambiente y a las exigencias. Los /as jóvenes valoran positivamente estas últimas experiencias porque sienten que adquieren habilidades en terreno y son validados /as por sus logros.

M: ¿Y por qué no les pagan lo mismo?

J1: Porque nosotros somos como, en vez de trabajar con un contrato nosotros prestamos un servicio, prestamos servicios a diferentes empresas que nosotros vamos y prestamos, nosotros, la ayuda para ellos

M: Pero, ¿tú crees que está bien que les paguen un sueldo distinto?

J1: La práctica no se paga

M: Ah, es una práctica

J1: Es una práctica

J2: La práctica no se paga

J1: Nunca nos han pagado una práctica

Es importante revisar los programas de capacitación y aprendizaje de oficios, para que tengan relación con el desarrollo de una actividad que permita luego el ingreso al mercado laboral y el aprendizaje de conductas laborales adecuadas que les permita integrarse a un mercado de trabajo cambiante y flexible. Las jóvenes que se encuentran trabajando de coperas (lavando loza en un restorán) se capacitaron en peluquería y costura.

A: Yo aprendí a teñir el pelo

M: Eso lo consideras bueno o malo

A: Bueno

M: ¿Y tú?

L: Aprendí a coser

M: Y tú R, ¿cuando fuiste al (*Centro de Capacitación Laboral*), aprendiste algo?

R: Aprendí muchas cosas que no sabía, aprendí a usar máquina, nadie sabe usar una máquina, una overlock, eso

M: Ustedes tres, todo lo que aprendieron en el colegio ¿lo están usando ahora?

R: Yo, no. Pero si tuviera una máquina estaría todo el día cosiendo

En el caso que está a continuación el joven se encuentra en un taller que busca enseñar un oficio, que el joven encuentra aburrido y no media capacitación dual,

J2: Vengo a (*centro de capacitación laboral*), ehh, estudio encuadernación, haciendo tacos, libros, arreglando libros, desarmando libros, ehh... se me olvidó

M: ¿Y te gusta hacer eso J2?

J2: Un poco aburrido, no hay pega, me aburre (...)

M: ¿Y qué te gustaría hacer en vez de eso?

J2: No sé, cambiarme a otro taller que sea más divertido

M: ¿A cuál?

J2: A calzado

...

M: O sea, ¿a ti no te molesta tener pega, te molesta aburrirte?

J2: Sí

J1: Que no 'haiga' pega

4.3.4 Trabajo protegido y asalariado

Las empresas protegidas pueden ser tanto un espacio de aprendizaje para luego poder acceder a un trabajo en una empresa no protegida, como también convertirse en el lugar definitivo de trabajo para los casos en los que a pesar de contar con las competencias necesarias, no se logran insertar laboralmente. También es un espacio para que aquellos /as que tienen menos competencias desarrolladas y requieren más apoyos puedan realizar una actividad que les genere un ingreso y así puedan sentirse personas útiles para la sociedad, su familia y sí mismas.

Pero hay algo con las tareas que se realizan en los trabajos protegidos que no favorecen que sean centros de tránsito, sino que terminan convirtiéndose en lugares donde se aprenden actividades mecánicas muy específicas y no se les enseña necesariamente, a través de un apresto laboral, conductas que les permita adaptarse a cualquier ambiente y tareas más diversas. Algunas

de esas tareas resultan agradables y motivantes para los que presentan mayor tolerancia a la monotonía, a la tarea parcelada que nunca se ve completa, que requiere generalmente destreza física y estar de pie muchas horas.

T: Me llamo T, voy a la (*Centro de Capacitación Laboral*), estoy en el taller de repostería adonde hacen pan amasado, dobladitas y queque... y me gusta hacer eso.

M: ¿Tú has hecho esas cosas, dobladitas, queque y pan amasado?

T: No, yo estoy haciendo dobladitas

M: ¿Es muy fácil o muy complicado hacer dobladitas?

T: No, es fácil

M: Yo no tengo idea como se hacen las dobladitas... (a las demás) ¿ustedes saben?

L, A, R: No (risas)

M: ¿Haces todo desde el principio hasta el final, o haces una parte de las dobladitas?

T: Una parte no más

M: ¿Que parte te toca hacer a ti?

T: Doblarlas

M: ¿Cuando ya está hecha la masa?

T: Sí

M: S, cuéntame, ¿qué haces tú?

S: Yo hago lo mismo que hace el P, eehh, doblo cartas, colabro ensobrando y luego las voy sellando con agua y después las voy contando de a cincuenta

M: ¿Hace cuánto tiempo haces eso tú?

S: Hace cuatro años

M: ¿Cuatro años?

S: Sí, porque yo llevo cuatro años trabajando ahí

Pero cuando alguien tiene otras competencias y un deseo de vivir experiencias distintas y le gusta el cambio, este tipo de tareas pueden resultar desmotivantes. Hay ciertas actividades productivas que se consideran socialmente como las que pueden llevar a cabo las personas con discapacidad intelectual, que generalmente involucran trabajo físico y rutinario, las cuales pueden aburrir y cansar, y no siempre existen las opciones ni la disposición como para poder tomar en cuenta los intereses individuales y la motivación de los sujetos al asignarles una tarea.

Los trabajos protegidos en general tienen permanencia larga y no funcionan con un contrato a sueldo, por lo que no hay indemnización mientras haya una producción, aun cuando ésta sea mínima. La paga es generalmente a través de un incentivo para la locomoción y colación porque no son empresas que generen grandes recursos, y debido a la existencia de máquinas y las importaciones de países donde la mano de obra es muy barata, este tipo de servicios son muy mal

pagados. Los /as jóvenes entrevistados /as que participan en estos trabajos informan estar a gusto con la tarea realizada, pero manifiestan interés por cambiar de trabajo para poder ganar más dinero. Se observa eso sí, cierto temor ante la posibilidad de cambio, ya que plantean requerir apoyo para realizarlo y además no tienen una noción clara de las opciones laborales que existen para ellos /as en el mercado. Estas opciones se encuentran bastante reducidas, y aún cuando ha habido un aumento considerable en la última década, persiste la dificultad para conseguir empresas dispuestas a ingresar en sus filas personas con discapacidad intelectual. A la vanguardia de estos cambios se encuentra la SOFOFA, que tiene una unidad dedicada al tema de la discapacidad, que junto a una OTEC han capacitado e insertado con éxito a jóvenes con discapacidad intelectual en empresas del sector agropecuario. Además la Fundación en cuyos Centros participan los /as jóvenes entrevistados /as ha desarrollado un programa de inserción laboral exitoso en los últimos años, especialmente en el área de servicios.

Las jóvenes que se encuentran insertas en un trabajo asalariado, reciben un sueldo de mercado y realizan una tarea rutinaria, pero en un ambiente inserto en la comunidad. Lo único negativo es que en la experiencia de estas jóvenes el trabajo tiende a ser inestable, existiendo cambios de empresa y de actividad con frecuencia, lo que genera sensación de incertidumbre: en un período de cuatro años una joven ha trabajado en alrededor de tres empresas distintas.

4.3.5 *Percepción de buen y mal trato*

Los /as jóvenes informan ser bien tratados /as en los trabajos actuales o en los lugares donde han realizado prácticas. Cuando cuentan alguna anécdota discriminatoria o de mal trato, rápidamente la minimizan, dejándola en el pasado como una etapa superada. Dan cuenta de una buena relación con los jefes y de escasa pero respetuosa relación con sus pares.

J1: Todos somos iguales, en el trabajo nos tratan igual como, como si fuera uno más

P: Uno más

...

J1: Cualquier empresa donde usted trabaje el único que lo va a atender es el jefe a usted

M: ¿Y ese los trata bien?

J1: “¿Estos jóvenes adónde van?”

P: Es como si te estuvieran diciendo es uno más de la sociedad así

Es interesante la frase "donde usted trabaje el único que lo va a atender es el jefe a usted". Puede ser tomada como que uno es bien tratado y especial porque es atendido directa y exclusivamente por el jefe, pero también puede ser interpretado como no inclusión en el espacio laboral, no formando parte de un equipo, no socializando de igual a igual con los/as compañeros/as, lo que se puede deducir de la escasez de relatos de socialización con pares. Esto se da especialmente con los/as jóvenes que realizan prestación de servicios, que no son pagados/as y no mantienen relaciones de igual con el resto de los trabajadores porque su situación laboral es diferente.

Las experiencias de buen trato que relatan tienen que ver con estar rodeados en el trabajo de personas que las validan, reconocen y acogen.

Las experiencias de mal trato en el trabajo tienen relación con roces con los pares

M: ¿Y los compañeros de trabajo cómo los tratan?

J1, J2, P: Bien, sí

...

J1: De repente se van en una, parada mala, ya. "Y ¿de dónde 'vení' tú?", de esto y esto, "ya que bueno, y ¿por qué te mandaron aquí?", "para trabajar con ustedes, para ayudarle a ustedes", "ah, que bueno y ¿te van a pagarte el mismo sueldo?", "no, no nos van a pagar el mismo sueldo que a ustedes porque a nosotros nos dan un incentivo, que eso es para la micro y para los gastos de nosotros"

y situaciones donde el jefe los /as ha desvalorizado o invalidado.

L: Que una vez dijo la jefa que yo no iba a aprender.

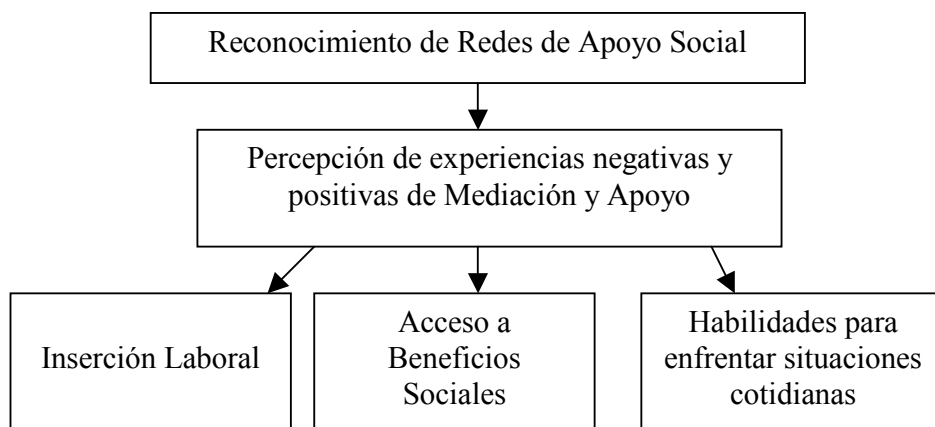
...

L: sí, dijo así. Que yo no iba a aprender a hacer nada, ni lavar la loza. Pero yo ya sabía lavar la loza 'po'

R: porque acá, donde estoy trabajando una vez yo, por hacer buena voluntad, atendí una mesa y no sabía el plato que había y era un... lo único que yo sabía era que era un plato de albóndigas con nuez y la gente me preguntó qué era ese plato, y dije que era carne con nuez. Entonces sale mi jefe y me dice "tú no sabís nada, sale de aquí" entonces yo me sentí mal por eso.

4.4 Reconocimiento de Redes de Apoyo Social

Informan que entre sus redes de apoyo se encuentran sus familiares, amigos /as, adultos responsables, profesores /as, jefes /as y compañeros /as de trabajo. En el caso de los /as que se encuentran en centros de protección, la ausencia de la familia de origen provoca un vacío afectivo importante que influye tanto en su autoconcepto como en su autoestima.



Cuadro N°4

La red de apoyo social con la que cuentan los /as jóvenes con discapacidad intelectual participantes está conformada por su círculo de relación más cercano: familiares, compañeros /as de escuela y centro de capacitación, y algunos vecinos /as. No cuentan con muchos amigos o amigas, los /as cuales generalmente pertenecen a un círculo muy cercano, del Centro de Capacitación o de Protección y algunos informan de amistades en el trabajo y en el barrio. Desde el Enfoque Comunitario se puede plantear que sus redes son de lazos “fuertes” por lo que no le sirven como puente para contactar otros nodos que les pueden facilitar apoyo social en función de la inclusión. Por un tema de protección, para prevenir posibles riesgos (abusos, maltratos, extravíos), son criados /as en ambientes cerrados, con poco contacto social, lo que interfiere con su integración si se cae en la sobreprotección. Esta aprehensión de los adultos es transmitida a los /as jóvenes y asimilada por éstos /as, manifestándose en una conducta temerosa hacia la interacción con desconocidos. Existe un límite muy delgado entre la protección y la sobreprotección que es de difícil manejo por los adultos responsables. Así, se puede observar que cuentan con redes restringidas asociadas a espacios protegidos.

En relación al uso del tiempo libre, participan en pocas actividades recreativas, reducidas al círculo de relación cercano. Por tal motivo su inserción en la comunidad es limitada.

M: ¿Ustedes creen que es fácil para ustedes hacer amigos así en la calle, gente que no es del (*centro de capacitación laboral*) o no es de la (*escuela especial*)?

Todos: No

M: ¿Por qué no?

R: Porque si no es de aquí, son desconocidos

M: ¿Qué significa eso?

R: No son conocidas, no sabemos quién es

La importancia de los vínculos afectivos se ejemplifica en los diálogos siguientes, donde los /as jóvenes dicen que les gusta el Centro de Capacitación en el que están por las relaciones de amistad que han establecido, más que por las actividades que ahí desarrollan.

M: Ah, ya, perfecto, ¿te gusta esa pega?

JC: Sí, me gusta, y estoy con el J., y con el J., unos niños del (*centro de capacitación laboral*)

M: Qué bueno, y ¿te gusta acá?

P: Sí, ahí conocí al J2, al J1, conocí a la F, conocí a la C, y conocí a todos

Para todos /as, los vínculos afectivos resultan fundamentales y en el caso de los /as jóvenes que se han criado en hogares de protección, la añoranza de la familia les provoca una carencia afectiva que resulta muy difícil compensar por parte de los adultos que los /as cuidan. Algunos salen esporádicamente con familiares, mientras que otros han perdido la vinculación

M: ... ¿Tú eres feliz?

JC: Mmhh, un poco, un poco no. Quiero ver a mi familia

JC: Yo no salgo, me quedo aquí

M: Tú no sales, ¿tú tienes familia?

JC: No, si aquí tengo unos tíos, están en (*ciudad del sur*)

M: Y ellos te vienen a ver

JC: No

M: ¿Y cómo te sientes con eso?

JC: Mal

M: Sí ¿verdad?

JC: Con pena

M: ¿Quién más sabe lo que le gustaría hacer si volviera a ser chica? (silencio)

C: Yo estar con mis papás, no me gustaría estar en un Hogar

Una de las relaciones que aparece como un deseo a alcanzar es el encontrar una pareja, con la cual vivir su sexualidad y formar una familia. Al buscar pareja prefieren alguien parecido /a a ellos /as y no con mayor discapacidad. Por ejemplo, no quisieran a alguien con Síndrome de Down: surge de nuevo la vergüenza que sienten al ser asociados /as a la discapacidad intelectual en la cual se note físicamente una diferencia al resto. Pero además manifiestan otras elecciones, como por ejemplo que no sea alcohólico, drogadicto o sucio, lo que nos lleva a reflexionar sobre la valoración negativa que tienen asociada a la presencia de una discapacidad intelectual.

M: ¿Y cómo tiene que ser un pololo?

R: Buenmozo

(risas)

M: Buenmozo, ya, ¿puede ser alguien que tenga algún problema como se dijo acá?

C: ¿Como qué?

M: ¿Por ejemplo, como en esta foto?

C: Ah, como un niño Down

R: No

M: ¿Por qué no?

R: A mí me daría cosa. A ver, me daría cosa y, cosa y, me daría me daría ay, me daría vergüenza andar con él

M: ¿Por qué te daría vergüenza?

R: Porque no somos iguales

M: ¿A alguien más le pasa algo así?

C: A mí

M: ¿Con qué otro tipo de chiquillo no podrían andar? ¿Qué otro chiquillo ustedes también consideran que les daría un poco de vergüenza?

T: Con un borracho, sí a mí no me gustaría andar con uno que fume así, que le haga a la droga

C: Con uno sucio tampoco andaría

Aparece en algunos /as la posibilidad y el deseo de que la pareja no tenga discapacidad y manifiestan que esto no debiera presentar una dificultad porque ellos /as son normales. No obstante esto, solamente un joven de los participantes está pololeando con una joven sin discapacidad y su caso es diferente al resto porque terminó cuarto medio en una escuela nocturna, lo que podríamos aventurar le puede dar un estatus distinto al resto.

M: Oye pero les hago una pregunta, ¿ustedes sienten que podrían pololear con alguien que no haya ido a una escuela especial o que no tenga discapacidad?

J1: Sí

P: Sí, yo

C: Yo creo que sí

M: ¿Tú estás pololeando con una persona que no tiene discapacidad?

P: Sí 'po'

M: ¿Y tú no has tenido ningún problema con eso, por ejemplo ella no te dice, de repente oye..?

J1: "Soy tarao"

...

M: ¿Te has sentido distinto a ella?

P: No

M: ¿Has tenido problemas con la familia por el hecho de que tú hayas asistido a una escuela especial?

P: Shhh, la familia me adora la familia

(risas)

M: Sí, ¿en serio?

P: Paso como tres días ahí metido

J1: Pégate la 'cachá'

(risas)

A su vez se observa en la conversación que para conseguir pareja las mujeres tienen que ser delgadas, lo que muestra su adhesión a los estándares sociales del momento, "porque ahora la moda es buscar flaquitas así, una modelo".

4.4.1 *Mediación y apoyo*

Los /as jóvenes informantes dan cuenta de experiencias positivas y negativas de mediación y apoyo a lo largo de su vida, las cuales han impactado especialmente sobre su autoconcepto y autoestima. Por ejemplo, en el momento que se realiza el diagnóstico de discapacidad, si éste es presentado como una característica propia del individuo e inamovible, entonces resulta sumamente marcador al no entregar esperanzas de evolución. Esto trae consigo un pronóstico negativo y desalentador para la familia y la persona diagnosticada, que puede transformarse en una profecía autocumplida. Como plantea un joven, al preguntarle sobre su discapacidad: "No sé, fue notorio porque mi mamá me decía que yo había estado bien y fuimos a un doctor y el doctor me dijo "su hijo nunca va a aprender a leer", entonces fue un problema psicológico, que el doctor a mí me dijo y una profesora a mí, que yo tenía como cinco o seis años, me dijo, que yo "nunca iba a aprender a leer, que nunca iba a aprender a leer", entonces me fui taimando y fui haciendo idea de que yo nunca iba a aprender a leer".

Se entiende acá profecía autocumplida en el sentido de que al decir que no va a adquirir la lecto-escritura, al ponerle techo a lo que va a poder aprender, se está limitando y la persona se

convence que es una realidad inmodificable y actúa en consecuencia. Pero, eso no es algo que se pueda decidir a priori en una persona, no existe un límite predefinido a través del cual se pueda saber hasta donde va a llegar alguien. Entonces se estigmatiza a la persona, al niño o niña, se supone que solamente puede hacer unas cosas y se asume que otras no. Se estigmatiza con sobrenombres y en las familias también muchas veces se les exige menos o se les maltrata por esto mismo.

Por otra parte, hay una diferencia cuando el apoyo de otros toma en cuenta la opinión, intereses y permite la autodeterminación de la persona con discapacidad intelectual, a cuando da cuenta de una sobreprotección que finalmente limita su accionar. La sobreprotección se relaciona con una visión de la persona que se caracteriza por tener pocas capacidades y de la que se tiene bajas expectativas de lo que puede llegar a hacer. Se la sobreprotege por temor a que sea dañada por otros, a que sea engañada o a que pase vergüenza y entonces sufra.

M: ¿Y qué pasa con esa gente que no tiene la capacidad?

P: ¡La tienen que apoyar 'po'!, o sea, no dejarla, ya, supongamos: el J1 no sabe, entonces hay que apoyarlo

C: Exacto, pero esa es culpa de los padres también porque los padres no le dan el apoyo

J1: Los papás, como que es un niño de cristal, como que “este es mi hijo y él no va a comprar porque no sabe”, y lo dejan ahí

A través de las entrevistas realizadas a las profesionales de cada centro se pudo tener un acercamiento a la metodología de trabajo que utilizan para entregarles el apoyo que requieren. En todos los centros tienen una visión positiva hacia las personas con discapacidad, centrándose en la entrega de apoyos adecuada para cada caso y fomentando la inclusión social en la medida de sus posibilidades. Existen algunas diferencias en la manera de programar las intervenciones y los temas en los cuales ponen énfasis. En uno de los centros se centran en sus capacidades y no se les media conscientemente para que incorporen a su autoconcepto el tener discapacidad, esto porque consideran que puede afectarles negativamente su autoestima por el dolor que esto puede producirles, porque es un concepto cargado de valoraciones negativas y consideran que los /as jóvenes no están en condiciones actualmente de poder manejar esta información de una manera que les favorezca. Se trabaja hace poco tiempo en desarrollar las habilidades para la vida independiente, planteando que “cada año uno se va enfrentando a distintos desafíos, porque sólo

en la experiencia uno se va dando cuenta que se necesita más formación” y admiten que resulta complejo medir hasta donde cuidarlos sin caer en la sobreprotección.

En otro de los centros, se conversa sobre su discapacidad cuando los /as jóvenes presentan dudas al respecto, porque consideran que es fundamental que tengan conocimiento tanto de sus limitaciones como de sus habilidades. Se media en función de desarrollar habilidades de autodeterminación pero con los límites que pone un sistema de protección masivo. Además reconocen que existen formas de mediar diferentes entre los adultos a cargo de la niñas, existiendo adultos que “no logran identificar las habilidades y las potencialidades que tienen las niñas”, lo que genera contradicciones que afectan su autoconcepto y autoestima.

Por último, en el Centro de Capacitación Laboral, se encuentran desarrollando hace un año un programa de desarrollo de habilidades comunicativas que aporten a la inserción laboral de los /as jóvenes. Prefieren ocupar el concepto de dificultades más que el de discapacidad, porque los /as jóvenes asocian a este concepto características negativas. Consideran importante que “cada uno sepa sus limitantes, en qué soy mejor y en qué cosas no soy muy bueno, por ese lado es necesario que ellos tengan consciencia. Porque después en la vida laboral ellos tienen que saber cuáles son sus puntos a favor y cuáles en contra. Tiene que estar preparados para eso para no frustrarse posteriormente”.

4.4.2 Experiencias positivas y negativas de mediación y entrega de apoyo

Los /as jóvenes perciben experiencias positivas de mediación que tienen efectos importantes al modificar el autoconcepto de la persona y fortalecer a través de esto una autoestima positiva. Al recibir una mediación eficaz logran aprender. Al contrario, describen experiencias negativas que los limitaron y no les permitieron desarrollar sus capacidades cognitivas en un momento determinado, afectando hasta el día de hoy su autoestima y dejando una marca de incapacidad en su autoconcepto.

J1: Me entiende entonces, los profesores con toda la atención, juntaban un grupo que no sabía leer y escribir, y lo llevaban a un taller con una señorita especial que los trataba, “¿el joven no aprendió a leer?, ¿no?, no importa yo le ayudo” y al tiro yo con ella, ella era simpática, todo, ‘los’ pescaba, nos enseñaba a leer ella misma, nos enseñaba juegos, entonces era distinto con la otra que con ella

M: Entonces ¿influye un poquito estar con una persona buena?

J1: Sí influye, porque la otra era con mayor edad y más pesada y ella no 'po', era más joven y más simpática, y ella entonces no pescaba una regla y decía "gánese en un rincón y yo le pego"

A través de una mediación positiva de las capacidades se puede reparar un autoconcepto dañado:

C: Antes pensaba. Yo antes pensaba, cuando llegué acá me di cuenta que era capaz de...

M: ¿Eres capaz de?

C: Entonces es como que aquí me abrieron los ojos

J1: ¿Los ojos o la mente?

C: Todo

M: ¿y quién te abrió la mente?

C: La señora X. Ella me, ella conversó conmigo y me di cuenta

M: Y tú antes dices que sentías que tenías discapacidad, y ¿qué significaba eso para ti?

C: Mal porque, es que yo, a ver, tengo dos conceptos y en uno sé que estoy mal, y lo reconozco y otro que, como se llama, eehh, la misma señorita X conversó conmigo y me dijo que no 'po', que yo no era inútil y nada, todo lo contrario que yo era capaz de dar y ella me dice que soy capaz de dar mucho más.

M: ¿Y tú antes sentías que no eras capaz de dar?

C: Claro, es que yo antes, al llegar acá, era tímida, era callada y cómo se llama y me sentía mal, era súper solitaria, si se pudiera decir, y llegué acá y me cambié

P: No conversaba con nadie

J1: Era autista

Todos los seres humanos requieren apoyo y mediación para desarrollar habilidades y aprendizajes significativos, pero la intensidad y frecuencia de los apoyos necesarios varía de persona en persona. Esta no ha sido siempre la experiencia de los /as jóvenes entrevistados /as, ya que el sistema educacional tiende a homogeneizar las necesidades de aprendizaje y el sistema social asume que todas las personas con discapacidad son iguales y les da el mismo trato. Además, las expectativas frente a sus logros tienden a ser bajas, como se vio en el apartado de Educación.

Uno de los ámbitos en donde más requieren apoyo es en la inserción laboral. Dado que existe una resistencia desde la sociedad a integrarlos /as al mercado de trabajo, donde la incorporación de personas con discapacidad intelectual no es la norma sino la excepción, pero también, porque no existen en todos los Centros de Capacitación programas apropiados de apresto laboral, la entrega de apoyo en la inserción laboral tiende a fomentar la dependencia hacia los adultos mediadores. Los /as jóvenes no se sienten autónomos /as en este aspecto, no se sienten capaces y muestran temor frente a la posibilidad de realizar la búsqueda de manera independiente

o semi-independiente, o de exigir que el apoyo sea entregado cuando ellos /as quieren. Pero esto lo aceptan como una realidad que les toca vivir y más aún cuando perciben situaciones en las que no recibieron el apoyo, lo aceptan, lo dejan en el pasado o lo relacionan con sus propias limitaciones, lo que les permite adaptarse y seguir funcionando.

El apoyo recibido para cumplir uno de los deseos más reiterados en los grupos, el de la lecto-escritura, no ha sido constante en el tiempo y en varias oportunidades no ha sido realizada la mediación por personas capacitadas sino que por amistades o familiares. Esto no ha permitido la adquisición adecuada de la habilidad y además ha afectado negativamente su autoconcepto y autoestima, ya que han sido varios intentos que han fracasado y lo asocian a ellos /as mismos /as.

Se puede extraer de los textos analizados que los /as jóvenes requieren recibir un apoyo más constante que les facilite el enfrentar conflictos en situaciones cotidianas, necesitan incorporar códigos sociales de comportamiento que les permitan manejarse más adecuadamente en entornos sociales no protegidos. Requieren fortalecer sus habilidades sociales para poder independizarse, entre ellas aprender a manejar sus finanzas. Pero este aprendizaje se ve interferido por su percepción de discapacidad, que los /as inhabilita para adquirirla o sentir que el resto no los /as ve con capacidad para hacerlo; a esto se le suma una autoestima negativa.

M: ¿Ustedes dos que no saben recibir vuelto tan bien, les ha pasado que las engañen o tener susto que alguien las engañe?

C: Yo tengo miedo de que me engañen

T: Yo también

M: ¿Por qué, a ver?

T: Porque no sé, no sé cómo explicarlo

M: Pero tú has ido a comprar y te da la sensación de repente ¿de qué?

T: Que me pueden hacer tonta con el vuelto 'po'

Es importante dejar en claro que si los /as jóvenes participantes hubieran recibido durante su crecimiento una mediación constante y efectiva (sin cambios de colegios, de ciudades, de centros de protección, de mediadores), basada en la creencia de que son capaces, podrían haber aprendido los contenidos educativos y además haber mediado hacia un autoconcepto y autoestima positiva.

J1: ...Entonces yo entré a ese colegio y me cambiaron la mente, me entiende, me cambiaron la mente de que yo iba a aprender a leer, que yo iba a hacer esto, que yo iba a estar en primero

medio, y no fue así. Pero ahora sé leer, sé escribir, sé hacer todo lo que hacen en distintos talleres. Yo fui el primero, el único que aprendió más rápido que todos

M: Y ¿tú sientes que todavía tienes problemas de aprendizaje?

J1: No, ya me fui superando, porque ya sé leer, sé escribir

Reconocen el apoyo que reciben del Estado a través del COMPIN, los beneficios materiales y económicos que les otorga, pero también sienten que los /as estigmatiza, que indica que tienen un problema

M: ¿Y qué sienten ustedes con tener un carné que diga que tienen discapacidad?

J1: Nada, si somos normales igual que todos

C: Nada

P: Es como tu segunda cédula de identidad

J1: Es como si estuvieras marcado

...

P: Tiene beneficios

M: ¿Qué beneficios tiene?

P: Cuando tú ‘trabajás’ en una empresa te dan cosas para la empresa que ‘tení’

...

P: El carné de discapacidad, ese que tienen todos, usted va a la, al, a la cosa donde sale el COMPIN esa, y el mismo COMPIN te da dinero o te puede dar herramientas para armar tu empresa

P: Sí como si usted trabaja en una panadería, las máquinas de repostería

J1: ¿Te las dan?

P: Sí

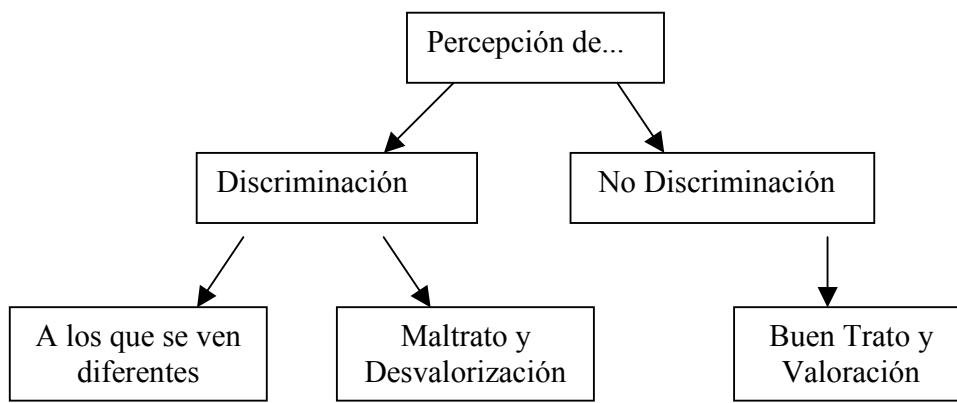
J1: ¿O te las ‘emprestan’?

P: No, te las dan

J1: Mira, en el COMPIN (...)

4.5 Percepción de Discriminación

Las personas entrevistadas perciben que puede haber tanto una actitud positiva como negativa hacia las personas con discapacidad: “depende de la persona, que a algunos, todos los tratan por menos. Algunos los miran por menos, no sé, son más... otros les toman en cuenta, mas atención”. Les resulta más difícil ver discriminación hacia ellos/as mismos/as, pero logran identificar experiencias en otros /as, especialmente en las personas que presentan mayor discapacidad o que se note físicamente.



Cuadro N°5

Entienden discriminación como el que los /as traten de una manera que no tratan a otros, que duden de ellos /as, que los /as juzguen mal cuando no han hecho nada inadecuado, pero además el que no les expliquen claramente las cosas o con paciencia hasta que las puedan comprender: se dan cuenta que hay gente que les niega la capacidad de entender una explicación y les pierden la paciencia. Esto les da rabia, pero también han aprendido a comportarse de manera sumisa, ya que no siempre se atreven a manifestar sus dudas por temor a ofender y ser rechazados.

M: Al principio R dijiste algo así como que íbamos a hablar de la discriminación

R: Sí

M: ¿Qué significa eso?

R: ¿La discriminación?

M: Sí

R: ¿Qué sé? (risa) Cuando a uno la engañan ‘po’, ¿o no?

M: Dame un ejemplo

R: Aquí mismo, aquí nosotros juntamos, ‘tenimos’ plata y ni ‘sabimos’ lo que ‘tenimos’ ‘juntao’, ‘na’ ‘po’

M: O sea, ¿ustedes su sueldo lo juntan acá en el hogar?

R: Sí, maomeno. Porque yo estoy recibiendo una pensión, y a la que, hay hartas chiquillas aquí que reciben pensión, entonces, a todas ellas les dejan plata pero a mí no, entonces, yo cacho que, por eso 'po', (risa) me están estafando

En ocasiones se comportan de una manera inadecuada socialmente, por no conocer las reglas de algunas interacciones sociales y en consecuencia son evaluados de una manera negativa por el resto, pero esto no es por su funcionamiento intelectual sino que se debe a que no fueron adecuadamente mediadas con respecto al comportamiento esperado. Una de las jóvenes relata su experiencia al ir a comprar sola al supermercado, donde se aprecia su dificultad para comprender la interacción que se produce, lo que la hace sentir mal consigo misma e incapaz.

C: ...Y me faltaba plata 'po'

M: No supiste calcularlo. Y, ¿qué pasó?

C: Entonces una señora me dijo "dame tu carné", dije "yo no tengo carné". Entonces me dijo "dame cualquier cosa, dame tu dirección, cualquier cosa"

M: ¿Por qué?

C: Porque yo... la señora me dijo, la señora de la que... ¿cómo se llama?

L: La cajera

C: La cajera, me dijo "te falta plata". Ah, "saque las donasep no más" y ya, la señora ya la estaba anotando todo lo que pasaba al otro lado para que me lo eche en el bolso. Entonces yo dije no y dijo "¿qué 'querí' que saque?", y yo le dije "la donasep". Entonces la sacó. Entonces después la señora, luego otra vieja, otra señora, me dijo "dame tu número de carné". ¿Qué significa eso?

R: El rut

C: Eso, el rut. Entonces yo le dije "no lo tengo". "Dame tú número telefónico. Dame tu número de teléfono" y yo le dije "no". Porque yo me lo sé, pero estaba nerviosa 'po'. Entonces me dijo "ya". Entonces y después dijo "ya" y entonces se choreó y se fue. Y después la señora me dijo "ya, ahí está tu bolso y el boleto" porque tenía que sacar de nuevo el boleto 'po', del (*supermercado*)

M: ¿Cómo te trataron?

C: Mal 'po'... porque la vieja me quedó mirando mal 'po'. Y yo dije "uy" que justo fui con mi pololo en ese día. Me dio vergüenza.

M: ¿Sentiste que no entendiste lo que había pasado? ¿Porque al final no entendiste qué es lo que estaban haciendo?

C: No

M: ¿Te explicaron por qué necesitaban el carné?

C: No

Además es importante notar que les cuesta plantear discriminaciones que hayan vivido ellos /as. Cuando lo hacen, las ubican en su pasado y eso porque obviamente hay afectos involucrados. La rabia aparece en todos los grupos, el dolor por el mal trato, por tener que luchar por encontrar un espacio donde sean considerados /as valiosos /as; tristeza por el abandono y la

poca valoración, más aún en el caso de los que están en un Hogar de Protección, que son doblemente discriminados /as por esta razón.

Las conductas agresivas hacia ellos /as, entre las cuales podemos incluir el uso de sobrenombres, dan cuenta de una discriminación por ser diferentes y cuando ellos son capaces de percibir esto les da rabia.

C: No hay respeto por la gente discapacitada

P: Se burlan

...

F: Que los molestan

M: Ya y ¿qué les dicen?

J1: Que es mongolo

C: Claro que es mongolo, que eres tonta

F: Que eres pesado

J2: Mira éste no sabe leer

C: Claro

P: O eso cuando...

J1: “Mira, a él se le mueve la mano” o “mira, él tiene la cara fea, él le falta un ojo” o “a él le falta una oreja”

P: Mira camina cojo

C: Cualquier cosa

J1: Camina cojo, mira a él se le mueve el piso, está mal construida la calle

C: Patita cumbia (risa corta)

Perciben que se discrimina a las personas que se les nota la discapacidad o que no saben leer y escribir, especialmente para conseguir trabajo. Frente a dos imágenes, de una joven sin discapacidad y un joven con Síndrome de Down y ante la pregunta de quién tiene más posibilidades de conseguir trabajo, contestan que la joven “porque ella es normal y él no es normal” y porque “sabe leer y escribir ella ‘po’”.

Aparece el temor a que otros puedan abusar de su confianza y su desconocimiento para estafarlos /as. A continuación se relata una experiencia de este tipo

M: ¿Alguna ha tenido una experiencia que no le haya gustado, que quiera contar?... Yo me acuerdo de alguien que les iba a comprar muebles. ¿Se acuerdan?

A, L: Sí (risas)

M: ¿Cómo les fue con eso?

A, L: Mal (risas)

M: Pero ahora que ha pasado harto tiempo, eso fue que ustedes confiaron en alguien. ¿En quién?

A: En un compañero

M: ¿Qué les hizo el compañero?

L: Nos estafó (risas)

M: O sea ustedes le pasaron plata para que él la guardara para comprar muebles y...

R: Y se la comió (risas)

A: Y después le dijimos a la polola y la polola se puso a llorar, porque ella nos quería hartito a nosotras

M: ¿Cómo te sientes A con que alguien te haya estafado? ¿Qué sentiste?

A: Rabia

M: ¿Tú crees que tú cometiste un error o él es mala persona?

A: Esa plata dijo que la quería para ayudar a su mamá

M: ¿Y les devolvió al final la plata?

A: Sí la devolvió

Algunos /as informan experiencias de discriminación,

M: C ¿cómo te hacían sentir en esas otras escuelas?, porque tú dices que acá te hacían sentir capaz

C: Sí...mal, no me daban...no me dieron seguridad

M: ¿Qué te decían que tenías tú, que te decían de ti?

(pausa) ¿Te acuerdas?

C: Sí, sí me acuerdo (pausa) (con voz cansada y triste) me decían que era tonta, que era mongólica

pero para otros /as es más bien una sensación de ser vistos /as o tratados /as distintos /as o de una manera que incomoda, pero que no pueden aclarar.

R: Porque sí, porque sí, nos tratan, nos miran como tonta

...

M: ¿Por qué lo has sentido?

T: Porque como nos miran 'po', miran diferente

...

T: La gente 'po', cuando 'los' vamos en el metro

...

M: Oye T, y ¿tú te acuerdas entonces de alguna situación en que, puntual, en que haya pasado algo que sentiste que te estaban mirando mal o de otra manera?

T: No, pero yo siento eso

...

C: Con la boca abierta, entonces yo siempre me voy con la G, entonces la G va así (boca abierta) (risa). La G va así, entonces yo le digo "G, cierra la boca", "que no puedo, 'tai' 'enojá'?" (risa)

M: ¿La gente que hace?

C: Mira 'po'. Se ponen fijona

M: ¿La gente mira cuando alguien es igual a los demás o cuando es distinto?

C: Es distinto

Relatan el sentir vergüenza por ser vinculados /as a una Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual o por estudiar en una Escuela Especial. Perciben que el resto los /as discrimina por esto.

J1: Sí, pero si usted va aquí va a una Universidad a nosotros nos miran ah, (..) uuhh y nos tratan. Los jóvenes de la universidad a ti pueden tratarte bien porque te ven, porque 'soi' enfermo, pero después cuando te 'vai', te (gesto hablar a escondidas)

M: ¿Te pelan?

J1: Te pelan

P: Te pelan

J1: "Este loco es enfermo, este loco me miraba a cada rato, tiene Down, tiene esto, tiene esto, a lo mejor es enfermo", y cuando nosotros nos vamos, puta ahí

E: La gente dicen que "son locos, estos van a colegios especiales"

...

M: Ya, y ¿tú sientes que es así?

E: Puede ser

R: más o menos. Porque, mire, yo le voy a decir, una vez, un día de la semana, me vino a dejar mi jefa porque estaba enferma del pie no podía caminar y dice, ve por el hoyo (de la puerta) y se acerca la Y y la Z a la puerta. Al otro día al llegar a trabajar me dice: "¿y tú qué 'hací' ahí?" me dice así y yo le digo "¿por qué?", "no tení nada tú, no sé que 'hací' ahí", porque vio a la Y, a la Z

M: ¿qué te dijo que tenían ellas?

R: no, es que la manera como yo las traté que les dije que se fueran pa' dentro, porque estaban en la puerta y les dije "vayan a acostarse". Ella dijo "no... te miro a ti y a las chiquillas que están en la puerta... Me dio cosa" dijo. "Que de mirarte a ti y a ellas, no son nada parecido". Por qué ellas estaban aquí en (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) y yo también, si yo no era igual que ellas

M: ¿ella te explicó que es lo que las hace distintas a ti?

R: sí, en... a ver, como decirle. En la forma de la cara, la encontró medio rara

Perciben que se valora más socialmente a los que asisten a una escuela regular y especialmente a los que pueden llegar a ser profesionales. Se dan cuenta que el tener discapacidad puede ser motivo de discriminación y plantean que si pudieran cambiar algo, desearían no tener problemas de aprendizaje para poder ser algo más, ser un /a profesional.

En el discurso aparece que la presencia de dificultades en el lenguaje expresivo es otro factor de discriminación, lo que resulta importante dado que al ser un vehículo tan básico de comunicación, tiene una gran relevancia en la inclusión. Se asocian generalmente las dificultades de lenguaje a una menor capacidad intelectual. Por ejemplo, las personas tartamudas sirven para bromas generalmente asociadas a pobre comprensión de las situaciones y por ende a personas

desvalorizadas. Cabe recordar el caso de un joven que apareció en la campaña de Teletón hace unos años, que tenía problemas motores y problemas de lenguaje y que para los conductores de locomoción colectiva parecía como si estuviera borracho por lo que no lo llevaban, hasta que tuvo que ir a la garita y explicarles que él tenía una “enfermedad” que producía esos síntomas y que no estaba borracho. Ahí recién empezaron a dejarlo subir y tener paciencia de que se demorara en hacerlo.

E: Yo cuando iba a comprar me trataron terrible mal, “este cabro habla terrible mal”

...

M: ¿Y qué te pasa con que te digan eso? “Este cabro habla terrible mal” ¿qué sientes?

E: Me da rabia

Perciben discriminación de la sociedad hacia personas con discapacidad, especialmente cuando se nota por fuera,

C: Porque en (*ciudad de Chile*) hablamos sobre la discriminación, que ahí la X se pasó, y

J1: Pero todo lo que dijo es cierto

C: Tocamos el tema, yo partí tocando el tema en qué sentido, una pareja de ¿cómo se llama esto?, de Síndrome de Down fueron a un restorán, un restorán, fueron y todo, y los echaron y eso yo lo vi,

...

M: ¿Y por qué los echaron?

C: Porque eran discapacitados, y que se yo, podían dar problemas. Entonces eso lo encontré injusto, súper injusto porque nosotros (apunta a todos) nosotros, ehh, ¿cómo se llama?, somos normales como ellos, entonces, normales en el sentido de que somos capaces de ir a comprar, somos capaces de cruzar la calle, somos capaces de que dos más dos son cuatro

Es importante señalar que también, ocasionalmente, ellos /as discriminan a los que sienten diferentes. Igual que otros jóvenes, utilizan los sobrenombres como un juego que habría que investigar si no tiene relación con el acoso entre pares. Utilizan los mismos sobrenombres relacionados con la discapacidad que otros utilizan con ellos /as: mongolo, estúpido, tonto; y a veces, presentan poca paciencia con quien habla y piensa más lento.

P: Acá cuando nosotros molestamos, molestamos en buena, no molestamos en mala, no le decimos, “a ‘sabí’ vos ‘soi’ tonto ‘soi’ mongólico”, no así, no en esa forma

J1: Nosotros estamos en un grupo y empiezan oh, cáchate cómo se mueve, y el loco se ríe en vez de ponerse enojado

P: Sí ‘po’. Él tiene un amigo (J1) que se llama padrino

J1: Entonces yo lo molesto
P: Se llama así
J1: Y no se enoja
P: Le dicen el padrino porque habla así, medio (voz rasposa) medio como ronco
J2: Hooola (voz ronca)
C: (risas)
(risas)
J1: Y tiene un problema a las caderas
P: Sí 'po', y lo molesta como es gordito
M: ¿Pero es tu amigo y lo toma como una broma entre ustedes?
P: Todos se juntan
J1: Cuando llegó la primera vez se enojaba
P: Ahora ya no se enoja

Tienen incorporada la jerga juvenil del momento, lo que les permite incluirse. Hay transmisión de valores y de categorías culturales, por lo que a este nivel se encuentran incluidos/as.

Por otro lado, se dan cuenta de que existe gente que utiliza la discapacidad para sacar provecho económico. Estas situaciones no aportan para lograr la inclusión de las personas con discapacidad porque mantienen la imagen de que son personas dependientes, desvalidas, incapaces de aportar a la sociedad.

J1: Si se da cuenta en la tele, la tele pasan los mismos problemas, se ve gente con discapacidad y se aprovechan
M: ¿ya, a ver?
J1: Se aprovechan de la gente 'po', porque uno, yo según, yo estoy cojo y después a los 10 minutos después ando caminando, entonces la gente se les complica más, entonces..
M: Pero ahí estás hablando de gente que en verdad no tiene una discapacidad
J1: No tiene discapacidad y se aprovechan del problema que tiene otra persona y lo ocupan ellos para sacarle plata a la demás gente, que uno va a trabajar todos los días, saca la mugre trabajando para que vaya uno cojeando y le diga, mijito tiene 100 pesos.

Las profesionales entrevistadas consideran que aun cuando se han abierto puertas y oportunidades para las personas con discapacidad, sigue existiendo la discriminación, planteando que “en cuanto a la inclusión si bien es cierto se ve una apertura mayor pero yo creo que eso no significa que no haya discriminación, yo te hablaría de una buena apertura cuando yo viera que hay una inclusión sin discriminación. Porque hay mucha apertura pero también hay mucha actitud de lástima de parte de la gente que da puestos de trabajo”. Algunos empresarios darían

trabajo por caridad, otros por disminuir sus impuestos y un número menor por tener consciencia de que pueden jugar un papel importante en el proceso de inclusión.

4.5.1 *Percepción de maltrato y buentrato*

La discapacidad de ellos /as no se nota externamente, por eso, según su planteamiento, no los /as discriminan en la calle, pero sí puede darse discriminación al interactuar con ellos /as y darse cuenta de sus dificultades para relacionarse o para realizar algunas actividades.

Describen experiencias de buen trato en todos los espacios en los que interactúan. Valoran sentirse tratados como iguales al resto, especialmente a aquellos que catalogan como normales, situación que les ocurre en el centro de capacitación y por algunos /as jefes /as que logran valorar lo que hacen.

Como se mencionó anteriormente, les resulta difícil y doloroso dar cuenta de experiencias de maltrato en relación a sí mismos /as, resultándoles más fácil observarla en otros /as. Estas experiencias aparecen en el relato cuando no son consultadas de manera directa.

Reconocen la vivencia personal y la posibilidad de ocurrencia de interacciones marcadas tanto de maltrato físico como psicológico en todos los ámbitos donde les toca moverse: en la familia, entre los pares, de parte de los adultos significativos o de gente desconocida.

El maltrato psicológico está generalmente asociado al uso de sobrenombres que utilizan características físicas, conductas o la no adquisición de ciertas habilidades como fuente de burla o desvalorización:

E: Quemado me dicen a mí, porque me quemé

E: Me da rabia

J2: Y ahí mis compañeros todos me molestaban, yo no, yo no, a mí me cuesta hablar, pronunciar bien

M: ¿Tú T, sientes que alguna vez alguien te ha tratado mal por no saber leer ni escribir? (T niega con la cabeza)? ¿Nunca?

T: No... mi hermana solamente que me ha tratado mal. Me ha dicho eso. Me dice que yo no sé leer, no sé hacer nada, y yo me siento mal cuando me dice eso

M: Me imagino

R: Igual uno se sentiría mal

M: Y más si es la hermana.

C: No, yo la mando a... porque yo no siento nada cuando mi familia me dicen cosas así. Bueno, siento, pero de llorar no lloro

M: Igual te da lata

C: Sí, pero es que no es mi familia. Si fuera mi mamá, mamá, así de sangre, me daría.

El maltrato físico, que es mencionado en pocas oportunidades, va acompañado del psicológico. En la situación que se describe se da cuenta de métodos de enseñanza que se encuentran objetados en el sistema educacional actual.

J1: Que las profes cuando usted hablaba o usted sacaba una mala nota lo ‘ganaban’ en un rincón o le pegaban reglazos en las manos, o le pegaban ‘paipe’ en la cabeza, o lo sacaban de las primeras filas, porque yo me sentaba de los terceros, y porque yo no sabía hacer la “A” me paraba y me decía, “párese, ponga las manos así” (gesto de palmas hacia arriba y adelante) y pescaba su regla de fierro, y “PA”, sus tres reglazos en la mano y al rincón, y después llegaba la directora... “¿qué está haciendo ese joven ahí?”, “no nada, él estaba jugando en la sala y le estaba pegando a sus compañeras y le estaba(...)”. Me decía, “él es un burro, él nunca va a aprender a leer, nunca va a aprender a escribir, nunca va a hacer esto, nunca va a hacer esto otro, porque es mongolo”

Describen vivencias de maltrato que se producen cuando no comprenden cabalmente las razones que les dan los demás para una negativa o al enfrentar nuevos códigos sociales sin las herramientas adecuadas. Estas vivencias de maltrato las describen principalmente en el trabajo, situaciones que, como vimos en el apartado de Trabajo, no están suficientemente preparados /as para enfrentar. Generalmente el maltrato en este ámbito es a través de la desvalorización, que daña de sobremanera su autoestima. Cuando ocurren estos episodios, se caracterizan por un trato agresivo, despectivo y cortante, no existiendo la voluntad de parte del otro de explicar o mediar adecuadamente, ya que se asume la incapacidad de la persona con discapacidad para entender razones.

M: ¿Tú te has sentido respetada o a veces así como mirada en menos?

R: De primero, una se encuentra perseguida, se encuentra... algo menos

M: ¿Por qué?

R: Porque, o sea, dicen, “esta persona no sabe hacer nada”. Por eso. A una siempre la miran en menos, como diciendo “ésta no sabe hacer nada”

M: ¿Por qué te miran en menos a ti y no a otros?

R: No solamente a mí porque todos... es que a lo mejor ‘aonde’ uno no sabe leer ni escribir

Otra forma de maltrato es cuando tienen una vivencia que es minimizada por el resto cuando la cuentan. A veces esta conducta de los otros surge como una manera de protegerlos /as del sufrimiento que implica reconocer que han sido maltratados /as o discriminados /as, pero la consecuencia secundaria es aumentar la inseguridad en su capacidad de leer los códigos sociales.

R: Que renuncié al trabajo, renuncié, me molestaban mucho

M: ¿Quién te molestaba?

R: Los cabros de arriba tiraban algo 'pa' abajo

...

P: Yo, yo cuando yo miro para arriba a un joven tirando cosas molestando a R. Eso está mal lo que hace.

M: ¿Está mal eso, que lo molesten? ¿y por qué lo molestan?

P: Porque la jefa la señora X, eehh, la Sra. X, la jefa

M: ¿Qué pasa con la Señora X?

P: Es que, mmhh, (...) del (*centro de capacitación laboral*), le dice ah, porque es una broma no más.

Afirman que en esta sociedad se discrimina a los diferentes, entre los cuales se pueden incluir las personas con discapacidad, pero también otras minorías.

M: O sea, ¿a quién tratan mal en la calle?

J1: A las personas que

P: Discriminan a mucha gente, para ser sincero, a los Síndrome de Down, a los pokemones , a los pelolais,

J1: A los skinhead, a los (...), a los (...)

P: Ahora como se llaman a las tribus, a todas las tribus

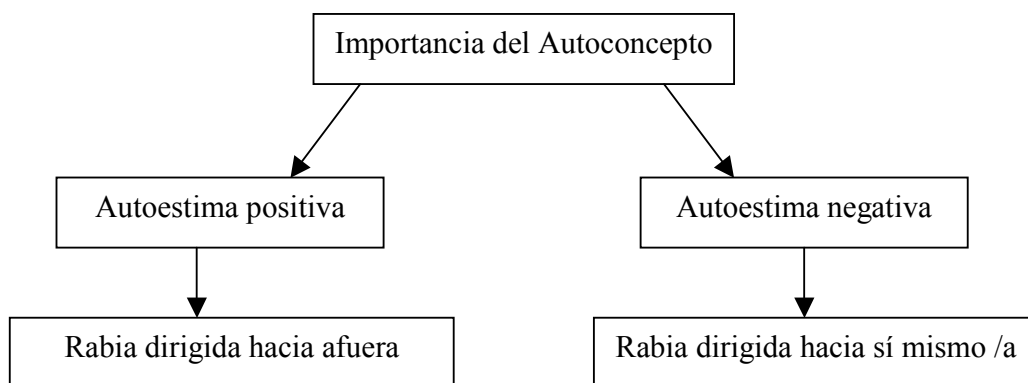
4.6 Importancia del Autoconcepto

El autoconcepto se entenderá como el concepto que una persona tiene de sí misma, que se construye a lo largo del desarrollo influido por las personas significativas de su entorno y por las experiencias que va viviendo, que se encuentra íntimamente relacionado con el de autoestima, entendido este último, como la valoración que se realiza de sí mismo, lo cual influye en la manera que la persona se enfrenta a los obstáculos y logros de su vida.

Como plantea Fernández-Cid (2003, p.10), las personas con menor discapacidad intelectual muestran conciencia de sí mismos /as, la que “puede ser problemática cuando no ha sido facilitada por alguna persona o instancia implicada, cuando no se ha dispuesto de información adecuada y no ha habido posibilidad de comunicación abierta y participativa”, ya que se ve enfrentada a la imagen social negativa y contradictoria que existe de ellos /as.

Reiser (citado en Beckles, 2004, p.10) plantea que “muchas personas discapacitadas internalizan visiones negativas de sí mismas que crean sentimientos de baja autoestima y desempeño, reforzando más aún lo que la gente sin discapacidad piensa acerca de su valor.”

Es en este sentido que todos los conceptos y procesos anteriores influyen sobre la conformación del autoconcepto, sobre la rigidez o flexibilidad que tenga, sobre lo consistente o contradictorio que sea, sobre lo fuerte o débil también. Y a su vez inciden directamente sobre la conformación de la autoestima.



Cuadro N°6

En el discurso se puede apreciar en algunos /as un autoconcepto fuera de sus posibilidades, desear cosas que no van a poder realizar en esta sociedad, porque no han desarrollado todavía las habilidades para lograrlo o porque no existe la posibilidad de llevarlas a cabo actualmente.

Su concepto de sí mismo /a resulta alejado de su propia realidad. Por ejemplo, el querer ir a la Universidad sin saber leer y escribir. Una de las profesionales entrevistadas plantea que “hay que estar aterrizándolos fuertemente porque los chiquillos siempre tienen expectativas mucho más altas de sus capacidades”. Quizás por la diferencia en la mediación que reciben de los adultos que los rodean (padre, madre, profesores /as, cuidadores /as, entre otros) algunas de las personas participantes presentan ideas contradictorias sobre sí mismas, es como si sus pensamientos estuvieran en departamentos estancos, donde por ejemplo una misma persona se describe como burra y porfiada, pero también como capaz de aprender cosas nuevas.

Otro tema es que la consciencia o no de pertenecer a la comunidad de personas con discapacidad a la que han sido adscritos /as por el resto de la sociedad, y la valoración positiva o negativa que hacen de ese colectivo, afecta de manera diferente a su autoconcepto y autoestima. Así, cuando tienen mayor consciencia de una diferencia con los otros, de tener problemas de aprendizaje o discapacidad, e identifican experiencias de discriminación, entonces presentan un autoconcepto donde dan cuenta de limitaciones más que de potencialidades (si han sido mediados en un contexto donde éste es el discurso que prevalece) y esto forma una autoestima negativa. La discapacidad es una identidad negativa, y los /as que tienen mayor consciencia de esto tratan de alejarse de esta identidad, negando tener discapacidad diciendo que, por ejemplo, sabían leer, pero se les olvidó. No muestran tener un sentido psicológico de pertenencia al colectivo de personas con discapacidad.

R: Que cuando a uno le dicen “¿dónde estái?”, nosotros no le respondemos en el colegio de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*). Porque siempre lo toman como “ah, un colegio de enfermos” así. Todos nos tratan como si hubiera pura gente enferma

T: Sí

M: ¿Te dicen eso?

R: Eso es, que poca gente no conoce bien la palabra que es lo es de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*). A uno lo tratan como que hay niños enfermos, con más problemas

M: ¿Qué te pasa a ti con eso?

R: Yo, a mí, me da lo mismo porque yo no soy enferma. Yo sé que yo no soy enferma, puedo tener hartos problemas pero no los que ellos creen. A mí no me da ni vergüenza, nada. Porque todos tapan, a mí no me da vergüenza cuando estaba la B y le preguntaban de adonde venía y yo decía de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) y ella se tapaba entera.

C: Y decía no, yo soy de mi casa

M: ¿Por qué creen que le daba vergüenza?

R: Porque era... se creía regia, se creía la que mataba más

En cambio, si tienen consciencia de discapacidad, formada a partir de creer en sus capacidades y mediados en un ambiente que los hace sentir bien consigo mismo /a, entonces logran integrar en su autoconcepto las limitaciones y fortalezas, promoviendo así una autoestima positiva.

El autoconcepto se construye a partir del espejo que entregan las demás personas en la sociedad. El espejo que generalmente se les entrega a las personas con discapacidad es uno de debilidades, fallas, dependencia, poca credibilidad, inmadurez de por vida (son como niños) e inocencia, entre otras. En el fondo, personas que no tienen la capacidad para dirigir sus propias vidas ni contar con un espacio social donde sean valorados /as como ciudadanos /as.

C: Mi madrina igual, por eso yo sé que tengo 1% normal y 1% no

M: ¿Así te lo han explicado a ti?

C: Sí

M: ¿Y qué te pasa a ti con que te digan eso, con que tienes 1% normal y 1% no?

C: Me siento mal

M: ¿Por qué?

C: Porque lo siento, si digo, a lo mejor es verdad, no sé. Dicen “ésta es más loca” cuando paso puro viendo tele. Porque no hay nada que hacer ‘po’, no me mandan a ningún ‘lao’

M: ¿Esa es tu tía?

C: Sí, esa vieja

Tienen incorporado una percepción no integrada de sí mismos /as, donde por un lado se perciben diferentes, con problemas de aprendizaje (no pueden ir a escuela básica, donde van los que son capaces e inteligentes) y por otro lado, se describen como normales, igual que los /as demás, porque realizan actividades igual que el resto (trasladarse, realizar compras, entre otras).

Al tomar conciencia de sus dificultades algunos /as lo toman como una realidad heredada, de no ser capaces de aprender planteando incluso que, aunque hubieran recibido una mediación adecuada, igual no hubieran aprendido. En tanto, otros /as sienten que tenían la habilidad de aprender, pero que le faltaron oportunidades y apoyo.

J1: Si ‘po’, si yo siempre quise ser futbolista cuando estaba chico

M: ¿Y por qué no pudiste ser?

J1: Porque no pude, porque no me dieron, no me dio el cerebro para ser profesional, tenía un problema

C: Ellos igual te pueden ayudar

J1: Sí, pero ya tengo 21 años no me pueden ayudar, si ya no estoy en la selección 'pa' qué, no salgo en la tele nunca

C: Querer es poder

Perciben que hay cosas que son más valoradas por la sociedad a las cuales ellos /as no han tenido acceso, entonces tienden a minimizar su valor para proteger su autoestima.

Frente a la asistencia a Escuelas Especiales hay dos actitudes, una de rabia y dolor por sentirse diferentes al resto; y otra de validar el tipo de enseñanza, resaltando que era la que ellos /as necesitaban. Probablemente la actitud de estos /as últimos se deba a que buscan defenderlas ya que influye en su autoconcepto, a pesar de que aparece la inconsistencia de cuestionar el tipo de tareas que realizan.

M: Y a ustedes ¿qué les pasa con eso, con no haber ido a una escuela básica, a un colegio como tú dijiste R?

R: Yo, me da rabia... porque... (llanto)

Tienen la capacidad de percibir en sí mismos /as aspectos físicos y psicológicos que afectan su autoconcepto y que quisieran cambiar, como le sucede en general a todas las personas. No se aceptan totalmente como son, mostrando capacidad de autocritica e interés por desarrollar las potencialidades que les permitan una mayor y más eficaz integración en sus lugares de trabajo o estudio.

M: Escuchemos a R primero... ¿R tú eres feliz o no? ¿Te gusta tu vida?... ¿Hay algo que te gustaría que fuera distinto?

R: Sí

M: ¿Qué cosa?

R: Mis cosas (se toca la cabeza, risas)

M: No te entendí R

R: Mis cosas, ¿cómo se dice?, quiero cambiar lo porfiado que soy

M: Ah, quieres cambiar lo porfiado que eres por eso te tocabas la cabeza. Eso quieres cambiarlo y además...

R: Sí, para no tomar pastillas

El autoconcepto varía positivamente cuando se ven enfrentados a otras personas que median a favor de un concepto de sí mismo más rico, que tome en cuenta la diversidad, que fomente sus capacidades y así promueva una autoestima positiva.

C: Antes pensaba. Yo antes pensaba, cuando llegué acá me di cuenta que era capaz de...

M: ¿Eres capaz de?

C: Entonces es como que aquí me abrieron los ojos

J1: ¿Los ojos o la mente?

C: Todo

M: ¿y quién te abrió la mente?

C: La señora X. Ella me, ella conversó conmigo y me di cuenta

Relatan experiencias positivas en el trabajo, estudios o capacitación y familia, que refuerzan o fortalecen su autoconcepto, especialmente cuando reconocen o son reconocidos con una habilidad.

J1: Estoy haciendo un taller de calzado, reparación de calzado, prestación de servicios, artículos en cuero, tapizo sillas, muebles.

M: Le haces a todo

J1: Sí

M: ¿Te gusta eso?

J1: Sí, me encanta, es lo mejor que sé hacer. Que si usted de repente me puede cambiar de taller y a mí no me sirve.

M: ¿Por qué?

J1: Porque los talleres que tienen ellos (muestra al resto) son muy aburridos. Porque de repente no tienen tanto trabajo como tengo yo, ¿me entiende? Yo voy al taller y el profe tiene 'estes' o muebles para trabajar, que otros talleres no tienen, entonces, no me aburro, ¿o no J2?

J2: Sí, se aburre en los otros talleres.

Resulta positivo el cumplir un rol en la casa, ayuda a la integración y la autoestima tener una responsabilidad que le permita sentirse útil. Esto fortalece el autoconcepto, estimula el cambio y la motivación hacia el logro.

M: ¿Tú vives sólo con tu mamá?

J1: Con mi papá y mis tres hermanos

M: Pero, a ti te toca cuidar a tu mamá

J1: Sí, porque sale a trabajar mi hermano chico, mi hermano grande, mi hermana, solamente se queda mi cuñada con mis sobrinos chico y mi sobrina y mi otra sobrina, por eso soy yo el que debe cuidarla a ella

La autoestima general es negativa, invadida por estados afectivos que interfieren con el aprendizaje y la inclusión social. Aparece rabia, sentimientos de abandono y sentimientos de inferioridad, que influyen sobre su capacidad para resolver conflictos, escasez de recursos para enfrentar situaciones complejas y problemas.

Cuando la autoestima es negativa, la rabia que surge se vierte hacia sí mismo /a, en cambio cuando la autoestima es positiva la rabia se relaciona con la percepción de injusticia y se vierte hacia los otros o hacia afuera.

M: Y tú A, ¿alguien alguna vez te ha enseñado a leer y a escribir?

A: Una compañera de trabajo me está enseñando

M: ¿Ahora?

A: Sí, pero hemos dejado

M: ¿Por qué?

A: Mucho trabajo igual, en lo que salíamos del trabajo nos íbamos al comedor ahí para arriba, nos íbamos a bañar y de ahí subíamos para arriba. Sí, estaba aprendiendo. Dijo que sabía hartito sí. Alguna vez se me olvidaban las palabras y me daba rabia, pero conmigo misma eso sí.

Al tener un locus de control externo se actúa como una persona dependiente, que no cree en sí misma, siente que no tiene la capacidad de realizar sus sueños, como por ejemplo encontrar mejores posibilidades de trabajo. Nada depende de él /ella, todo depende de los demás. Conseguir trabajo, dónde vivir, el ir o no a fiestas, el salir de la casa.

M: ¿Ustedes sienten que los adultos, las tías, las personas de la oficina que las tratan de cuidar a ustedes, piensan que ustedes no tienen todas las habilidades parece?

C: 'Los' falta

R: Como diciendo que 'los' falta, no 'sabimos' hacer esto

...

M: ¿Tú crees que te falta o que ya puedes hacer las cosas sola?

R: Yo puedo hacer las cosas sola, pero es que aquí no dejan, eso

Cuando existe un locus de control interno logran proyectar una posible conducta proactiva y autónoma, y ven posibilidades de cambio en su vida.

M: Ah, que bueno... ¿Sienten que lo que están haciendo de trabajo es lo único que van a hacer o están empezando por ahí, pero luego van a poder hacer otra cosa? O sea, ¿tienen posibilidad por ejemplo de pasar de la cocina a atender la mesa, de atender la mesa a ser la cajera, de ser la cajera a ser el dueño?

R: Sí

M: ¿Sientes que no vas a ser todo el tiempo la ayudante de cocina?

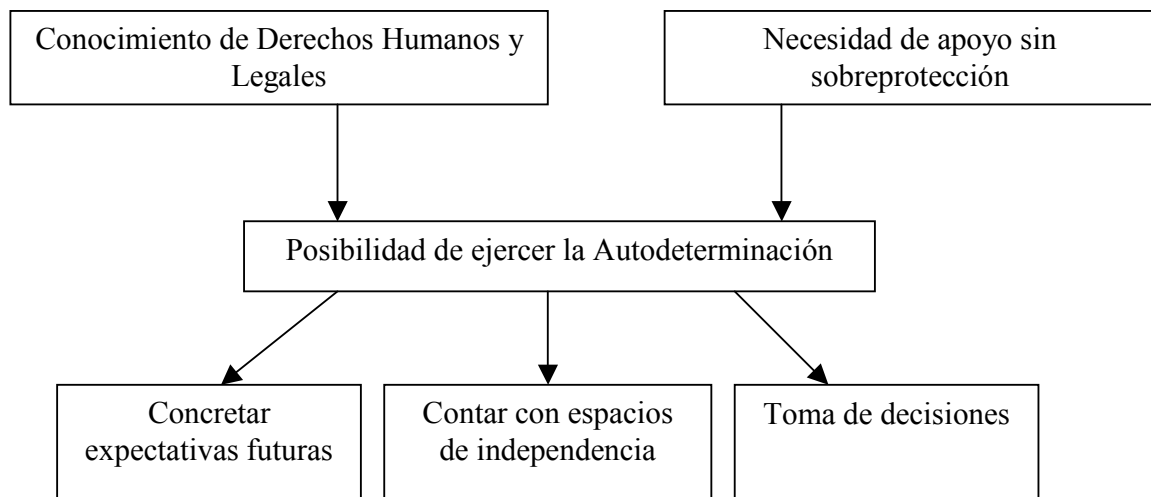
R: No, no voy a serlo todo el tiempo

M: ¿Por qué sientes eso? ¿Te lo han dicho o tú lo crees?

R: No, porque uno cuando... mirando, como dice el dicho, mirando se aprende

4.7 Posibilidad de ejercer la Autodeterminación

Cuando se ha conformado un autoconcepto adecuado a las capacidades y oportunidades con las que uno cuenta, al contar con una autoestima positiva, en un contexto que entregue espacios de independencia y con el apoyo de facilitadores que tomen un rol de acompañamiento efectivo, se puede llegar a la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual.



Cuadro N°7

Plantean como una necesidad fundamental el ser autónomos en la toma de decisiones y en la realización de actividades que tienen que ver con su vida cotidiana y el hacerse cargo de sí mismos /as. Generalmente se les presentan barreras para tomar control de sus vidas.

M: ¿Cómo las han tratado cuando han ido a un consultorio o un hospital?

R: A mí una vez en el mini, fui por el pie y la doctora me dijo que tenía que venir con la tía, no sola y yo le dije “no ‘po’ porque yo, nosotras, (...) sola

M: ¿Nosotras qué?

R: Independencia (risa)

M: Eres adulta ya, ¿qué sentiste cuando te dijo “deberías haber venido con una tía”?

R: Yo le dije no, porque ya ‘los’ vamos ya (del centro de protección), tenemos que hacer las cosas sola

Perciben que no intervienen en la toma de decisiones de su vida cotidiana ni en la proyección de sus metas y manifiestan querer hacerlo. Esto produce en ellos /as una percepción de indefensión, ya que el no poder tomar decisiones los /as disminuye como sujetos de derechos y los /as limita, no permitiéndoles la autodeterminación, la independencia. Es decir, ellos /as se sienten indefensos /as ante el mundo y perciben que el mundo los /as ve como indefensos /as.

El hecho de que no siempre se tome en cuenta su opinión o necesidades influye en su autoconcepto y los /as hace más dependientes. No se les explican las cosas, no se les dan razones. Por este motivo es que hay muchos temas en los cuales no comprenden el por qué, ya que no se les ha mediado para comprender. Actúan por obediencia, para dejar contento al otro, por temor o para establecer vínculos afectivos. Carecen de conductas alternativas que les permitan pelear por sus derechos de autonomía de una manera asertiva y esta situación los /as puede llevar a conductas agresivas de rebeldía.

Mencionan varios ejemplos de situaciones en las que quisieran contar con mayor autonomía en la toma de decisiones y no lo logran o no saben cómo. Los /as que critican la Escuela Especial donde están estudiando porque sienten que no aprenden lo que necesitan, no tienen la opción de cambiar de escuela, la organización de la institución donde viven les obliga a asistir a todos /as al mismo recinto educacional.

M: Y tú E ¿por qué fuiste a (*escuela especial*), ¿por qué no seguiste en una Escuela Básica, si tú ya sabías leer y escribir?

E: Porque la tía me dijo, que tenía que ir a un colegio que iban los chiquillos también, que van los chiquillos. ¡Yo sabía leer y tenían que mandarme a un colegio normal 'po'! (tono queja)

Existe una tendencia a respetar las figuras de autoridad sin cuestionarlas, aún cuando perciban que hay algo que no está tan claro, especialmente en el caso de personas adultas con las cuales no tienen un vínculo afectivo. Esto permite que se puedan producir situaciones de abuso de poder o manipulación, lo cual además se ve favorecido porque no tienen un autoconcepto fortalecido, no confían siempre en su propia percepción de los hechos y además porque no han desarrollado respuestas adecuadas a interacciones sociales complejas. En ocasiones una persona con discapacidad intelectual logra hacer escuchar su voz solamente cuando presenta una conducta agresiva y rebelde, que termina por convencer a los otros que le hagan caso.

Valoran la independencia al movilizarse en la ciudad en locomoción colectiva, les da autonomía, incorporan al autoconcepto el ser capaz de andar solo /a y resulta positivo para su autoestima. El problema está cuando no pueden elegir libremente el destino, ni el cuándo salir, deben siempre pedir permiso, aunque sean ya mayores de edad. Todos /as cuentan experiencias tanto de falta de independencia como de ejercicio de la misma. En el primer caso aparece rabia y frustración por no poder ejercerla cuando perciben una prohibición externa, pero cuando no se

dan cuenta que ha habido una prohibición lo viven con tranquilidad. Cuando cuentan experiencias de autonomía se aprecia cómo enriquece su autoconcepto y aumenta su autoestima.

M: Bueno y muchachos y muchachas ¿ustedes toman las decisiones de su vida solos ustedes o tienen que pedir permiso a otra gente?

C: No, sola

M: Tu C sola, porque estás viviendo sola además

C: Sí

M: Tú F, ¿tomas tus decisiones sola o tienes que pedirle permiso a alguien?

F: Depende, tomo la decisión sola, y a veces pido permiso

M: ¿A tu mamá? (F asiente) ¿Y tu J2?

J2: Algunas veces tomo mis decisiones solo y alguna vez le pido a mi mamá.

M: ¿Y qué decisiones tienen que pedir permiso?

J2: Cuando salimos a fiestas

M: Ahí pides permiso, ¿cuántos años dijiste que tenías?

J2: 18

M: Ah, eres recién mayor de edad. Tú P, ¿tomas las decisiones solo o tienes que pedir permiso?

M: Solo

Los /as jóvenes de Centros de Protección resaltan el salir para sus casas de manera autónoma y el poder ir a pasear solamente pidiendo permiso como situaciones en las que se demuestra confianza en ellos /as y respeto a sus necesidades.

Un asunto crucial está en cómo lograr que los adultos a cargo pueden perder el miedo a fortalecer la autonomía y autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual sin sentir que esta acción entra en conflicto con el ejercicio de la autoridad o su posibilidad de protegerlos /as. Como plantea una profesional de un Centro de Protección “ese proceso de otorgarles ese poder, eso es lo complicado, eso es lo que demora, lo que asusta a las tías, las complica, a las chiquillas también porque no saben qué hacer.”.

Cuando no se les entregan las herramientas básicas para interactuar en interacciones sociales externas al sistema protegido, la persona corre el riesgo de tener experiencias desagradables e incómodas que pueden fomentar la inseguridad y el aislarse del resto. Para incluirse en la sociedad es necesario conocer una amplia gama de reglas sociales y tener la capacidad de adaptarse frente a situaciones distintas, lo cual se dificulta debido a que hay una sobreprotección, en la cual tienden a solucionar, estos mismos adultos, los problemas de las personas que tienen a cargo.

Para desarrollar la autodeterminación se requiere entrenar la conducta asertiva, la resolución de problemas y la toma de decisiones autónoma. Además, resulta fundamental no

sobreprometer. A veces los contextos en los que se encuentran insertos no permiten el desarrollo de la independencia, como por ejemplo en un centro de protección.

M: Chiquillas ¿ustedes van a fiestas? (silencio) ¿las invitan a fiestas, actividades? Ustedes tres están trabajando y tienen un poquito más de libertad, pero a ustedes dos, ¿las dejan salir solas?

C: De día no más al (*supermercado*)

T: Sí 'po', de noche no 'po'

C: Sí 'po'

M: ¿Les gustaría salir de noche?

T: Sí

C: Sí

M: ¿Por qué creen que no las dejan?

C: Porque no 'sabimo' andar en la calle. Yo sí, cuando yo me fugaba, no me fugaba me arrancaba, y era de noche, andaba a las tres de la mañana afuera, dando una vuelta 'po'

M: Cómo, no entiendo ¿si dices que no te dejan salir porque te pierdes?

C: Sí

M: ¿Te pierdes tú?

C: No 'po', las tías de aquí tienen miedo a eso

Los /as jóvenes que viven con sus familias o solos /as en vida independiente, informan de mayor libertad de acción, pero al parecer esta es una libertad recientemente adquirida.

Presentan todos /as mayor libertad en lo que se refiere a la realización de actividades recreativas, que generalmente se relacionan con salidas diurnas a pasear (para los que viven en centros de protección), salidas a fiestas o al cine (para los que viven con su familia) y todos /as tienen libertad para elegir en qué ocupar su tiempo libre en el hogar.

Por otro lado, en relación a la búsqueda de trabajo, se puede decir que no son autónomos /as y no plantean el deseo de serlo, manifestando que requieren ayuda para lograr el objetivo.

Tienen expectativas futuras para su vida, las que comparten con la mayoría de las personas de su entorno: trabajar, casarse, tener una casa, es decir, todas las actividades que tienen relación con la inclusión en la sociedad.

El trabajo es esencial para lograr las otras metas, ya que puede entregarles mayor independencia económica y les permite sentirse normales e incluidos /as. Aun cuando la ley chilena los considera interdictos y por ende pueden ser limitados /as en el ejercicio de sus derechos básicos como ciudadanos /as tales como casarse, firmar contratos laborales, votar, ir al médico solo /a, firmar consentimientos en relación a temas que les conciernen, entre otros, información que ellos /as no parecen conocer, igualmente tienen expectativas de realizar todas

estas actividades, especialmente casarse, tener un trabajo asalariado y votar. En la práctica, pueden llevar a cabo estas actividades mientras no exista alguien que lo /a objete y lo /a denuncie ante un Tribunal Civil.

M: ¿Tú puedes votar en las elecciones?

P: Sí, si yo voto

C: Yo también voto

M: ¿Votan en las elecciones? ¿En las elecciones de presidente?

J2: Él vota (risas)

Algunos /as muestran poca reflexión sobre el futuro, quizás por desesperanza aprendida o como consecuencia de la sobreprotección, pero al indagar todos /as tienen claro que se quieren ir del Centro de Protección, se quieren independizar, quieren trabajar y tener su propia casa.

JC: Hay que ganar plata

M: ¿Ganar plata?

JC: Eh, ganar plata, comprar cuestiones

M: Ya, ¿y qué cuestiones te gustaría comprar?

JC: Eh...una casa, un auto

M: Ustedes ¿cómo ven su futuro?

P: Con trabajo, casado y auto

A: No, en una casa

M: ¿Con quién?

A: Con mi hijo, y L, trabajando y con todas mis cosas

M: ¿Te ves con pareja, marido o pololo?

A: No

M: ¿Tú L, te ves con marido más adelante?

L: No, mejor estar sola

M: ¿Y tú R como te ves en el futuro?

R: Yo, con mi familia

M: ¿Cuántos hijos?

R: (risa)

M: ¿No quieres tener hijos?

R: Sí, pero no todavía

M: ¿Te ves trabajando?

R: Sí

M: ¿En qué te ves trabajando?

R: En lo que tenga, en lo que encuentre

Un elemento que resulta muy importante para que una persona ejerza la autodeterminación es que conozca sus derechos y estos /as jóvenes no tienen consciencia de cuáles son. Cabe reflexionar si sería importante que supieran cuáles son sus derechos morales (que figuran en la Convención de los Derechos para las personas con discapacidad) y cuáles son los legales (que aparecen en la Constitución Política de la República, el Código Civil, y las Leyes específicas para personas con discapacidad). Los marcos moral y legal no coinciden totalmente en Chile, ya que existe, como ha sido mencionado anteriormente, un marco legal basado en conceptos antiguos sobre la discapacidad que no está totalmente acorde con el marco moral de los derechos humanos. Conocer estos dos marcos les permitiría entender dentro de qué parámetros se pueden mover en la sociedad que viven y también, a través de la autogestión, modificar lo que consideren injusto.

Es sutil y compleja la diferencia entre proteger y sobreproteger. Cuando se siente y piensa que se requiere proteger a alguien es tanto porque esa persona no cuenta, según el evaluador, con los recursos personales para autoprotgerse, como también el que se evalúa que el contexto es riesgoso. Entonces es fácil caer en la sobreprotección que es muy dañina porque no tiene el componente de enseñar al otro a autovalerse. En este sentido, es importante mencionar que la sobreprotección se basa en temores del adulto cuidador, que fácilmente aumentan al lidiar con la exposición a riesgos y accidentes cotidianos. Pero especialmente, se sustenta en la creencia de que la persona a proteger es alguien dependiente, con baja o nula capacidad de aprendizaje, que se encuentra para siempre indefensa y sin posibilidad de cambio. Así, la persona sobreprotegida recibe una mediación frente al mundo que no le entrega herramientas que le permitan aumentar sus capacidades, por lo que su autoestima y autoimagen se ven disminuidas.

En cambio, al proteger de manera proactiva y teniendo a la base los Derechos Humanos, se busca alejar del peligro a la persona que es evaluada como más débil, pero acompañada de una mediación y entrega de apoyos que fortalezca su capacidad de enfrentar, en el futuro, el peligro de manera autónoma, a través de conductas de autocuidado.

Se puede decir que tanto al proteger como al sobreproteger se cuida al otro /a, pero a mediano plazo, al sobreproteger se invalida y anula al otro como persona.

Existe una práctica que sirve como ejemplo de la sobreprotección y que se da cuando se esconden o se niegan las experiencias de discriminación o maltrato que viven las personas con discapacidad intelectual, socializados en la dependencia y en el respeto a la autoridad. Por lo

general les sucede que al relatar este tipo de vivencias otras personas pueden negárselas, como sucede cuando se informan situaciones de abuso sexual, tanto porque son tan injustas que no se quiere creer que haya sucedido, como por "protegerlos" escondiéndoles que efectivamente fueron maltratados para que no sufran. Además por la poca valoración que se tiene del discurso de las personas con discapacidad intelectual, pues se supone que se confunden fácilmente, inventan experiencias y su discurso no presenta un razonamiento válido. Por cualquiera de las razones que sea, se produce un daño al negar sus vivencias, porque la persona con discapacidad intelectual aumenta su inseguridad y va a aprender a dudar de sus vivencias emocionales de incomodidad o molestia potenciando así las mismas conductas de riesgo que se buscan evitar más que las de autoprotección y autodefensa. Además, a través de esta práctica, se les minimiza como seres humanos al no validar su discurso como legítimo y creíble.

M: ¿Cómo te tratan las demás personas, como si fueras chico o como si fueras grande?

JC: Mmhh, a veces como chico

M: Y ¿por qué te tratan como chico?, ¿qué hacen?

JC: Eligen y arreglan la ropa

M: ¿Te gusta que hagan eso?

JC: No 'po'

En una experiencia relatada por un joven, intentó ingresar con otro joven a un 'Café con piernas', ante lo cual en primera instancia "una niña allá y dijo 'que, pasen no más'" pero al solicitar que les sirvieran cerveza "dijo la chiquilla... 'ustedes son muy chicos para tomar'" ante lo cual los jóvenes se retiraron, ya que el joven que relata no tiene claridad que cuenta con 26 años a su haber y qué puede tomar alcohol.

Otra joven plantea que "no me dejaban cocinar, mi mami falleció y tuve que aprender a cocinar y ahora vivo sola", lo que da cuenta de tenía la capacidad para aprender y que debido a la sobreprotección tuvo que aprender a hacerlo con menos apoyo y en una situación límite.

Aparece en los textos en varias oportunidades el sentir que los /as tratan como niños /as o el observar que otros /as, especialmente los que presentan mayor discapacidad, son tratados /as de esta manera, siendo ya adultos. En el Centro de Capacitación por ejemplo sucede que:

P: En distintos talleres, que están acá ahora, tienen sus problemas con los niños

M: Ya ¿por qué?

P: Porque los niños son no sé, más frágiles

M: ¿Qué niños? ¿De quiénes hablan ustedes cuando dicen niños?

P: Tenemos al N, al B, ¿quién más?
M: ¿Y ellos por qué son niños, que edad tienen?
J1: Tienen 23 años, pero se comportan como niños de cinco
M: ¿En qué sentido, qué hacen que se comportan como niños de cinco?
P: Eh, o sea, si usted le hace algo al N al tiro le va a acusar con la mamá. Y eso no debe ser

En los Centros de Protección, la protección que deben ejercer los adultos debido a que ese es el objetivo mismo del Centro y cuentan con Medidas de protección de Tribunales, se percibe por las jóvenes como un trato infantil, aunque comprenden que tiene que ver con el querer cuidarlas:

M: ¿Qué significa que te traten como niña chica? ¿Quién las trata como niñas chicas?
R: Porque pa' todos lados tenemos que andar con las tías
T: Si 'po' no 'podimos' andar... pa' 'onde' andan las tías 'tenimos' que andar nosotros
C. Es así como 'teni' que hacer esto
R: Andar con los paco encima
(risas)
M: ¿Por qué creen que hacen eso las tías?
A: Para cuidarnos
R: Y pa'
A: Para enseñarles igual
R: Lo mismo

Una de las habilidades básicas a desarrollar en el camino hacia la autodeterminación es la resolución autónoma de problemas tomando en cuenta que todos /as pueden aprender a ser autónomos /as en distintos niveles y actividades de la vida diaria. Los adultos deben ayudar a los /as que tienen más dificultades a solucionar sus problemas, pero sin sobreprotegerlos /as, entregándoles herramientas para poder enfrentar las situaciones complejas de acuerdo a la edad de la persona.

P: Porque un día, un ejemplo, acá un día tuvieron almuerzo los chiquillos, pero se anotaron el día viernes, un día viernes, tenían que anotarse, el N mi compañero no se anotó, porque no vino ese día. Y los que se anotaron almorzaban, y le faltó el respeto al profesor X, porque el profesor X estaba atendiendo el almuerzo, entonces todos recibieron su almuerzo y el N como no recibió su almuerzo fue, se enojó, lo acusó a la mamá, la mamá bajó con él, y le pidió el almuerzo y eso no debe ser porque el problema es de él con el profe, no es de la mamá
J1: Y el N no entendía, que "el profe era malo", "el profe era malo"
...

F: Sí, una persona tiene que arreglar sus propios problemas y no llamar a las mamás, porque si llama a las mamás es como si dijera que ella tiene que defenderlo, la idea es que se defienda por sí solo no llamando a su mamá

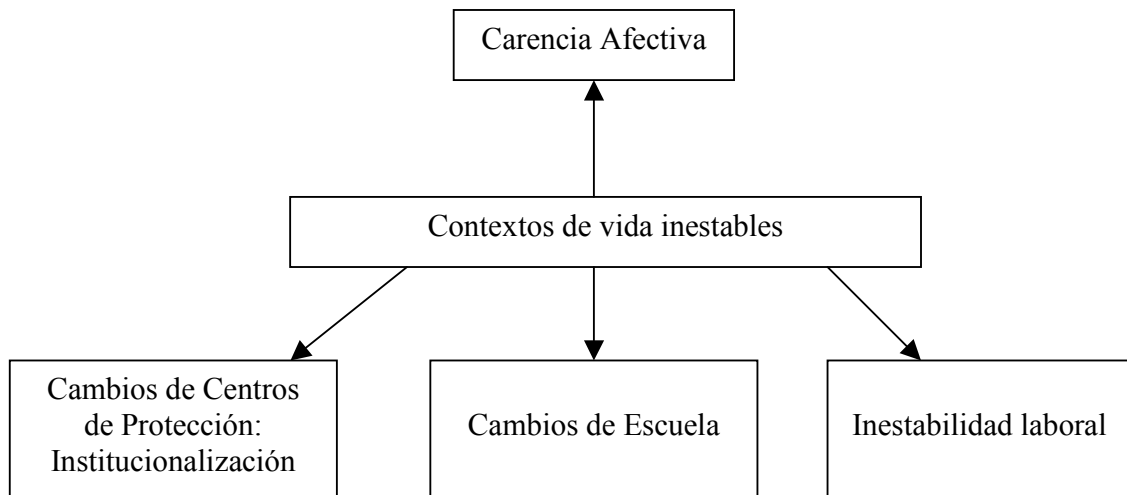
Del total de jóvenes con discapacidad intelectual entrevistados, los que viven en Centros de Protección son todos /as, menos uno, mayores de edad y no están a gusto con el lugar donde viven, pero no tienen en este momento opción de irse a otro lado. Han estado toda la vida institucionalizados /as; no cuentan con el apoyo de sus familias; no han desarrollado todas las habilidades para vivir de manera independiente; no existe programas sociales que coordinen viviendas grupales insertas en la comunidad para personas con discapacidad intelectual, que les permitiría mayor libertad de acción e inclusión social; y el tema de protegerlos /as cae muchas veces en la sobreprotección; entonces, no se les /as prepara para egresar del Centro ni se les permite más que cierto nivel de autonomía mientras están dentro del mismo. Esto sumado a que para desarrollar mayor independencia requieren un período de acompañamiento que requiere, a su vez, más personal de apoyo por parte del sistema de protección social, lo que significa un mayor costo económico que el sistema no está dispuesto a ocupar: quizás porque no ven que sea una inversión que pueda tener éxito seguro. Además los hacedores de políticas no conocen la realidad de las personas con discapacidad intelectual y tienen la imagen de personas que serán eternamente dependientes, no las ven como personas que pueden llegar a autodeterminarse y lograr una independencia y una inclusión autónoma en la sociedad, sino como personas que van a requerir una protección constante y un cuidado continuo frente a todos los riesgos de la vida cotidiana. Para la sociedad parecen ser una carga y no son vistos /as todavía como parte del Capital Humano. No se dan cuenta acá en Chile que al invertir en fortalecer su autonomía y así incluirlos /as en la sociedad más activamente, a mediano plazo se disminuyen gastos a mediano plazo, además de enriquecer a la sociedad a través de la diversidad y todo el potencial de capacidades que tienen para entregar las personas con discapacidad intelectual. Por otro lado, al apoyar de esta manera más proactiva a la persona con discapacidad, se apoya a la familia, que ya no tendría en su seno a una persona dependiente de por vida sino que a un ser humano validado, que puede aportar al crecimiento familiar a la par que el resto de sus miembros.

Plantean interés por ser incluidos /as en la vida social de su comunidad a través del trabajo, de disfrutar con amigos /as y parejas, del estudio, de ejercer como consumidores del mercado, de realizar trámites solos /as, de participar en instancias de conversación como la de

esta investigación, de poder votar en las elecciones, entre otros. Para llevar a cabo estas actividades requieren el apoyo de toda la comunidad y un cambio cultural que incorpore el valor por la diversidad.

4.8 Contextos de vida inestables

Si se da todo lo anterior, como es el caso de la mayoría de los entrevistados, en un contexto de vida inestable, entonces afecta negativamente a su inclusión social. Cambian las figuras significativas, cambia el contexto al que pertenecen, cambian el tipo de apoyo y mediación entregados. Esto ocurre especialmente en el caso de los /as jóvenes que se encuentran internos /as en Centros de Protección, pero también en todos /as en general al tomar en cuenta los cambios de colegio que han experimentado. Estos contextos inestables traen consigo carencias afectivas que afectan su autoconcepto y autoestima, que ellos /as buscan compensar a través de satisfacer necesidades materiales o vincularse estrechamente con todas las personas que van conociendo.



Cuadro N°8

En una edad que se favorece con la presencia de contextos estables, con adultos significativos que permanezcan en el tiempo y se pongan de acuerdo en las reglas de crianza, con los cuales establecer vínculos afectivos sanos y seguros, los cambios de Centros de Protección no aportan al desarrollo y la adquisición de aprendizajes. Esto se suma al fenómeno de la institucionalización en la cual se encuentran todos /as los /as jóvenes que participaron de los grupos de Centros de Protección. Cuando estos /as jóvenes fueron internados /as por protección, existía en el país la idea de que los /as niños /as en condición de pobreza y vulnerados /as de alguna manera en sus derechos estaban mejor en un Centro que en sus casas y que esta internación era a largo plazo, hasta los dieciocho generalmente, en Hogares centralizados de la ciudad de Santiago, por lo que se perdía totalmente la vinculación con las familias de origen

cuando venían de otras regiones. Además, en el caso de la discapacidad intelectual, en los años 80 y 90 imperaba en el país todavía la concepción de que era algo que traían ellos /as, que iban a ser toda su vida dependientes, que no se podían valer por sí mismos /as y que por ende requerían un espacio protector, que en la práctica no terminaba a los dieciocho años. Ambas concepciones todavía forman parte del sentido común. Frente a esta realidad, existe una política pública hace una década que apunta directamente a disminuir este fenómeno, promoviendo las internaciones transitorias y los programas ambulatorios que permiten trabajar las vulneraciones sin desvincular al niño /a de su entorno familiar.

Pero para estos /as jóvenes, que han crecido en Centros de Protección, cuidados /as por decenas de adultos diferentes, la fantasía de la familia acogedora y aceptadora es fundamental, su vivencia de abandono afecta su autoconcepto y autoestima, se sienten rechazados /as, lo que no aporta a que se sientan capaces y valorados /as.

Su egreso de los Centros será a través de intentar un proceso de inclusión comunitaria independiente, a través de habitaciones en la comunidad que puedan financiar por medio de su pensión asistencial y su trabajo. Se requiere además planificar y poner en práctica programas de desarrollo de habilidades que les permita incorporar aquellas conductas y tareas cotidianas que no tienen relación con el contexto institucionalizado de un Centro de Protección y que requieren para la vida independiente.

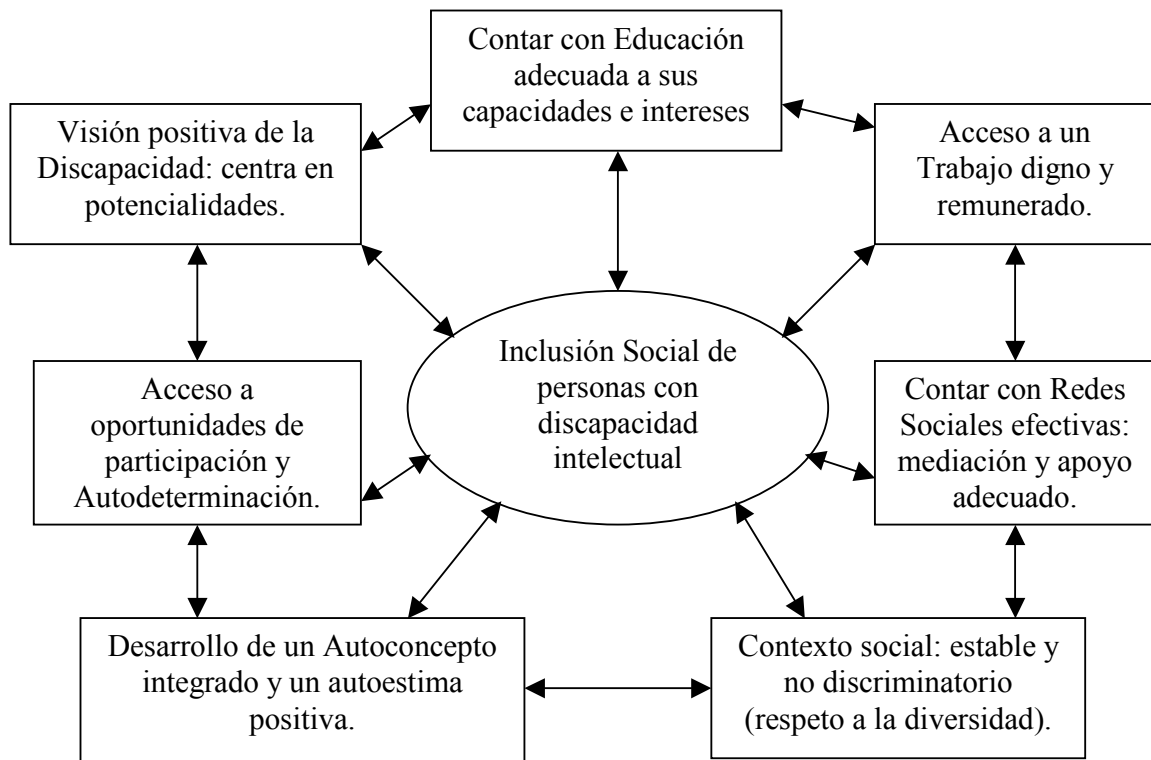
Los cambios de colegio que todos /as los /as jóvenes han vivido a lo largo de su vida, como se planteó en el apartado de Educación, se relacionan con la búsqueda de una escuela que satisfaga sus necesidades de aprendizaje, que entregue lo que sus familias y ellos /as esperan del sistema educacional: un espacio más seguro, un espacio educativo donde no se dé por sentado sus capacidades sino que se los motive a crecer, a aprender y se les entregue una mediación apropiada y eficiente.

Por último, la inestabilidad laboral en los casos de las personas que trabajan de forma asalariada, crea una incertidumbre sobre el futuro y una inseguridad para poder planificar su vida independiente. Los /as que se encuentran en capacitación o trabajo protegido, anhelan un empleo con un sueldo que les permita satisfacer sus necesidades, pero esto se demora en llegar. Algunos llevan más de cuatro años en el mismo taller y realizando la misma tarea, por lo tanto se desmotivan.

4.9 Modelo de Inclusión social

Los /as jóvenes que participaron de los grupos saben lo que significa sentirse o no parte de la sociedad. Por esto mismo buscan las instancias para poder vivir las mismas experiencias que el resto de las personas, buscan ampliar sus espacios de inclusión y reconocen necesitar apoyo para lograrlo.

Como se planteó al principio de este capítulo, todos los conceptos planteados se relacionan entre sí y se potencian para permitir la inclusión social de las personas con discapacidad.



Cuadro N°9

En el discurso de las personas que participaron en los grupos focales aparecen conceptos que resultan centrales para favorecer la inclusión social de personas con discapacidad intelectual.

La inclusión social se ve favorecida por la posibilidad de contar con espacios de participación y autodeterminación de la persona con discapacidad intelectual; la oportunidad de acceder a un trabajo digno acorde a sus habilidades; la presencia de un autoconcepto integrado, donde se reconozcan tanto las debilidades como las fortalezas y acompañado por una autoestima positiva que les permita afrontar los cambios y las barreras a las cuales se enfrentarán en la

sociedad; la existencia de redes de apoyo efectivas, que otorguen una mediación adecuada para el desarrollo de habilidades sociales y les /as ayuden a comprender el funcionamiento de la sociedad; y una educación que no le ponga techo al aprendizaje y que vaya acorde a sus necesidades. A su vez, la inclusión se ve afectada negativamente cuando existe discriminación hacia la persona con discapacidad intelectual y no hay respeto hacia la diversidad y cuando la concepción que existe sobre la discapacidad está asociada a términos negativos y limitantes y no a una que se sustente en una visión comunitaria, en las potencialidades y los apoyos que requiere la persona para ser incluida y que pueden ser entregadas por su entorno. Por último, se requiere contar con el respeto del resto de la sociedad hacia los /as que son diferentes, el cual se concrete en conductas no discriminatorias y de buen trato.

Tomando el modelo de inclusión social construido a partir del relato de los /as jóvenes participantes, se expondrán a continuación las ideas fundamentales de cada uno de estos conceptos.

En relación a la discapacidad, la definen como problemas de aprendizaje, retraso mental, con ser loco /a, con no tener capacidades para hacer cosas, con tener algo en la mente que no funciona bien, de a ratos se identifican con este concepto y en otros momentos lo ven superado. Otros /as no reconocen tener discapacidad. Al mismo tiempo se defienden del concepto, ya que captan la connotación peyorativa que lo acompaña y el poco valor social que tiene una persona con discapacidad, a través de poner la discapacidad como un tema ya superado y plantear que en verdad son iguales al resto porque pueden desarrollar las mismas actividades cotidianas. Estos mecanismos resultan positivos para reafirmar su autoestima y tener un autoconcepto que les permita superar barreras. Los /as que no conocen el concepto de discapacidad y no se identifican con él, se presentan con menos comprensión de lo que sucede en su entorno y más dependientes en su conducta ya que han integrado a su autoconcepto solamente una parte de la imagen social que hay de ellos /as, por lo que se encuentran más vulnerables. Punto aparte es la diferencia que se observó entre los /as que viven en Hogares de Protección y los /as que están viviendo con sus familias o solos /as: los /as primeros /as cuentan con menos espacios de autodeterminación, menos posibilidades de participar en espacios socio-comunitarios y tienden a vivir en espacios protegidos de la discriminación social. Pero esto es debido a que el grupo de jóvenes que viven con sus familias han participado de experiencias de mediación y entrega de apoyo planificadas, precisamente con el objetivo de que desarrollen autodeterminación y habilidades sociales, con el

fin de que ya no sean sobreprotegidos /as, conducta en la que incurren muchos padres y madres de personas con discapacidad intelectual, como ellos mismos denuncian. A pesar de sus "limitaciones" o "dificultades intelectuales" tienen tanto un autoconcepto formado como una imagen de la sociedad en la que están insertos /as.

La inserción laboral, es un proceso que se torna lento en una sociedad que cuenta con pocos espacios para las personas con discapacidad intelectual. A pesar de esto, sus experiencias han sido casi todas positivas, informan de manera aislada discriminaciones, pero hay que tener en cuenta que la mayoría de las experiencias se llevan a cabo en trabajos protegidos. Los /as que están en estos espacios recién están en proceso de inserción, los /as que ya están insertos /as pasaron por años de cambios de espacios laborales, que enriquecieron sus habilidades, pero que también no les permitieron fortalecer redes.

Consideran fundamental el contar con apoyo de otros /as para desarrollar habilidades y para que les transmiten los códigos y pautas culturales. Reconocen experiencias en las que este apoyo no fue efectivo y que la responsabilidad fue del otro /a, también informan de situaciones donde fue fundamental el apoyo del otro /a para comprender, para mejorar la autoestima, para enriquecer el autoconcepto y para integrarse en espacios socio-comunitarios. Todos /as piensan que el apoyo es fundamental cuando deja espacio para la autodeterminación y no se transforma en sobreprotección. Consideran que requieren poder ejercer toma de decisiones y autonomía tanto en actividades cotidianas propias del ámbito privado hasta las que corresponden al ámbito socio-comunitario y de participación ciudadano /a.

La educación es un tema que aparece como fundamental para la inclusión y en ese sentido se sienten desfavorecidos /as. Reconocen la existencia de escuelas para las personas normales y que las escuelas donde ellos /as asistieron son para los /as que tienen problemas: frente a lo cual aparecen sentimientos de rabia y tristeza. La mayor pérdida y reclamo que tienen es el no haber aprendido a leer y escribir y las operaciones matemáticas básicas, lo cual perciben como una gran limitante para la inclusión y una gran diferencia con el resto de las personas. Algunos /as dan cuenta como causa de su analfabetismo el no haber contado con el apoyo necesario para desarrollar esta habilidad mientras que otros /as, dadas varias experiencias infructuosas, muestran un autoconcepto que tiene incorporado el considerar que ellos /as están incapacitados /as para hacerlo.

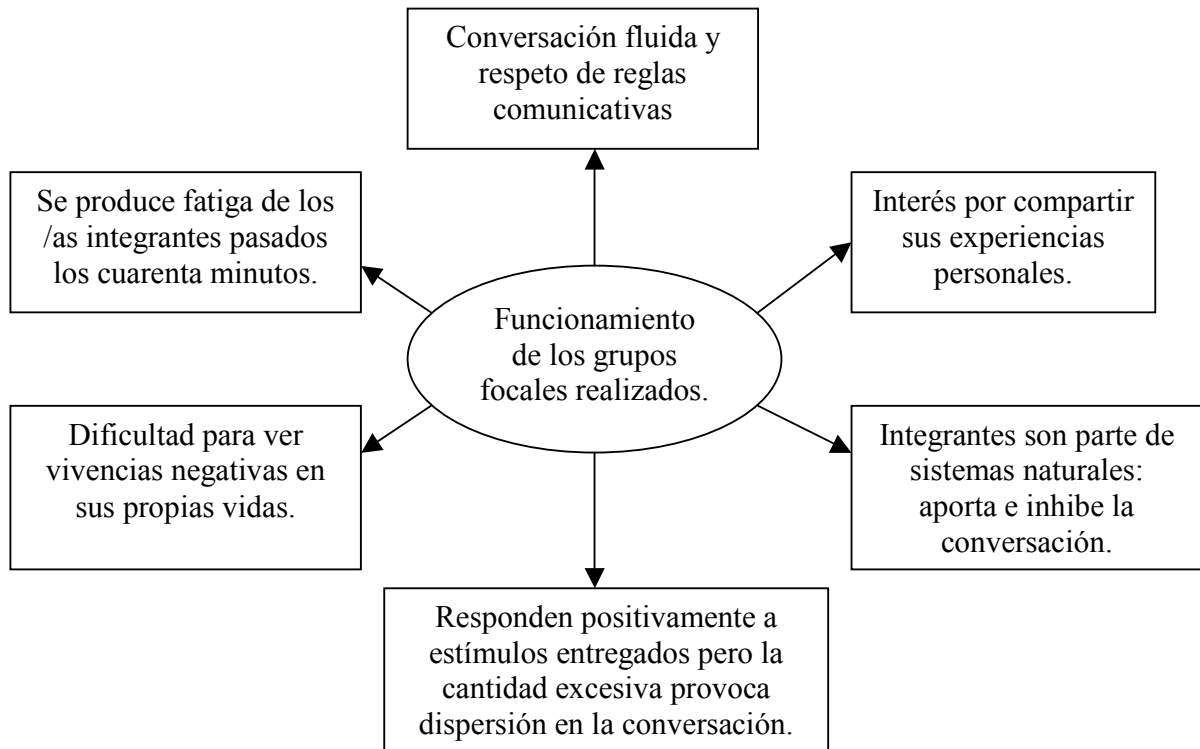
Les resulta fácil reconocer discriminación hacia otras personas con discapacidad intelectual, especialmente en el caso de personas que requieren apoyos en más áreas y por mayor tiempo, en los que se percibe de forma más clara la dificultad que tienen. En estos casos reconocen prácticas discriminatorias y de maltrato en la sociedad. Dan cuenta de vivencias personales, pero debido a que resulta doloroso identificarse con una persona rechazada tienden más fácilmente a contar experiencias de otros. Entre los /as mismos /as jóvenes con discapacidad intelectual se repiten las prácticas discriminatorias que se observan en la sociedad general, las pautas aprendidas a través de la socialización de maltrato al diferente y de considerar con menos posibilidades de participar en la sociedad al que requiere más apoyos.

Plantean sentirse parte de la sociedad, no se definen como marginados /as, aún cuando identifican espacios sociales a los cuales no tienen acceso, como el de la Universidad. Existen ciertas vulnerabilidades que se transforman en obstáculos para poder incluirse. Por un lado la imagen y lugar que se ocupa al tener discapacidad en la sociedad, el vivir en condición de pobreza y en el caso de los internos en Centros de Protección, las carencias afectivas por el abandono y la institucionalización.

Ser incluido en la sociedad tiene que ver con poder realizar todas las actividades que los demás realizan: trabajar, votar, educarse, participar en actividades recreativas, contar con una red social, tomar decisiones, formar y pertenecer a una familia. En su discurso éstas aparecen como necesidades parcialmente satisfechas que precisan concretar. Esto se dificulta cuando no es acompañado por estabilidad en la vida, cuando hay cambios de vivienda, cambios de adultos a cargo y cambios de colegio, lo que no permite fortalecer las redes y su sentido de pertenencia.

Capítulo V: Recomendaciones metodológicas

Para elaborar las recomendaciones metodológicas que permitan mejorar el desarrollo de investigaciones en esta área, primero se describirá la dinámica observada en los tres grupos.



Cuadro N°10

Se puede observar que su conversación es fluida, hay diálogo entre los integrantes de los grupos, se respetan las reglas de conversación socialmente establecidas, aparece la utilización del sentido del humor como forma de comunicación grupal, expresan una sintonía entre el contenido y la emoción asociada a éste, participan, se muestran cómodos en la situación grupal y ante la invitación al diálogo. Se permiten disentir con la moderadora y con otros miembros del grupo, lo que da cuenta de la existencia de un pensamiento autónomo. Además son capaces de co-construir un diálogo grupal coherente. Existen momentos en que algunos /as informantes no siguen el hilo de la conversación porque quieren continuar hablando sobre un tema que les resulta más interesante lo que da cuenta de que tienen intereses claros y personales. El problema aquí es metodológico, derivado del interés de la moderadora de mantener la conversación en el tema de la investigación.

Aparecen dentro del relato, espontáneamente, historias personales que quieren compartir, generalmente asociadas a experiencias dolorosas o no elaboradas. Esta apertura puede dar cuenta de que se creó un ambiente de confianza donde pudieron compartir sus penas.

Se buscó trabajar con sistemas naturales (Martínez, 2006), que no conforman grupos de amigos fuera de la situación de investigación pero si interactúan cotidianamente, comparten vivienda o Centro de Capacitación lo que permitió profundizar sobre un discurso ya existente. El hecho de que los /as participantes en cada grupo se conozcan y que se relacionen cotidianamente tiene factores a favor como la generación de un clima de confianza, la existencia de un control grupal que limita el contar experiencias que no han ocurrido, y el que ya tengan una dinámica de conversación ejercitada en la vida diaria. Lo que puede influir de alguna manera negativa es que el hecho de que se sigan viendo puede inhibir la libertad para hablar de ciertos temas. Otro factor negativo es que en el grupo focal se puedan replicar los roles que tienen en la vida cotidiana y afectar el libre desarrollo de la conversación, ya que tienen pautas preestablecidas de relación. Esto se observa en el rechazo manifestado a través de bromas hacia algunos miembros del grupo por determinadas características que presentan, como ser más lento para pensar o repetitivo. Por último, si ocurren conflictos entre los /as integrantes fuera de la situación de conversación del grupo focal pueden afectar el desarrollo de la misma.

La modalidad usada es cercana al enfoque de la psicología comunitaria: un grupo focal naturalista, o sea, que evita lo artificial a través de buscar conocer la visión de las personas lo más cercana a sus situaciones cotidianas. Lo artificial de esta situación es la presencia de la moderadora que los /as invita a hablar de temas predefinidos, pero permitiendo la propuesta espontánea también. Esto tiene una validez ecológica ya que se realizó además en sus lugares de habitación o de reunión, para mayor comodidad y bienestar de los /as participantes.

Lo interesante de realizar estos grupos de conversación o entrevista grupal es que se genera un discurso, compartido y público, no son monólogos aislados sino que una conversación que se basa en consensos. Esto se facilita porque manejan claves del discurso social y cultural.

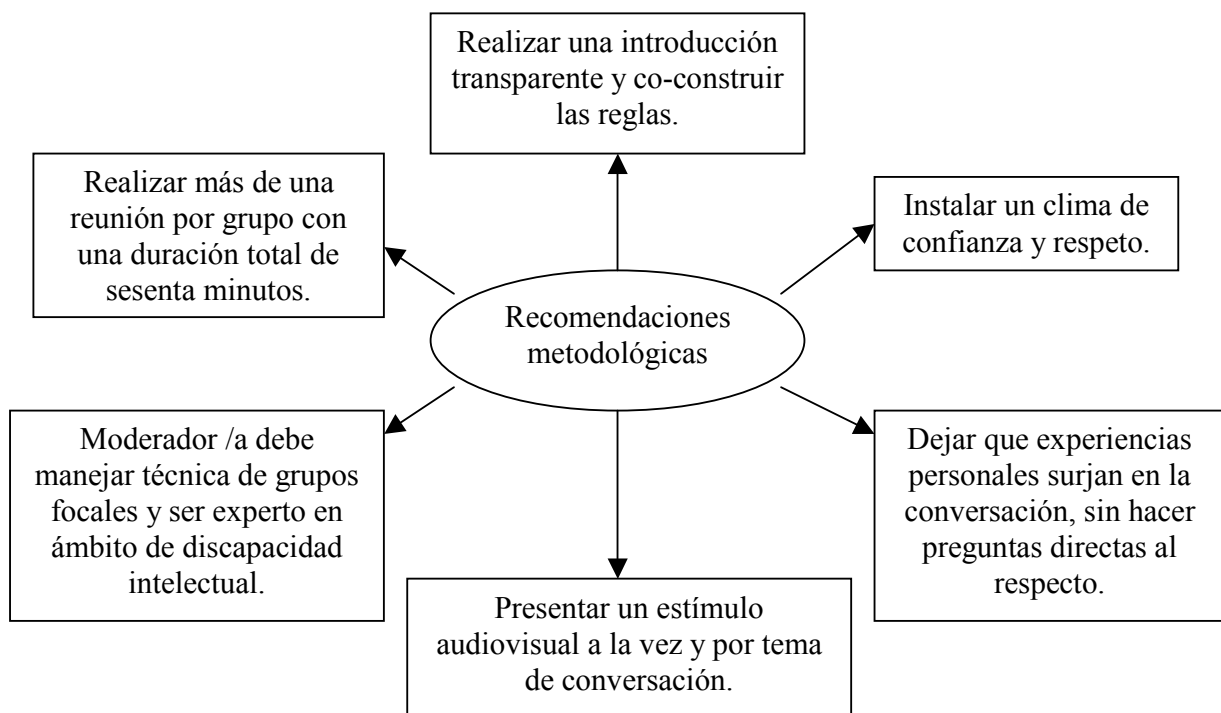
Se utilizaron dos tipos de aproximaciones al discurso de los /as participantes. En la primera se les preguntó sobre sus experiencias personales frente a la inclusión socio-comunitaria, la investigadora partió de la base que al hablar primero de las vivencias personales iba a resultar más fácil la conversación, debido a que se conocían y hablar sobre ellos /as es más cercano y concreto. En la segunda, se les invitó a reflexionar sobre este tema en relación a otras personas,

pasando a un nivel más abstracto al tener que hablar de otros /as en las mismas situaciones. Al terminar la investigación se puede plantear que en la primera aproximación no se tomó en cuenta la dimensión proximidad - lejanía: es decir que al hablar de uno, se trae a colación la subjetividad y la emocionalidad, que está directamente relacionada con el autoconcepto y la autoestima. Para poder participar de un diálogo fluido desde un estímulo próximo se requiere integrar sin dificultad, en este caso, el hecho de sentirse una persona rechazada y discriminada. Mientras que la lejanía, que en los grupos la usaron finalmente como lejanía temporal en sus propias vidas, permite alejar de su autoconcepto actual o asociar a otros, esa vivencia e identificación con experiencias negativas.

Como técnica para motivar el diálogo y reflexión entre los /as participantes se les presentaron varios estímulos visuales al mismo tiempo (láminas con fotos de personas con y sin discapacidad y elementos del ámbito social), lo cual provocó que no pudieran enfocarse en una lámina en particular lo que dificultó la concentración en la conversación grupal.

Es importante mencionar que la duración del grupo focal fue excesiva en los tres grupos, y se observó cansancio pasados los 40 minutos de conversación.

A continuación se indicarán las recomendaciones metodológicas que se pueden obtener del estudio realizado a partir de las observaciones del funcionamiento de los grupos focales.



Cuadro N°11

Tanto por razones éticas como para crear un clima de confianza se considera necesario realizar una introducción transparente al grupo sobre la investigación que se está llevando a cabo, donde se explique el objetivo de ésta y las razones para su realización. Además es importante plantear el tema de la confidencialidad y el derecho que tienen los /as participantes a pedir que se elimine algún comentario que no deseen que sea conocido.

Otro factor importante para crear el clima de confianza, es el responder sinceramente sobre las consultas realizadas por los /as participantes en relación al investigador /a, por un tema de reciprocidad ya que permite una relación más simétrica, ya que son informantes y no objetos de investigación.

Se sugiere no incluir en un contexto grupal la indagación sobre vivencias personales que se relacionen con experiencias dolorosas, ya que puede producir inhibición y dificultad para profundizar en el tema, excepto que estas surjan de manera espontánea. Situación que no se da cuando se conversa sobre las experiencias de otros /as.

Resulta interesante también mencionar la utilidad de presentar estímulos visuales para motivar la conversación. En este punto resulta recomendable eso sí, presentar un estímulo por vez para que no se distraigan, se genere un diálogo en torno a un tema a la vez lo que permite profundizar en la conversación. Otra recomendación metodológica interesante es el uso de otro tipo de estímulos audiovisuales que permitan concretar las ideas asociándolas a hechos y situaciones cotidianas, tales como videos testimoniales, películas y documentales. Además, se podrían utilizar actividades artísticas que faciliten la expresión de las ideas y emociones de los /as participantes, tales como elaboración de dibujos, pinturas, representaciones teatrales.

Es importante co-construir las reglas de funcionamiento grupal para que todos se sientan partícipes, y sepan a qué atenerse. Además hay que recordar los acuerdos tomados ya que pueden existir algunos /as participantes que se olviden de ellos.

Se requiere que el /la moderador /a domine la técnica a aplicar y que tenga conocimiento y experiencia de trabajo con personas con discapacidad intelectual. En esta investigación, la moderadora contaba con amplia experiencia como terapeuta grupal con personas con discapacidad intelectual, pero es un rol es distinto al que se requiere para el grupo focal.

Es importante destacar la necesidad de realizar más de una reunión por grupo, de tal modo que se puedan conversar uno o dos temas por reunión, puesto los participantes tienden a cansarse

rápidamente. Ahora bien, al realizar más de una reunión grupal es necesario recordar lo conversado en la reunión anterior.

En relación a lo anterior, la duración de cada reunión no debe ser de más de una hora de extensión, debido a que una conversación más extensa disminuye el nivel de concentración y aumenta el cansancio.

Un factor que se requiere indagar es si resulta efectivamente más adecuado o no, para el funcionamiento de los grupos, el que las reuniones se realicen en espacios conocidos por los /as participantes. De igual forma, sería interesante averiguar qué sucede cuando se conforman grupos entre personas que no se conocen entre sí.

Capítulo VI: Discusión y proyecciones

Esta investigación ha podido mostrar que las personas con discapacidad intelectual tienen mucho que decir y aportar sobre sus vidas y que tienen la capacidad y el interés de contar sus historias y dar su opinión. Además el participar activamente como ciudadanos /as y el poder opinar es una experiencia que aporta positivamente a su autoconcepto y autoestima.

El escuchar su visión aporta a una mirada más completa de la situación de las personas con discapacidad intelectual y por ende permite encontrar nuevas respuestas a problemas, enfocarse en puntos que para las personas sin discapacidad intelectual pueden pasar inadvertidos y al mismo tiempo planificar intervenciones más efectivas para la entrega de apoyos. Las políticas públicas buscan mejorar la calidad de vida de las personas, y tomando en cuenta el componente subjetivo de este concepto, resulta fundamental consultar la opinión de los involucrados, para realizar análisis más profundos.

Se logra mostrar en esta investigación que el acceso al discurso y percepción de las personas con discapacidad intelectual leve y moderada que presentan lenguaje verbal no resulta un asunto complejo y se pueden aplicar las mismas técnicas, con algunas adaptaciones, que con personas sin discapacidad. Se considera importante el continuar realizando investigaciones en las cuales participen estos sujetos como informantes, para así continuar mejorando las técnicas de aproximación a su discurso incorporando sugerencias como realizar entrevistas en profundidad e historias de vida, presentar estímulos aislados para promover la conversación en los grupos focales y aplicar cuestionarios sobre calidad de vida desarrollados en otros países. Además sería interesante formar grupos focales entre personas que no se conocen para así poder ver si aparecen nuevos temas en la conversación. Por último, dado que se observó en los grupos que se llevaron a cabo, que las personas con discapacidad intelectual leve y moderada, no requieren concretizar un tema en relación a su propia experiencia para poder hablar de éste, sino que pueden hablar de temas abstractos o que les suceden a otros, sería interesante llevar a cabo grupos donde se aplique la técnica del grupo focal de manera más tradicional y así liberar la conversación del elemento emocional que pudo haber inhibido la aparición de algunos temas en los grupos llevados a cabo en este estudio.

Es fundamental revisar la manera en que se media o entregan apoyos a las personas con discapacidad intelectual, ya que ésta influye directamente en la forma que la persona se incluye

en el mundo. Además hay que explicitar la visión sobre los seres humanos y las personas con discapacidad intelectual que tiene el agente mediador o que realiza el apoyo, porque va a socializar esta mirada a la persona, al medio social donde vive y va a definir el norte del apoyo. Por un lado, si se piensa que las personas tienen un límite de desarrollo pre-definido entonces se va a estimular menos, si se cree que son personas intrínsecamente dependientes entonces se las va a sobreproteger; por otro lado, si se cree que son todas diversas y que nadie puede decidir a priori hasta donde pueden llegar, entonces se las va a estimular, apoyar en todo lo que requieran y considerarlos /as seres humanos iguales al resto sin importar el nivel de discapacidad que tengan.

A través de lo conversado con los /as jóvenes participantes, las mediadoras entrevistadas y lo analizado en este estudio, aparece como fundamental para la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual, el promover un cambio cultural en la sociedad, que instale una visión de estas personas, más acorde con sus capacidades, desmitificando creencias antiguas sobre lo que pueden o no lograr y fomentando el respeto a la diversidad. Esto resulta difícil en una sociedad que valora por sobremanera la inteligencia racional, justamente la característica en la cual presentan algunas dificultades estas personas. Resultaría quizás un aporte que los medios de comunicación mostraran la vida cotidiana y la diversidad de las personas con discapacidad intelectual, para así poder aportar a enfrentar los estereotipos que existen sobre ellos /as y permitir además su visibilización social. A través de la revisión del uso de conceptos hacia unos más modernos y respetuosos y la incorporación de este colectivo en programas y textos, noticiosos, culturales y recreativos, se puede enriquecer la representación social que existe de ellos /as, se aporta a una imagen más positiva y ocupan un espacio en la sociedad. Cuando se han integrado a programas de televisión, resaltando sus capacidades, ha resultado un aporte en este sentido.

Además, se requieren elaborar y poner en práctica programas de desarrollo de grupos de autogestión de personas con discapacidad intelectual, que les entreguen espacios de participación, de validación social, de fomento de la autodeterminación y de ser actores con un rol activo en la mejora de su propia calidad de vida. En este tema la psicología comunitaria puede cumplir un rol interesante, tanto en la articulación de estos grupos y formas de organización, como agentes fortalecedores de este colectivo, como también en la sistematización e investigación participativa de los procesos que se lleven a cabo. En este punto cabe seguir profundizando sobre la relevancia y utilidad que tiene el conscientizar o no a las personas con discapacidad intelectual de que son

clasificadas de esa manera por la sociedad. Por un lado existe la postura de que esto puede limitarlos y deprimirlos, pero por otro se les puede hacer partícipes de cómo se les ve en la sociedad para que puedan comprender las reacciones de los demás y puedan promover un cambio. En los grupos participantes, en los cuales se observó una diferencia en la mediación en este aspecto, no pareció causar daño cuando fue planteado como una clasificación social modificable, en cambio cuando es planteado como una característica inamovible de la persona tiene un efecto negativo sobre el autoconcepto. Surge de este estudio que no solamente es relevante conocer su discurso, sino que hacerlos /as partícipes de todos los procesos que los /as involucran, en la medida y forma que cada uno /a de ellos /as puedan, lo importante es no asumir a priori que no pueden.

Resultaría importante, siguiendo la experiencia de otros países, como España, que la sociedad civil conformada por personas con discapacidad intelectual, sus familias y trabajadores del área se organizaran para poder instalar estos temas en la agenda pública y en el discurso social. Falta para eso poder sobreponerse a los egos institucionales y revitalizar el trabajo en redes como herramienta de cambio. De nuevo en este punto la psicología comunitaria, y más desde el enfoque comunitario, puede ser un aporte para apoyar esta organización, promoviendo la participación y la sistematización de las experiencias realizadas.

La legislación chilena en materia de discapacidad, aun cuando se renovó a través de la ley 19.284 sobre Integración social de las personas con discapacidad, se sustenta en un Código Civil y Código Laboral que tienen una visión arcaica y prejuiciosa sobre las personas con discapacidad intelectual, la cual las pone necesariamente en una situación de dependencia frente a los demás. Sería fundamental para poder seguir coherentemente como país en el camino de la inclusión de este colectivo, que los términos como “demente” o la figura de la ‘Interdicción’ sean revisados, ya que no dan cuenta de la visión actual sobre discapacidad y les anulan la posibilidad de ejercer sus derechos ciudadanos. Además hay que reevaluar, en el área laboral, dos aspectos: el tema de la calidad de los contratos a los que pueden acceder, ya que permiten abusos por parte de empleadores; y el hecho de que se desincentive el trabajo asalariado puesto que pierden la pensión si tienen un contrato laboral. Dado que los trabajos tienden a ser inestables y si dura más de dos años pierde la oportunidad de postular a la pensión de nuevo, sería un aporte el utilizarla como un incentivo a la contratación o como un derecho al cual se puede regresar cuando se ha

perdido la otra fuente de ingreso. Esta discusión ya se está desarrollando, pero requiere un mayor movimiento desde la sociedad civil organizada para que se logre un cambio.

Hay que buscar en las políticas públicas y a través de ellas, la inclusión real de las personas con discapacidad intelectual en la sociedad, disminuyendo la brecha de desigualdad frente al ejercicio de derechos básicos como son una educación de calidad acorde a sus capacidades e intereses; una inserción laboral efectiva; un acceso a la salud integral que fomente su habilitación y rehabilitación; un trato respetuoso hacia la diversidad de parte de los servicios públicos y el resto de la comunidad; y la posibilidad de ejercer derechos ciudadanos que son considerados básicos por el resto de la sociedad, como votar y formar una familia.

Puede enfrentarse el tema de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual de la misma manera que se hace con las minorías que se encuentran marginadas, las cuales son apoyadas por organizaciones estatales y privadas a través de un trabajo que es tan invisible como los sujetos a los que pretenden apoyar. Al ser un grupo marginado, se enfrenta cotidianamente a prácticas discriminatorias por parte del resto de la comunidad, frente a las cuales es importante que aprendan a responder asertiva y proactivamente. Estas prácticas sociales discriminatorias deben ser modificadas a través de la educación en el respeto a la diversidad. Las personas con discapacidad se encuentran simbólicamente integradas a la sociedad, comparten necesidades (educación, casarse, trabajar, tener casa, consumir) y valores (capacidad para distinguir lo correcto de lo incorrecto, lo valioso, las modas, entre otros), pero no cuentan con los medios para lograr integrarse en la práctica. Requieren desarrollar las capacidades para moverse en los ámbitos que son de inclusión, pero además que se abran espacios concretos en la comunidad donde poder integrarse.

A partir de la investigación realizada surgen proyecciones para posibles estudios futuros en el ámbito de la discapacidad intelectual. En la línea de aportar al cambio cultural que se requiere en nuestra sociedad, sería interesante evaluar cuál es la imagen que se presenta en los medios de comunicación (televisión, diarios y revistas, libros escolares, radio) de las personas con discapacidad intelectual; medir la percepción y las prácticas discriminatorias que existen hacia las personas con discapacidad intelectual en nuestra sociedad; y elaborar y probar programas que fomenten el respeto a la diversidad en todos los niveles educacionales y en toda la sociedad.

En la línea de promover la autogestión y autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual se podrían sistematizar experiencias ya desarrolladas en este aspecto para evaluar su efectividad, realizar modificaciones si es necesario y luego replicarlas.

Con el fin de profundizar en las vivencias y percepciones de las personas con discapacidad intelectual sería interesante realizar estudios cualitativos donde se pueda ver si hay diferencias en las vivencias de discriminación e inclusión social entre personas de distintos niveles socioeconómicos, entre hombres y mujeres, entre personas con distintos niveles de discapacidad intelectual, en otras ciudades y en el ámbito rural.

En el ámbito laboral resulta importante indagar en la calidad de los vínculos que se establecen entre las personas con discapacidad intelectual, sus pares y sus jefes, para lo cual podrían utilizarse otras técnicas de tipo etnográfico y entrevistas individuales.

Se requiere profundizar en los contextos de mediación que ocurren en la socialización, más allá del aula de clases, y los modos en que se entrega apoyo, para evaluar cómo y en qué medida influyen sobre la formación del autoconcepto, autoestima y desarrollo de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Además resultaría interesante realizar validaciones de los instrumentos que miden la intensidad de los apoyos requeridos y de los programas de desarrollo de habilidades adaptativas.

En suma, aparecen a partir de este estudio exploratorio, una infinidad de preguntas que requieren respuesta para poder aportar a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en Chile.

Referencias

- Abbot, S. y McConkey R. (2006) The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 10, 275.
<http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/10/3/275>. Consultado: 4 de noviembre 2007
- Agencia de noticias de los derechos de la infancia, ANDI (2008) Más una ventana que un espejo: la percepción de adolescentes con discapacidad sobre los medios de comunicación en Argentina, Brasil y Paraguay. [Documento PDF] URL
<http://www.globalinfancia.org.py/uploads/File/percepcion-adolescentes-discapacidad.pdf>
- Aignerren, M. (2002) La técnica de recolección de información mediante los grupos focales.
http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm
- Alvarez, M., Inaipil, D., Moncada, K. y Roa, Y. (2004) Integración social de jóvenes con discapacidad mental leve: percepciones de madres y educadores de trato directo, desde la perspectiva del desempeño de sus roles y funciones. Tesis para optar título de Asistente Social. Universidad Católica de Temuco. [Documento PDF] URL <http://biblioteca.uct.cl/tesis/marisel-alvarez-daniela-inaipil-kathy-moncada-yohanna-roa/tesis.pdf>
- Avaria, A. (2001) Políticas sociales y Quidam: procesos y representaciones de los sujetos emergentes en las estructuras estatales surgidas en la década de los noventa. Tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile.
- Beckles, B. (2004) *Pobreza y discapacidad : Abogando para eliminar la exclusión social*. En Seminario Discapacidad y Reducción de la Pobreza. BID. [Documento PDF] URL http://www.iadb.org/int/jpn/seminars/disa/es_ES/presentations/Beckles%20Spanish.pdf
- Bollard, M. (2003) Going to the doctor's : the findings from a focus group with people with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 7, 156.
<http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/156>. Consultado: 4 de noviembre 2007
- Brown, M. (2007) Conducting focus groups with people with learning disabilities : theoretical and practical issues. *Journal of research in nursing*, 12, 127. <http://jrn.sagepub.com>. Consultado: 4 de noviembre 2007
- Burke, P. (2005) Listening to young people with special needs : the influence of group activities. *Journal of intellectual disabilities*, 9, 359. <http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/4/359>. Consultado: 4 de noviembre 2007

Cisternas, M. (2006). Discriminación y discapacidad. *Colección Ideas*. Año 7 N° 61. Enero

Duhart, D. (2005). Cultura, participación y ciudadanía. Apuntes para una reflexión sobre desarrollo. *Apuntes curso Ciudadanía como objetivo de la Psicología Comunitaria*. Universidad de Chile.

Farcas, D. (compilador) (1999). *Tolerancia y No-discriminación, ciclo de jornadas regionales de reflexión y diálogo*. Chile. Ministerio Secretaría General de Gobierno, DOS.

Farcas, D. (compilador) (2000). *Ciudadanía en Chile, el desafío cultural para el próximo milenio*. Ministerio Secretaría General de Gobierno, DOS

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. & Miller, R. (1980) *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Illinois: University Park Press

Fernández-Cid, M. (2004) La imagen social de la discapacidad intelectual en proceso de cambio. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ateiamerica.com/doc/laimagen.pdf>

Fondo Nacional de la Discapacidad. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. [Documento PDF] URL <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=79#centro>

Garretón, M. y Cumsille, G. (1994) Las percepciones de la desigualdad en Chile. *Proposiciones*, 34. Santiago de Chile: Ediciones SUR. <http://www.sitiosur.cl/r.asp?id=438>. Consultado: 3 de diciembre 2007

Gates, B. & Waight, M. (2007) Reflections on conducting focus groups with people with learning disabilities: theoretical and practical issues. *Journal of Research in Nursing*, 12, 111. <http://jrn.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/111> Consultado: 4 de noviembre 2007

Gibson, F. (2007) Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12, 473. <http://jrn.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/5/473> Consultado: 4 de noviembre de 2007

Gobierno de Chile (1994). *Ley N° 19.284 de integración social de las personas con discapacidad*. Santiago, Chile. [Documento PDF] URL <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=7¶metro=28>

Gobierno de Chile (2005) *Proyecto de Ley que modifica Ley N° 19.284 que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Santiago, Chile. http://www.risolidaria.tdata.cl/Portada/Dirseccion/Home_Discapacidad.asp?id=4205&dir=Portada_Discapacidad

- Gómez-Vela, M., Canal, R. y Verdugo, M. (1999). Evaluación de la calidad de vida de personas con retraso mental desde su propia percepción. INICO. Universidad de Salamanca. [Documento PDF] URL <http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp22.pdf>
- Guinea, S. (2001) Parents with a learning disability and their views on support received: a preliminary study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 5, 43. .
<http://jrn.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/1/43> Consultado: 4 de noviembre 2007
- Ham, M., Jones, N., Mansell, I., Northway, R., Price, L. & Walker, G. (2004) 'I'm a researcher!' Working together to gain ethical approval for a participatory research study. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 397. <http://jid.sagepub.com> Consultado: 4 de noviembre de 2007.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Inclusión Internacional (2006) *Oigan nuestras voces: un informe global. Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión*. [Documento PDF] URL http://www.inclusion-international.org/report/Hear_Our_Voices_Spanish.pdf
- Inclusión Europa (2005) Las personas con discapacidad intelectual pueden decidir por sí mismas. http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/folleto_epsa.pdf
- Fuentes, S. (1992) *Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*. Apunte de Curso "La propuesta teórica del Dr. Feuerstein y su programa de enriquecimiento instrumental, nivel 1", Universidad Diego Portales. Chile
- Kelly, B., McColgan, M. & Scally, M. (2000) "A chance to say": Involving children who have learning disabilities in a pilot study on family support services. *Journal of Intellectual Disabilities*, 4, 115. <http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/115> Consultado: 4 de noviembre de 2007
- Lefort, S. & Fraser, M. (2002) Quality of life measurement and its use in the field of learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 6, 223
<http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/3/223> Consultado: 4 de noviembre de 2007
- Lobos, P., Parada, D. y Villagrán, V. (2004) Actitudes y representaciones del profesorado frente a la integración escolar. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. [Documento PDF] URL
<http://biblioteca.uct.cl/tesis/paulina-lobos-daniel-parada-viviana-villagran/tesis.pdf>

- Manister, P. (2004). *Métodos cualitativos en psicología*. Una guía para la investigación. Universidad de Guadalajara.
- Martinez, J., Brunet, J. y Farres, R. (1990) *Metodología de la Mediación en el PEI*. Madrid: Bruño
- Martínez, V. (2006) *El Enfoque Comunitario. Estudio de sus modelos de base*. Santiago: LOM
- Matta, F. (compilador) (2001). *Dimensiones de la Intolerancia y la Discriminación: reflexiones pendientes*. Ministerio Secretaría General de Gobierno, DOS
- Ministerio Secretaría General de Gobierno, DOS (1998) *Seminario ¿Intolerantes y discriminadores? Diálogo académico y social*. [Documento PDF] URL http://www.pasa.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=210
- Ministerio Secretaría General de Gobierno, DOS (2001) *Bases generales del plan nacional para superar la discriminación en Chile*. [Documento PDF] URL http://www.regionactiva.cl/sites/www.regionactiva.cl/files/2003_BasesPlanNoDiscriminat.pdf
- Ministerio Secretaría General de Gobierno, DOS (2004) *Plan por la igualdad y la no discriminación*. [Documento PDF] URL http://www.regionactiva.cl/sites/www.regionactiva.cl/files/2004_PlanPorlaNoDiscriminacion.pdf
- Montero, M. (2005) *Introducción a la Psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2005) *Teoría y Práctica de la Psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. [Documento PDF] http://www.mideplan.cl/final/especiales_detalle.php?idesp=71
- Nunkoosing K. y John M. (1997) Friendships, relationships and the management of rejection and loneliness by people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1, 10. <http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/10> Consultado: 4 de noviembre de 2007
- Nunkoosing, K. (2000) Constructing Learning Disability: Consequences for men and women with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 4, 49. <http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/1/49>. Consultado: 4 de noviembre de 2007
- OIT (1996) *Elementos para el diseño de políticas contra la exclusión social en Chile*. Santiago, OIT
- Parker, I. (2005) *Qualitative psychology: introducing radical research*. Open University Press, NY.

Quinn, G. & Degener, T. (2002) *Derechos humanos y discapacidad*. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad. [Documento PDF] URL

http://www.unhchr.ch/html/menu6/2/disability_sp.pdf

Redworth, M. & Redworth, F. (1997) Learning disability and citizenship: paradigms for inclusion. *Journal of intellectual disabilities*, 1, 181.

<http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/4/181> Consultado: 4 de noviembre de 2007

Richardson, M. (1997) Reflection and celebration – Neal (1960-1987): narrative of a young man with profound and multiple disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 1, 191.

<http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/4/191> Consultado: 4 de noviembre de 2007

Richardson M. (2002) Involving people in the analysis: listening, reflecting, discounting nothing. *Journal of intellectual disabilities*, 6, 47. <http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/1/47>.

Consultado: 4 de noviembre 2007

Schalock, R. (1995) Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. I Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca.

<http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/confer/con1.html>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Verdugo, M. (2003) *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002*. Salamanca: INICO. [Documento PDF] URL

http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/analisis_di.pdf.

Verdugo, M. (sin año) Mesa Redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. *La concepción de discapacidad en los modelos sociales*. Salamanca: INICO.

[Documento PDF] URL <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

Verdugo, M. y Vicent, C. (2004) *Evaluación de la Calidad de Vida en Empleo con Apoyo*. Proyecto ALSOI. Publicaciones Universidad de Salamanca. INICO.

<http://sid.usal.es/mostrarficha.asp?ID=7020&Fichero=8.1>

Verdugo, M. (2007) *Escala de intensidad de apoyos – SIS*. Manual. Adaptación española. INICO. Madrid: TEA Ediciones

Anexos

Grupo conversación “Mujeres, Centro de Protección”

Fecha: 24 de noviembre de 2007

Duración: 1 hora 44 minutos

Participantes: cinco jóvenes (R, C, L, A, T) y moderadora (M)

Lugar de encuentro: Centro de Protección

Antes de grabar se les explica el objetivo de la investigación: conocer la opinión de personas que hayan asistido o asistan a Escuelas Especiales y/o Centros de Capacitación Laboral, sobre su vida y el trato que reciben de los demás.

Además se les solicita permiso para grabar en audio la conversación.

(...)= texto no comprensible

nota: cuando M repite lo dicho por informante es para confirmar que es escuchó bien, por otras conversaciones que se dan en el momento o por dificultades de comprensión debido a la modulación del informante.

M: Entonces la luz de la grabadora se va a apagar en un momento, lo voy a dejar ahí. Como les decía es para yo pueda tener después lo que conversemos ahora y si quieren después yo lo paso a un CD por si se quieren escuchar. Bueno T no se quiere escuchar, ¿te quieres escuchar?

T: Sí

M: Te dio curiosidad... vamos a empezar a conversar de otras cosas mientras todas terminan el pan, ¿quieren más pan?

R: No

M: ¿A? ¿L? ¿vieron que ya no las confundo? (son gemelas), ¿T?, ¿C?... ¿Qué actividad hay hoy en la noche? ¿Por qué hay tanta cosa acá afuera?

T: Porque vamos a presentar

C: Un desfile de los talleres

M: Ahhh! Y ¿está la (*empresa*) también?

C: Los invitaron

M: Van a desfilar. ¿Qué más?

C: A presentar un teatro

T: Sí yo

M: ¿Tú vas a actuar?

T: Sí

M: Que bueno, y ¿tú vas a desfilar C? (C niega con la cabeza) Y ustedes chiquillas, ¿van a mirar, van a ser espectadoras?

A: La L va a trabajar.

M: ¿Y tú?

A: Estar sola en la casa

M: ¿No vino tu hijo?

A: No, si lo fui a buscar el sábado pasado, me toca mañana ir a buscarlo

M: ¿Y como cuánto va a durar eso?

C: De las ocho hasta las diez

M: ¿Y van a servir cosas para comer?
C: No, mi mami va a vender, la tía M, va a vender papas
M: ¿Quién es tu mami? ¿La tía M de noche?
C: Sí, y las tías de adelante (de la oficina) parece que van a vender completos
M: ¿Para qué están vendiendo tantas cosas las tías?
C: Ah, ¿para comprarse un delantal?
M: ¿En serio?
C: Yo creo 'po'...hay un dicho
M: ¿Hay un dicho?
A: (murmura)
M: ¿Cómo A?
R: (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) está en la quiebra...(risas)
M: ¿Cómo?
L: (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) está en la quiebra (risas)
M: ¿Eso lo dicen ustedes o lo dicen las tías?
R: Así dicen 'po'
C: Todo el mundo dice
M: Y ustedes que creen, ¿falta plata en (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)?
R: No sé
T: Sí
C: Sí en la (*Centro de Capacitación Laboral*) falta plata
M: ¿Sí? ¿Por qué sabes que falta plata en el (*Centro de Capacitación Laboral*)?
C: Porque he oído
M: Mira tú. Bueno chiquillas, todas ustedes se conocen...(silencio)... ¿no se conocen?
C: No
M: ¿Nunca se han visto? (risas)
C: ¿Quién es ella?
M: ¿No sabes quién es ella? Se llama Antonieta de las Nieves.
T: Yo tampoco sé quien es ella
M: ¿No?
T: No
M: Ya bueno, entonces vamos a decirnos los nombres
T: Ya
M: Primero parto yo, todas vamos a decir el nombre y qué es lo que hacemos.
R: Mas fome...
M: ¿Qué es mas entretenido? Puedes contar lo que tu quieras de ti
A: Se va a casar
M: ¿Te vas a casar con el F?
R: No
M: ¿No? No pasa nada
R: No, hay algo pero...no se sabe
M: ¿De qué depende R?
R: Es que hay mucho invitado (risa)
M: Ah sí, ¿y va a salir muy caro?
R: Sí, mucha plata botada
M: ¿Cuánto invitado hay?

R: No se sabe
M: ¿Llevan hartos años pololeando?
R: Sí, cuatro
M: Bueno, ustedes saben que yo me llamo Cecilia, y que era psicóloga del Hogar, y ahora trabajo en el (*Centro ambulatorio*) y...
C: Es directora
M: Ahora soy directora del (*Centro ambulatorio*), sí, eso...tú
C: Yo me llamo C, eeehh, ahí 'po', aquí vivo en el Hogar
M: ¿Qué haces? ¿Estás todo el día acá en el Hogar?
C: No, voy al colegio
M: ¿Adónde vas?
C: Al liceo (risas de otras), es un liceo 'po'
M: ¿Es un liceo?
C: Yo creo
M: Ya, ¿cómo se llama?
C: (*Centro de Capacitación Laboral*), no es un colegio así como todos
M: ¿Qué haces ahí en el (*Centro de Capacitación Laboral*)?
C: Taller
M: ¿De qué?
C: Mmhh, ¿cómo se llama? taller 'po' de... para servicios... así, ayudo en la cocina, a pelar papas, eso.
M: O sea ¿todo el día lo pasas pelando papas?
C: Lunes y martes clases, así, de lectura, y miércoles y jueves, papas, todo eso. Y miércoles pa vender.
M: ¿Qué venden?
C: Completos, de todo.
M: ¿Y que te parece estar ahí?
C: Bien. Antes era bien porfiada. Porque no hacía caso, me portaba mal.
M: ¿Y ahora?
C: Ahora no, ahora me felicitan
M: Qué bueno. Señorita usted.
T: Me llamo T, voy a la (*Centro de Capacitación Laboral*), estoy en el taller de repostería adonde hacen pan amasado, dobladitas y queque... y me gusta hacer eso.
M: ¿Tú has hecho esas cosas, dobladitas, queque y pan amasado?
T: No, yo estoy haciendo dobladitas
M: ¿Es muy fácil o muy complicado hacer dobladitas?
T: No, es fácil
M: Yo no tengo idea como se hacen las dobladitas... (a las demás) ¿ustedes saben?
L, A, R: No (risas)
M: ¿Haces todo desde el principio hasta el final, o haces una parte de las dobladitas?
T: Una parte no más
M: ¿Que parte te toca hacer a ti?
T: Doblarlas
M: ¿Cuando ya está hecha la masa?
T: Sí
M: ¿Cómo te resulta eso?
T: Bien

M: ¿Entretenido o fome?
T: Entretenido
M: Que bueno, ¿algo más?
T: No
M: Señorita, usted
R: (risas) Me llamo R, trabajo (risas)
M: ¿Dónde trabajas?
R: En un restorán (risas)
M: ¿Qué haces ahí?
R: ¿Qué hago?, soy ayudante de cocina.
M: (al resto) ¿Ustedes saben lo que hace un ayudante de cocina? Si tienen algo que preguntarle a la otra chiquilla le preguntan no más. ¿Qué hace un ayudante de cocina?
R: Emmm, (risas) ayudar a lavar la loza, picar verdura, lavar la lechuga, eso
M: ¿Antes trabajaste en otra parte?
R: Como en tres partes, en (*empresa*), en otro restorán, en (*empresa*)
M: ¿Cuál te ha gustado más?
R: El que estoy ahora.
M: ¿Por qué?
R: No sé, porque son buenas personas
M: Señorita, usted
A: Me llamo A (risas) trabajo en un casino, estoy en el frio, donde hacen las ensaladas
M: ¿Que haces tú ahí?
A: Lavo la lechuga, pico igual la lechuga y a la una me voy a lavar las ollas
M: ¿Todos los días lo mismo? Todos los días, lavas lechuga, picas lechuga, y lavas las ollas
(A asiente) ¿qué te parece eso?
A: Sí, me gusta
M: Usted señorita
L: Me llamo L, (risas) trabajo, lavo la loza ‘po’
M: ¿En dónde?
L: En un café
M: ¿No están trabajando en el mismo lugar las dos ahora?
A y L: No
M: (a L) ¿Que te parece hacer eso?
L: Bien
M: ¿Tú has trabajado en otros lugares antes? (L asiente). De todos los lugares que has trabajado ¿cuál te ha gustado más?
L: Este
M: ¿Por qué?
L: No sé...
M: Y tu A de todos los lugares ¿qué has trabajado cual te ha gustado mas?
A: Este que estoy ahora
M: ¿Por qué?
A: (silencio)... Porque nos llevamos bien con las chiquillas, ahí
M: T y C aparte del (*Centro de Capacitación Laboral*) ¿han estudiado en otros lugares? ¿cuál les ha gustado más?
T: La (*Centro de Capacitación Laboral*)
M: ¿Por qué?

T: Porque en la (*Escuela Especial*) no aprendí nada ‘po’
M: ¿Ahora sientes que estás aprendiendo?
T: Sí
M: ¿Qué estás aprendiendo ahora distinto?
T: A hacer otra cosa diferente
(Silencio)
M: ¿Y tú C?
C: La (*Centro de Capacitación Laboral*)
M: ¿Por qué?
C: Porque estoy aprendiendo otra cosa que no aprendí en la (*Escuela Especial*)
M: ¿Qué cosa estás aprendiendo nueva?
C: Trabajar afuera así, la señorita M me manda a trabajar afuera, a servir afuera a otro lado, a otro colegio, aprender eso ‘po’, he ido tres veces.
M: (a L y A) Ustedes no estuvieron en el (*Centro de Capacitación Laboral*) estuvieron en un colegio que quedaba en el centro. ¿Qué aprendieron en el colegio?
A: Yo aprendí a teñir el pelo
M: Eso lo consideras bueno o malo
A: Bueno
M: ¿Y tú?
L: Aprendí a coser
M: Y tú R, ¿cuando fuiste al (*Centro de Capacitación Laboral*), aprendiste algo?
R: Aprendí muchas cosas que no sabía, aprendí a usar máquina, nadie sabe usar una máquina, una overlock, eso
M: Ustedes tres, todo lo que aprendieron en el colegio ¿lo están usando ahora?
R: Yo, no. Pero si tuviera una máquina estaría todo el día cosiendo
M: Te gusta
R: No es tanto que me guste, me gusta entretenerme, para no aburrirme
M: Y eso lo encuentras entretenido, o sea te gusta porque si lo encuentras entretenido
R: Pero no para estar todos los días, todo el día y toda la tarde ahí sentada en la máquina
M: ¿Sabén la diferencia entre una escuela básica y una escuela especial, o un liceo y un centro de capacitación laboral?
R: Que el colegio... los colegios te enseñan materia, te pasan más cosas, y en el colegio especial te enseñan lo que tu no sabes, te enseñan más, para que tu aprendas más, lo que te cuesta, eso
M: Y a ustedes ¿qué les pasa con eso, con no haber ido a una escuela básica, a un colegio como tú dijiste R?
R: Yo, me da rabia... porque... (llanto)
M: Te dio pena... esa es la cantidad de rabia que te da, que te dio pena... tranquila R...
(se apaga la grabación)
Quieres seguir tu R contándonos que es lo que te da rabia... (R niega) más rato entonces. Que les pasa a las demás con no haber ido a una escuela básica o colegio como dijo la R, y haber ido a una Escuela Especial. Porque puede ser distinto o igual a lo de la R.
T: Yo antes iba en un colegio normal
M: ¿Qué pasó?... ¿Cuándo estabas en el sur, que te acuerdas del colegio?
T: Es que me da pena... (llanto)
M: ¿Qué es lo que te da pena, acordarte del sur? (T asiente) Acordarte de tu familia. (T asiente) (Silencio). Ya, vamos a dejar este tema un rato y vamos a hablar de otro, ya? Porque por lo menos a la R y la T algo les pasa. A la T le pasó porque se acordó de su familia y a la R le dio

A: Rabia
M: Algo le pasa con le tema de haber ido a una Escuela Especial. Ya, ¿a ti C?
C: (hace un gesto)
M: Pero ¿que significa ese gesto? (risas) ¿Qué te pasa con haber ido a una Escuela Especial?
C: Rabia
M: ¿Por qué ?
C: Porque yo quería ser igual que los demás, igual que todos, como todo el mundo. Eso
M: ¿Cómo es todo el mundo?
C: No son, ¿cómo se llama? (se pone el dedo en la cabeza)
T: Yo no soy así
M: Te pusiste el dedo en la frente. ¿Qué significa eso?
C: Así, tampoco, cagada de la cabeza, pero... no, ¿cómo se llama esto? Ciento por ciento normal, ¿cómo es? Que todo el mundo tenemos así en el Hogar
M: ¿Qué tienen todas en el hogar?
C: 1% normal y 1% así, ¿cómo se llama?
M: No sé cómo se llama porque no sé a que te refieres... ¿cómo le llaman ustedes?
R: Psicológico
C: Sí, nosotros tenemos eso. Un psicológico
A: ¿Qué es un psicológico?
M: ¿Tienen un psicológico?
C: Algunos niños son así por problemas
M: ¿Qué problemas tienen ustedes?
L: Que no 'sabimos' leer ni escribir
C: Sí pues, eso
M: ¿Por qué no saben leer ni escribir L?
R: Porque no tenemos...
A: Igual en mi familia ninguno sabe leer, así que pensamos que de ahí salimos nosotros, por herencia
M: Ustedes tienen eso, que no saben leer ni escribir y por eso fueron...
L: A un Colegio Especial
M: ¿Ellas dos, que son hermanas, dicen que es por herencia que no saben leer ni escribir, y tú R?
R: Porque nunca me tuvieron, nunca de mi familia, nunca tuvo plata para mandarme a un colegio o enseñarme.
M: ¿O sea tú crees que podrías haber aprendido?
R: Sí
C: Yo pienso que no
M: ¿Qué piensas?
C: Si mi familia tuviera plata, plata, plata, así, ni tan rica tampoco, y me mandarían a un colegio así, pero para aprender, no aprendo, yo era burra
M: ¿Qué significa ser burra?
C: No aprendía. Por eso no me mandaron a un colegio y era porfiada también para que me manden a un colegio así normal
M: ¿Te ha intentado alguien enseñar a leer y a escribir?
C: Ya sé leer, aquí en el colegio
M: El colegio ahora te han enseñado a leer, en el (*Centro de Capacitación Laboral*)
C: Sí
M: O sea no eres tan burra

C: No

M: Puedes aprender

C: Sí (se sonríe)

M: ¿Alguien te intentó enseñar a leer a ti L?

L: Sí, cuando una vez estaba en el otro, en el (*Centro de Protección*). Me estaba enseñando una chiquilla voluntaria, ahí aprendí un poco no más, ahí después me mandaron para acá (otro centro de protección).

M: ¿Sientes que te resulta difícil o fácil aprender a leer y escribir?

L: Fácil... difícil

M: No sé pues, tú dime. ¿Fácil o difícil?

L: Difícil

M: ¿Qué te pasa cuando te tratan de enseñar? ¿Cómo te sientes tú?

L: Bien

M: Pero eso de que te resulte difícil ¿cómo te hace sentir?

L: Mal

M: ¿Por qué? ¿cómo te sientes?

L: Enojada

M: ¿Con quien?

L: No sé

M: Y tú A, ¿alguien alguna vez te ha enseñado a leer y a escribir?

A: Una compañera de trabajo me está enseñando

M: ¿Ahora?

A: Sí, pero hemos dejado

M: ¿Por qué?

A: Mucho trabajo igual, en lo que salíamos del trabajo nos íbamos al comedor ahí para arriba, nos íbamos a bañar y de ahí subíamos para arriba. Sí, estaba aprendiendo. Dijo que sabía harto sí. Alguna vez se me olvidaban las palabras y me daba rabia, pero conmigo misma eso sí

M: ¿Qué te decías?

A: Me decía "A lee bien las palabras si ella te está enseñando bien". Y yo me ponía a reír.

M: (a R) ¿A ti alguien te ha intentado enseñar a leer y escribir?

R: Sí, pero... yo conozco letras, pero al juntarlas, lo olvido

M: ¿Qué te pasa con eso de que te olvides de cómo juntar las letras?

R: Me da rabia

M: Estás con harta rabia. Ya, pero hay que aprovechar de volcarla ahora (risas). Y usted señorita T, ¿alguien le ha enseñado a leer y a escribir?

T: La tía D

M: Acá en el Hogar la tía D. ¿Cómo ha sido eso?

T: Sí, pero me cuesta un poco.

M: ¿Por qué crees que te cuesta?

T: Porque yo antes sabía leer y escribir

M: ¿Y qué pasó?

T: Se me olvidó. Por que yo después de que llegué al Hogar de allá del sur, las tías me enseñaron a leer y a mí se me olvidó. Aunque me mandaron a un colegio normal, igual no

M: No aprendías. Hace un ratito chiquillas la C hizo un gesto, recuerdan, cuando hizo así dijo que las chiquillas que están en hogares como este y se tocó la cabeza y algo dijeron ustedes de psicológico

C: ¿Qué significa psicológico?

M: A ver, lo que pasa es que, por ejemplo yo soy psicóloga. Si yo hago un informe se llama informe psicológico por que es sobre la psiquis. La psiquis es la mente
C: Pero así somos nosotros, yo soy eso
M: Así como, ¿qué significa?
C: Que soy... aprender no puedo
M: ¿Qué tienes problemas para aprender?
C: Sí
M: ¿Las demás también tienen problemas para aprender o no?
T: Yo también
M: ¿Tú R?
R: Sí
M: ¿Tú A? No, parece que no. No sabes. (A está pensativa) ¿Tú L? Tampoco sabes. Ustedes han escuchado hablar de discapacidad intelectual
L: Sí, la he escuchado.
C: No, no la he escuchado
M: Y por ejemplo, ¿retraso mental? La han escuchado
L: Sí, la he escuchado, pero no sé donde
T: Sí, yo igual le he escuchado, mi hermana dijo que yo tenía ese problema
M: ¿Eso dijo?
C: Mi madrina igual, por eso yo sé que tengo 1% normal y 1% no
M: ¿Así te lo han explicado a ti?
C: Sí
M: ¿Y qué te pasa a ti con que te digan eso, con que tienes 1% normal y 1% no?
C: Me siento mal
M: ¿Por qué?
C: Porque lo siento, si digo, a lo mejor es verdad, no sé. Dicen “ésta es más loca” cuando paso puro viendo tele. Porque no hay nada que hacer ‘po’, no me mandan a ningún ‘lao’
M: ¿Esa es tu tía?
C: Sí, esa vieja
M: ¿Y ustedes se sienten normales? ¿Igual a los demás, distintas? ¿Cómo se sienten?
L: Yo me siento normal
M: ¿Tú R?
R: Sí, igual me siento normal
M: ¿Cómo es una persona cuando es normal? ¿ustedes dos que dicen que se sienten normales conocen a alguien que no sea normal?
R: Qué difícil, difícil decir porque somos todos... todos tenemos el mismo carácter. Uno se puede ver normal, pero por adentro uno nunca sabe
M: ¿Cómo sería una persona por dentro, uno normal?
C: Yo... la persona que no es..., normal yo pienso que sabe trabajar, así, que sabe defenderse sola.
M: ¿Eso es una persona?
C: Normal
M: Normal. ¿Y tú no sabes defenderte sola y trabajar?
C: Ah sí ‘po’
M: ¿Defenderte sola sí?
C: Sí, pero de trabajar no, porque si el jefe me dice algo le hecho la chuchada. Al tiro
M: Te falta prepararte más entonces

C: Sí

M: (se disponen fotos de personas sobre la mesa) Quiero que me muestren acá ustedes si encuentran a alguien que no es normal o menos normal que los otros, alguien que es distinto.

C: Yo, yo. Ella no es normal

M: ¿Quién?

C: Ella

M: Esa chiquilla tiene Síndrome de Down

C: Sí

M: ¿No es normal?

C: No

M: ¿Por qué no es normal?

C: Porque se le nota en la cara

M: ¿Quién más no es normal? (A muestra una foto) Ese chiquillo. ¿Qué tiene ese chiquillo?... Tiene Síndrome de Down también. ¿Y por qué, A, no es normal?

A: Porque se le nota (señala la cara)

M: ¿Se le nota en la cara que es distinto a otros?

A: Sí

M: ¿Ven a alguien más que no encuentren normal?

C: Ellos, parece que se ven pobres, no sé

M: (Foto jóvenes) ¿No son normales entonces?

L: No son normales

C: ¿O son gringos?

M: No sé, tú dime cómo los ves. No hay una respuesta correcta

T: ¿Y ellos no son normales? (Foto de jóvenes de una Escuela Especial en un gimnasio)

M: ¿Por qué no son normales ellos?

T: No, los que están... unos que están con carros

M: ¿El que está con un carro porque lo necesita para caminar? ¿él no es normal? ¿Por qué?

T: Porque... tiene una discapacidad

M: ¿Qué significa tener una discapacidad? ¿Cómo lo entiendes tú?

T: Que no es igual que todos

M: ¿Están todas de acuerdo con lo que dice la T que esa gente que está en la foto ahí tiene discapacidad?

R: Sí

M: Por ejemplo esos que están aquí en esta foto

R: Son puros niños con Down

T: Sí

M: Pero ¿no son todos Down esos de ahí?

R: No 'po'

C: Hay algunos

M: ¿Conocen personas que tienen Síndrome de Down o que no pueden caminar bien, ustedes conocen gente que es así?

T: Sí

M: ¿Dónde la han visto?

C: Aquí

M: ¿Aquí donde?

C: La 'Y', la 'Z'

M: ¿Acá en el Hogar?

C: Sí

M: ¿Y en los colegios que fueron?

C: No

M: ¿No hay personas con Síndrome de Down en el (*Centro de Capacitación Laboral*)?

C: Sí, el G, el que sale en la tele

R: Pero hay mayoría que se les nota y que no se le nota. A los que son Síndrome de Down los encuentro más inteligente que uno

M: ¿Por qué?

R: No sé, tiene más habilidad, más

M: ¿Qué habilidad?

R: De aprender más que uno

M: Ya, pero por otro lado ustedes dicen que no son normales

R: Sí, pero igual. La manera de ser, todo eso

M: Estos que salen acá en la foto o las personas con alguna discapacidad ¿podrían por ejemplo trabajar en alguna cosa?

T: Sí, yo creo que sí

C: Yo he visto

M: ¿En que podrían trabajar?

C: En el (*supermercado*), en el (*otro supermercado*), empacando

M: ¿Empacando?

C: Sí, he visto ahí

M: ¿Qué creen que es más fácil, que a esta chiquilla la dejen trabajar (*joven que no presenta discapacidad que se note físicamente*) o que dejen trabajar a este chiquillo (*joven con Síndrome de Down*)?

C: A ella

T: A ella

M: ¿Por qué?

C: Porque es normal

T: Porque es normal po'

M: ¿Eso piensan todas?

T: Sí

L: Sabe leer y escribir ella 'po'

M: ¿Si él aprende a leer y a escribir? ¿Por ejemplo si los dos postulan para trabajar limpiando una cocina, los dos saben leer y escribir, a quién van a contratar?

R: A los dos

M: ¿Pero si tienen que contratar a uno?

T: A ella

C: A la niña

M: ¿Tú piensas que mejor a él, por qué?

R: Porque a lo mejor necesita aprender más, lo que no sabe lo va a aprender

M: ¿Ustedes piensan que a ella por qué?

T: Porque ella es normal y él no es normal

M: ¿Tú piensas, en general, que contratan gente cuando se ve normal?

T: Yo creo, sí

M: Chiquillas, volviendo a ustedes. Ustedes dos no han trabajado donde les paguen un sueldo, pero sí trabajan haciendo la comida en el taller y saliendo a vender a veces, ¿verdad?

C y T: Sí

M: O sea todas aquí trabajan, lo que pasa es que ellas tres están contratadas con un sueldo y ustedes dos no están contratadas con un sueldo, pero igual venden e igual trabajan. ¿Cómo les ha ido en el trabajo? ¿Encuentran entretenido o aburrido lo que hacen?

R: Yo a veces lo encuentro, a ver como... a veces me da ganas de tirar todo a la chuña

M: ¿Por qué?

R: Porque donde trabajo yo hay muy pocas personas trabajando, entonces yo tengo que hacer todo yo, entonces me nombran a mí "R, R", a mí me chorea. Estoy haciendo algo y llega "no, no, hay que hacer otra cosa" entonces eso

M: ¿A las demás personas que trabajan, aunque sean pocas, también les hacen eso?

R: No, porque los otros son meseros no más y como yo soy ayudante de cocina me mandan para todos lados

M: ¿Cuántas personas hay en la cocina?

R: ¿Cuántas? Somos dos no más

M: ¿La cocinera y tú?

R: Sí, pero no hay cocinera, es la señora del dueño, entonces igual tengo que... a veces mandan a buscar hielo, a buscar los platos

M: ¿Cómo te tratan ahí?

R: No... bien, pero eso no más, a veces tengo que lavar loza

M: Mucha pega

R: Sí

M: ¿En los otros lugares en donde has trabajado, como te ha ido?

R: Bien

M: ¿Te acuerdas en algún lugar en que hayas tenido una mala experiencia?

R: No (risa)

M: ¿Parece que hay algo que quieras contar que no te gustó?

R: Cuando trabajé aquí en el otro restoran

M: Ya

R: No me... cuando era la onda de los pagos, o sea que no, no estaba ni ahí con uno

M: ¿Cómo? ¿explícanos porque no entiendo?

R: Al llegar la fecha del pago el jefe que yo tenía se hacía el 'longi'.

M: ¿El leso? ¿Pero con todos o contigo?

R: Yo cacho que con todos. Siempre que cuando llegaba la hora de pago, él salía, llegaba tarde, para no pagar. Entonces también debía su mismo trabajo que tiene él, le debía a la gente pongaba a la (*empresa*)

M: ¿Le debía plata a todo el mundo?

R: Sí

M: Malo para pagar sus cuentas

R: Mmm

M: ¿En los trabajos que has tenido, cómo te han tratado tus compañeros de trabajo?

R: Bien

M: ¿Tú te has sentido respetada o a veces así como mirada en menos?

R: De primero, una se encuentra perseguida, se encuentra... algo menos

M: ¿Por qué?

R: Porque, o sea, dicen, "esta persona no sabe hacer nada". Por eso. A una siempre la miran en menos, como diciendo "ésta no sabe hacer nada"

M: ¿Por qué te miran en menos a ti y no a otros?

R: No solamente a mí porque todos... es que a lo mejor 'aonde' uno no sabe leer ni escribir

M: ¿Alguien te hizo sentir alguna vez mal, te dijeron algo?

R: Sí, una vez sí

M: ¿Qué te dijeron?

R: Porque acá, donde estoy trabajando una vez yo, por hacer buena voluntad, atendí una mesa y no sabía el plato que había y era un... lo único que yo sabía era que era un plato de albóndigas con nuez y la gente me preguntó qué era ese plato, y dije que era carne con nuez. Entonces sale mi jefe y me dice "tú no sabís nada, sale de aquí" entonces yo me sentí mal por eso.

M: ¿Quien más se hubiera sentido mal si le dicen así?

A: Sí 'po', yo sí

M: ¿Esa es la primera vez que te dijo eso, algo así?

R: Sí

M: ¿Alguna otra vez te ha dicho?

R: No, ahora cuando está lleno lo dejo que corra. Yo hago mi trabajo no más. (se emociona)

M: Por hacer un favor te trató mal. De las demás que han trabajado: ¿cómo les ha ido en eso? ¿Cómo las han tratado? ¿Les gusta lo que hacen?

T: Sí, a mí me gusta lo que hago, porque así salgo para la calle, a vender

M: ¿Cómo te trata la gente en la calle cuando has salido a vender?

T: Bien

M: ¿Alguna ha tenido una experiencia que no le haya gustado, que quiera contar?... Yo me acuerdo de alguien que les iba a comprar muebles. ¿Se acuerdan?

A, L: Sí (risas)

M: ¿Cómo les fue con eso?

A, L: Mal (risas)

M: Pero ahora que ha pasado harto tiempo, eso fue que ustedes confiaron en alguien. ¿En quién?

A: En un compañero

M: ¿Qué les hizo el compañero?

L: Nos estafó (risas)

M: O sea ustedes le pasaron plata para que él la guardara para comprar muebles y...

R: Y se la comió (risas)

A: Y después le dijimos a la polola y la polola se puso a llorar, porque ella nos quería harto a nosotras

M: ¿Cómo te sientes A con que alguien te haya estafado? ¿Qué sentiste?

A: Rabia

M: ¿Tú crees que tú cometiste un error o él es mala persona?

A: Esa plata dijo que la quería para ayudar a su mamá

M: ¿Y les devolvió al final la plata?

A: Sí la devolvió

M: Ah, que bueno... ¿Sienten que lo que están haciendo de trabajo es lo único que van a hacer o están empezando por ahí, pero luego van a poder hacer otra cosa? O sea, ¿tienen posibilidad por ejemplo de pasar de la cocina a atender la mesa, de atender la mesa a ser la cajera, de ser la cajera a ser el dueño?

R: Sí

M: ¿Sientes que no vas a ser todo el tiempo la ayudante de cocina?

R: No, no voy a serlo todo el tiempo

M: ¿Por qué sientes eso? ¿Te lo han dicho o tú lo crees?

R: No, porque uno cuando... mirando, como dice el dicho, mirando se aprende

M: ¿L, tú piensas que vas a lavar platos para siempre?

L: Sí, eso pienso
M: ¿Por qué?
L: No sé otra cosa más 'po'
M: ¿A ti te gustaría saber hacer otra cosa o te da lo mismo?
L: Sí me gustaría saber hacer
M: ¿Qué te gustaría saber hacer?
L: No sé
M: ¿Te gusta lavar platos o no te gusta?
L: Sí me gusta
M: ¿Tú tienes L más compañeros de trabajo?
L: Puras mujeres
M: Compañeras entonces. ¿Tú tienes a alguien más que lave platos contigo?
L: Sí, otra más
M: ¿Sienten que las tratan a las dos de igual manera?
L: Sí
M: ¿Nunca has sentido que te han tratado distinto a ti? (L niega con la cabeza) Por no saber leer ni escribir, ¿te han tratado distinto en el trabajo?
L: Que una vez dijo la jefa que yo no iba a aprender.
M: Ya, dijo así
L: Sí, dijo así. Que yo no iba a aprender a hacer nada, ni lavar la loza. Pero yo ya sabía lavar la loza 'po'
M: Ella dijo eso, que tú no ibas a aprender
L: Sí, eso dijo ella
M: ¿La jefa de ahora?
L: Sí
M: ¿Qué te pasó con eso?
L: Me dio rabia
M: Bueno, ahí no te trató igual, ¿verdad? (L, sonrie) ¿alguna otra vez te ha pasado?
L: No
M: ¿A ti A te ha pasado que te han tratado distinto que a tus compañeros de trabajo o compañeras de trabajo? (A niega) ¿En ninguna pega? (L la mira sorprendida) La L como la mira (risas). ¿Segura? ¿Te ha pasado que te digan algo así, que por no saber leer ni escribir te miren distinto?... ¿les han hecho bromas o algo así?
A: No
M: ¿A ti R?
R: No
M: Bueno, excepto esa vez que tu jefe te dijo "sale de aquí que no 'sabís' nada".
R: Sí
M: ¿En las otras pegas que tuviste te dijeron algo por no saber leer ni escribir?
R: No
M: ¿Tus compañeros de trabajo?... Por ejemplo ¿a ustedes las han invitado a un carrete o a tomar algo afuera o les han festejado el cumpleaños, esas cosas en la pega?
R: A mí no. Una vez no más, cuando estuve con el don M. Para mi santo me llevó a comer afuera
M: Y ustedes chiquillas, que están en el centro de capacitación. ¿Les ha pasado alguna vez que por no saber leer ni escribir o por estar en un Hogar que tú dices tienen un problema, o por ser del (*Centro de Capacitación Laboral*) te han tratado distinto?
C: No... los chiquillos me molestaban

M: ¿Qué chiquillos?

C: Los chiquillos del colegio

M: ¿Qué te decían?

C: Que era tonta, que no sabía leer. Pero yo no me sentía mal. Yo jugaba. Él... era, eso era como para molestarme, para que yo lo persiga y pegarle

M: Tú no le hacías caso

C: Yo lo encontraba así 'po'

M: ¿Tú sientes que lo que estás aprendiendo en el (*Centro de Capacitación Laboral*) vas a poder trabajar de eso? (C asiente) ¿Y te gustaría trabajar?

C: Sí, pero me falta mucho. Cuando tenga veintitantos

M: ¿Tú T, sientes que alguna vez alguien te ha tratado mal por no saber leer ni escribir? (T niega con la cabeza)? ¿Nunca?

T: No... mi hermana solamente que me ha tratado mal. Me ha dicho eso. Me dice que yo no sé leer, no sé hacer nada, y yo me siento mal cuando me dice eso

M: Me imagino

R: Igual uno se sentiría mal

M: Y más si es la hermana.

C: No, yo la mando a... porque yo no siento nada cuando mi familia me dicen cosas así. Bueno, siento, pero de llorar no lloro

M: Igual te da lata

C: Sí, pero es que no es mi familia. Si fuera mi mamá, mamá, así de sangre, me daría.

M: Ahí está el tema quizás

C: Sí

M: ¿A las demás les han dicho algo su familia o gente porque no saben leer ni escribir o porque fueron a una Escuela Especial?... A ver, ¿qué les pasa a ustedes al ver esto? (se les muestra logo de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*), Institución a la que pertenece el Centro de Protección y el Centro de capacitación laboral al que acuden) ¿Saben que dice ahí?

C: (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)

M: Aunque supuestamente no saben leer ni escribir eso lo leen clarito

(Risas) ¿Qué les pasa con ser de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)? Digan la firme (risas)... ¿que sienten con decir “yo vivo en la fundación (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)”, “yo estudié en la fundación (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)”?

R: Que cuando a uno le dicen “¿dónde estái?”, nosotros no le respondemos en el colegio de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*). Porque siempre lo toman como “ah, un colegio de enfermos” así. Todos nos tratan como si hubiera pura gente enferma

T: Sí

M: ¿Te dicen eso?

R: Eso es, que poca gente no conoce bien la palabra que es lo es de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*). A uno lo tratan como que hay niños enfermos, con más problemas.

M: ¿Qué te pasa a ti con eso?

R: Yo, a mí, me da lo mismo porque yo no soy enferma. Yo sé que yo no soy enferma, puedo tener hartos problemas pero no los que ellos creen. A mí no me da ni vergüenza, nada. Porque todos tapan, a mí no me da vergüenza cuando estaba la B y le preguntaban de adonde venía y yo

decía de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) y ella se tapaba entera.

C: Y decía no, yo soy de mi casa

M: ¿Por qué creen que le daba vergüenza?

R: Porque era... se creía regia, se creía la que mataba más

M: ¿Parece que el ser de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) no es para regios?

R: (risa) No 'po', a mí no me da cosa decir "soy de un hogar de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)", me da lo mismo

M: ¿Antes R, en algún momento de tu vida te dio cosa, te dio vergüenza o pensaste mejor no decirlo? ¿cuándo eras más chica?

R: No, porque era... bueno, no sabía de que se trataba (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) cuando llegué acá. Había más gente, con más problemas cuando llegué yo aquí. Entonces yo dije "uy, están todos..." , igual me sentí mal

M: ¿Qué problemas tenían las personas cuando tú llegaste?

R: Que cuando yo llegué estaban los niños de que, ¿cómo se llaman? ¿Del Hogar que se les quemó?

M: (*Centro de Protección*)

R: Ese, (*Centro de Protección*), que tienen más discapacidad. Cuando llegué estaban ellos, estaban todos afuera, así en la muralla

M: ¿Te asustaste?

R: No, me dio cosa, porque dije "a dónde me trajo, de a dónde vine, dónde vengo a llegar"

M: ¿Qué te pasa a ti con la gente que tiene más problemas? ¿Qué te producen?

R: Pena

M: ¿Ellos te dan pena o a ti te da pena?

R: No, a mí me da pena

M: ¿Por qué te da pena?

R: No sé

M: ¿Me entiendes mi pregunta? ¿Te da pena por ti o te da pena verlos porque a ellos les va a pasar algo? ¿Que es lo que te da pena?

R: Son más las dos cosas. Por verlos cómo son o qué les va a pasar más adelante. Eso.

M: ¿Cómo crees que les va a ir en la vida a esas personas?

R: Yo cacho que mal porque no van a poder hacer su vida normal. Eso.

M: ¿Ustedes creen chiquillas que afuera, así en la calle, las demás personas que no conocen a la gente que tiene problemas, los van a tratar bien o los van a tratar mal?

R: Depende de la persona, que a algunos, todos los tratan por menos. Algunos los miran por menos, no sé, son más... otros les toman en cuenta, mas atención

M: ¿A ustedes dos, que les pasa con haber ido a una escuela (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) o haber vivido en un hogar de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)? ¿Ustedes cuando estaban en (*otro Centro de Protección*) decían que estaban en (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)? (risas) ¿Cuándo les preguntaban "¿dónde vives?" decían "yo vivo en un hogar de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)" ?

A: Sí

M: ¿Te daba lo mismo? Sabes por qué pregunto, porque aquí hay un cartel afuera que dice SENAME

A: Sí

M: Que tiene un espacio al medio y ahí decía (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)

R: Sí, y lo borraron

A: Antes, cuando estaba en (*otro Centro de Protección*) también decía (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) y nosotras lo borramos (risas)

M: ¿Por qué lo borraron?

A: (a L) ¿Te ‘acordai’ o no? Yo no sé, lo borramos

M: ¿Por qué lo borraron, a ver? Es que me interesa saber, si no tiene nada de malo

L: Es que decía (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)

M: ¿Por qué no querían que dijera (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)?

A: No sé (risas)

M: Sáquenlo ‘pa’ fuera no más. ¿Por qué no querían que dijera (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)?

A: Ah, porque nosotras decimos no somos (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)

M: ¿Qué significa ser (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)?

R: Que uno no sabe hacer nada. Eso tengo entendido, porque algunos aquí algunos se molestan “ah, vos ‘soi’ más (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)” cuando uno no sabe hacer nada (risas)

M: ¿Es como un insulto?

R: Más o menos

M: ¿Es como decir tonta, o como decir fea, no sé?

R: Sí, o gorda, algo así (risa)

M: Gorda, ya

R: Entonces por eso

M: ¿Y quien borró acá?

C, R, T, A: No sé, no fui yo (risas)

M: ¿Entonces sí hay algo con el ser de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)? Si borraron el nombre es porque hay algo de... ¿vergüenza puede ser? ¿De que crean que uno es (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)?

A: Sí

M: ¿A ti alguna vez alguien te ha molestado?

A: No

M: Tienen miedo a que las molesten entonces.

R: Más o menos. Porque, mire, yo le voy a decir, una vez, un día de la semana, me vino a dejar mi jefa porque estaba enferma del pie no podía caminar y dice, ve por el hoyo (de la puerta) y se acerca la Y y la Z a la puerta. Al otro día al llegar a trabajar me dice: “¿y tú qué ‘hací’ ahí?” me dice así y yo le digo “¿por qué?”, “no tenía nada tú, no sé que ‘hací’ ahí”, porque vio a la Y, a la Z

M: ¿Qué te dijo que tenían ellas?

R: No, es que la manera como yo las traté que les dije que se fueran pa’ dentro, porque estaban en la puerta y les dije “vayan a acostarse”. Ella dijo “no... te miro a ti y a las chiquillas que están en la puerta... Me dio cosa” dijo. “Que de mirarte a ti y a ellas, no son nada parecido”. Por qué ellas estaban aquí en (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*) y yo también, si yo no era igual que ellas.

M: ¿Ella te explicó que es lo que las hace distintas a ti?

R: Sí, en... a ver, como decirle. En la forma de la cara, la encontró medio rara

M: ¿Se les ocurre algo más en que son distintas... en que se sienten distintas ustedes a otras chiquillas de acá del hogar o del (*Centro de Capacitación Laboral*)? ¿En qué son distintos?

C: Lo que hace 'po'

M: ¿Qué cosa?

C: La Y habla sola a veces y nosotras no 'po', yo me encuentro distinta a la Y porque la Y habla sola y yo no. La Y, ¿cómo se llama esto?, la Y se corta los brazos y yo no. Eso

M: ¿La Y podría trabajar?

T: No

C: No

M: ¿Por qué no?

T: Porque le da la lesera

C: Sí

M: ¿Pero podría aprender a cocinar como ustedes, a lavar los platos y eso?

C: A lavar los platos sí

M: A lavar los platos sí ¿y a cocinar?

T: A cocinar no sé

M: Tú, que lavas platos, la Y podría aprender a lavar platos?

L: Sí

C: Pero la B no

T: Y la Z no

C: Porque la gente dice que, yo he escuchado que la gente, que las personas que le da la crisis no puede trabajar

M: ¿La que tiene epilepsia?

C: Sí

(pausa)

M: Pasando a otro tema ¿todas ustedes salen a comprar?

C: Sí

M: ¿Saben ver que les hayan dado bien el vuelto?

R: Sí

L: Sí

T: Más o menos

C: Más o menos

M: ¿Alguna vez les ha pasado tener algún problema cuando han ido a comprar? Por ejemplo, ¿que no las traten como ustedes quieren o tener susto de que las engañen?

R: No, yo... por mí no, una vez yo fui a comprar yo le pasé más o menos un billete de cinco y él me entregó cinco 'po'.

M: ¿Y te viniste?

R: Y me vine 'po' (risas). Me dio vuelto

M: O sea ahí lo engañaste tú

R: Sí

M: ¿Ustedes dos que no saben recibir vuelto tan bien, les ha pasado que las engañen o tener susto que alguien las engañe?

C: Yo tengo miedo de que me engañen

T: Yo también

M: ¿Por qué, a ver?

T: Porque no sé, no sé cómo explicarlo

M: Pero tú has ido a comprar y te da la sensación de repente ¿de qué?

T: Que me pueden hacer tonta con el vuelto 'po'

M: Ya, ¿te ha pasado alguna vez?

T: No

M: Ya, ¿pero te da susto?

T: Sí

M: Cuando van a comprar, ¿van solas o van con alguien?

R: Yo voy sola

C: Yo 'jui' sola al (*supermercado*) a comprar con cinco lucas, y me eché más , me eché como cinco cosas 'po', al... ¿cómo es que se llama?

R: Carro

C: Sí, al carro. Y me faltaba plata 'po'

M: No supiste calcularlo. Y, ¿qué pasó?

C: Entonces una señora me dijo "dame tu carné", dije "yo no tengo carné". Entonces me dijo "dame cualquier cosa, dame tu dirección, cualquier cosa"

M: ¿Por qué?

C: Porque yo... la señora me dijo, la señora de la que... ¿cómo se llama?

L: La cajera

C: La cajera, me dijo "te falta plata". Ah, "saque las donasep no más" y ya, la señora ya la estaba anotando todo lo que pasaba al otro lado para que me lo eche en el bolso. Entonces yo dije no y dijo "¿qué 'querí' que saque?", y yo le dije "la donasep". Entonces la sacó. Entonces después la señora, luego otra vieja, otra señora, me dijo "dame tu número de carné". ¿Qué significa eso?

R: El rut

C: Eso, el rut. Entonces yo le dije "no lo tengo". "Dame tú número telefónico. Dame tu número de teléfono" y yo le dije "no". Porque yo me lo sé, pero estaba nerviosa 'po'. Entonces me dijo "ya". Entonces y después dijo "ya" y entonces se choreó y se fue. Y después la señora me dijo "ya, ahí está tu bolso y el boleto" porque tenía que sacar de nuevo el boleto 'po', del (*supermercado*)

M: ¿Cómo te trataron?

C: Mal 'po'... porque la vieja me quedó mirando mal 'po'. Y yo dije "uy" que justo fui con mi pololo en ese día. Me dio vergüenza.

M: ¿Sentiste que no entendiste lo que había pasado? ¿Porque al final no entendiste qué es lo que estaban haciendo?

C: No

M: ¿Te explicaron por qué necesitaban el carné?

C: No

M: ¿Alguna de ustedes sabe por qué le pidieron el carné y el teléfono?

R: A mí una vez me pasó, pero no así. Una vez yo fui con una amiga al supermercado, y un guardia me confundió con mechera. Entonces yo me puse nerviosa. Y me puso, me paró y un poco y me dice, me saluda y mi amiga siguió caminando porque ella pensaba que me había conocido. Dijo "te conoce o no?" y entonces no si no me conoce, me confundió con mechera, el guardia me dijo "yo te vi en el 28"

M: ¿Sí? ¿Te dijo eso?

R: Sí y yo me puse nerviosa, me puse a reír porque no sabía que explicarle 'po'

M: Claro

R: Ya pues, yo fui a hablar con la jefa porque ahí hay una jefa dije "ay, este me confundió con mechera y me pidió el carné de identidad también y yo no tenía nada, andaba con nada, que era muy, fuimos a cambiar un chupete 'po'. Entonces me dijo "ya" y nos persiguió por todo el

supermercado, el mismo guardia. ¿Por qué cuando uno va al supermercado andan todos los guardias así perseguidos, le persiguen?

C: Sí

M: ¿A ti te pasa eso?

A: Una vez nos pasó

C: Pareciera que estuviéramos robando

T: Sí, nos miran no sé con que cara

C: Sí

L: Una vez fuimos a (*tienda de ropa*), igual

R: Estábamos mirando las cocinas y los ‘refri’ nos venía persiguiendo un guardia

L: Sí

A: Íbamos mirando no más los refrigeradores y las cocinas, si ‘po’, y allá nos perseguía

M: ¿Por qué?

R, L: ¿No sé?

M: ¿Por qué creen ustedes?

R: Teníamos cara de lanza (risa)

M: ¿Ustedes creen que tienen cara de lanzas?

R: A lo mejor ‘po’

L: Parece que sí, da rabia si

C: No, yo ese día cuando me persiguió el guardia, porque andaba bien abrigada, andaba con una chaqueta bien grande

M: Por ahí fue por eso, por si estabas guardando espacio para las cosas

C: Sí, y un bolso, hacia frío ese tiempo

M: Al principio R dijiste algo así como que íbamos a hablar de la discriminación

R: Sí

M: ¿Qué significa eso?

R: ¿La discriminación?

M: Sí

R: ¿Qué sé? (risa) Cuándo a uno la engañan ‘po’, ¿o no?

M: Dame un ejemplo

R: Aquí mismo, aquí nosotros juntamos, ‘tenimos’ plata y ni ‘sabimos’ lo que ‘tenimos’ ‘juntao’, ‘na’ ‘po’

M: O sea, ¿ustedes su sueldo lo juntan acá en el hogar?

R: Sí, maomemo. Porque yo estoy recibiendo una pensión, y a la que, hay hartas chiquillas aquí que reciben pensión, entonces, a todas ellas les dejan plata pero a mí no, entonces, yo cacho que, por eso ‘po’, (risa) me están estafando

M: ¿Tienes miedo que te estén estafando?

R: Sí. Entonces uno nunca sabe ‘po’

M: ¿Lo has hablado eso?

R: No porque no la veo a la tía F (risa)

A: Hoy día viene

R: No, no alcanzo, tengo que ir al trabajo

M: ¿Tú también sientes eso?

L: Sí pero ya vi mi libreta

M: ¿Estaba la plata?

L: Sí, estaba todo bien

M: No te estaban estafando entonces

L: No, pero se lo dije a la tía F si, que desconfiaba de ella
M: ¿Qué te dijo?
L: Se enojó si
C: ¿Ustedes también sacan pensiones?
T: ¿Lo ponen en la libreta?
L: Sí
C: ¿Ya se van a ir del Hogar?... ¿no saben?
R: (risa) Es que no 'sabimo' todavía
M: ¿No saben, no les explican, no les cuentan?
L: No, 'tenimo' que buscar departamento
M: ¿Quién tiene que buscar?
A: Nosotras mismas igual
M: ¿Cuándo lo van a hacer?
R: No hay tiempo 'po'
M: Pero si el fin de semana se busca departamento
L: ¿Pero cómo hay que preguntar?
M: ¿No les han explicado?
A: Donde vive la tía E hay gente ¿cómo se llama?
C: Y ahí esos departamento que están haciendo, ¿muy caros?
M: Sí son muy caros. ¿Qué me estabas preguntando A?
A: ¿Cómo hay que preguntar ahí dónde vive la tía E, esos departamentos? ¿A quién hay que preguntarle?
M: ¿No les han explicado las tías como hacerlo? ¿No les han enseñado?
A: No
M: ¿Ustedes les han preguntado a ellos?
R, L, A: No
M: Después les puedo explicar, ¿pero esas cosas hay que preguntarlas sino como las van a saber? ¿ustedes sienten que reciben de las demás gente, de los demás adultos que los rodean, ayuda?
R: Yo, bien poco
M: Ya, por qué
R: Porque sí, porque sí, nos tratan, nos miran como tonta
M: ¿Quién te mira como tonta?
R: No es que me miren, sino que yo pienso eso, que a lo mejor los tratan como tonta, no 'sabimo' usar una tarjeta o la libreta, eso, por eso yo igual...
M: ¿Quién te mira como tonta? ¿Quién las mira como tontas? (risas) ¿La gente que las conoce o gente que no las conoce?
C: Gente de afuera
M: ¿Tú sientes que es gente de afuera?
T: Sí
M: ¿Cómo quién?
C: Gente de afuera, de la calle 'po'
M: ¿Alguna vez te ha pasado o es algo que tu sientes?
C: No, que siento
M: ¿Por qué lo has sentido?
T: Porque como nos miran 'po', miran diferente
C: Si por el colegio igual, cuando salimos, los chiquillos fueron así, son grandes, son como no sé, y fueron igual que cabros chicos, igual que niños chicos, y los profesores le dicen ya 'po', dejen

de lesear parecen niños chicos, no se comportan igual que las personas así como la gente que anda en la calle

M: Normal, en la calle

C: Sí

M: Y en la calle cómo, porque la T dice que en la calle las miran distinto

C: Sí

M: ¿Todas sienten eso?

T: Yo sí

M: Ustedes sienten que cuando entran a comprar las miran distinto

R: A veces

M: Pero en la calle ¿sienten que las miran distinto?

A: No

M: ¿Quién te ha mirado distinto? ¿te acuerdas de alguna situación en que te hayan mirado distinto?

T: La gente 'po', cuando 'los' vamos en el metro

M: ¿Qué cara pone la gente, qué sensación te da?... (risas de R) ¿De qué te acordaste?

R: De un viejo ayer

M: ¿Qué hacía el viejo?

R: Es que ayer (risas) yo andaba así mismo (polera escotada), con otra casaca, me miraba y hacía (mueca donde mueve los labios) así 'po'

M: Te miró por otra cosa

R: No sé pero me dio cosa y yo me di vuelta y le dije, "que tenía hambre"

(risas)

A: ¿Así le dijiste?

R: Sí, me di vuelta, y harta gente estaba, estaba lleno, porque yo, adonde trabajo tengo que llegar hasta la estación central y se sube este caballero y empieza (mueca donde mueve los labios), así (risas) y yo le digo, "tiene hambre" y se pone rojo y se tira pa' allá (risas)

M: Está bien, le contestaste ahí para que dejara de molestarte

R: Sí

M: Oye T, y ¿tú te acuerdas entonces de alguna situación en que, puntual, en que haya pasado algo que sentiste que te estaban mirando mal o de otra manera?

T: No, pero yo siento eso

C: Yo cuando ya, porque hay mucha gente así en el metro, yo llego y paso 'po', por entremedio, yo choco así y por eso siento que me miran mal 'po', porque al chocar, yo siento que me miran mal, ah, chocaste. Supongamos que la señora va pa' allá y yo pa' allá y al chocar (...) así y me mira feo, "que aprenda a caminar esta niña"

T: Yo venía con la S por (...) fue el otro día, y venía, no, no venía mirando, así, así en alto

M: ¿Venías mirando para abajo?

T: Sí, y choque con una señora y la señora dijo "ten 'cuidao'" (risas) y yo dije, "va, disculpe" y me dijo "para la otra fíjate" (risas)

M: Si uno empuja a la gente es natural que se enojen, ¿pero ahí solamente es cuando sientes que te miran raro, cuando las empujas, pero si tú estás quieta, la gente te mira raro?

T: Es que en el metro me doy cuenta de eso que miran raro

C: Ah, yo no

M: ¿Aunque no choques a la gente?

T: Sí

C: Yo cuando voy con la G, no ve que la G, cuando anda en la calle o en cualquier lado anda así (gesto de la boca abierta)

M: ¿Así cómo?

C: Con la boca abierta, entonces yo siempre me voy con la G, entonces la G va así (boca abierta) (risa). La G va así, entonces yo le digo “G, cierra la boca”, “que no puedo, ‘tai’ ‘enojá’?” (risa)

M: ¿La gente que hace?

C: Mira ‘po’. Se ponen fijona

M: ¿La gente mira cuando alguien es igual a los demás o cuando es distinto?

C: Es distinto

M: Es difícil ser distinto parece. ¿Y ustedes alguna vez se han sentido distintas a los demás, cuando eran más chicas?

R: Yo cacho que sí, cuando yo era más chica

M: ¿Por qué te sentías distinta a los demás?

R: Porque era, no sé (risas)

M: ¿Cómo te trataban los demás?

R: (pausa)... No me trataban mal si (pausa)

M: Chiquillas ¿ustedes van a fiestas? (silencio) ¿las invitan a fiestas, actividades? Ustedes tres están trabajando y tienen un poquito más de libertad, pero a ustedes dos, ¿las dejan salir solas?

C: De día no más al (*supermercado*)

T: Sí ‘po’, de noche no ‘po’

C: Sí ‘po’

M: ¿Les gustaría salir de noche?

T: Sí

C: Sí

M: ¿Por qué creen que no las dejan?

C: Porque no ‘sabimo’ andar en la calle. Yo sí, cuando yo me fugaba, no me fugaba me arrancaba, y era de noche, andaba a las tres de la mañana afuera, dando una vuelta ‘po’

M: Cómo, no entiendo ¿si dices que no te dejan salir porque te pierdes?

C: Sí

M: ¿Te pierdes tú?

C: No ‘po’, las tías de aquí tienen miedo a eso. Porque yo le pregunté aquí a la tía, yo me arranco siempre, no siempre cuando me da la tontera no más, me dijo la tía B, “pero la tía del hogar, la tía de cocina, les da miedo cuando a ti te da eso”, ¿cómo se llama?, “esos rinches, berrinches”. Dije “pero si yo soy así ‘po’”, no me gusta andar en el hogar, eso ‘po’

M: ¿Están cansadas ya, verdad?

Varias: Sí

M: ¿Les parece que vamos a terminar la última idea pero que en una de esas sigamos otro día? (cara de que no) o ¿les cuesta mucho juntarse otro día, o no tienen ganas? ¿Te cuesta a ti mucho R?

R: No, es que hoy día ya me dio un día libre

M: ¿Pero dijiste que hoy día vas a trabajar en la tarde?

R: Tengo que ir a buscar unas cosas

M: A ya, o sea ¿deberías haber trabajado hoy?

R: Sí, pero que la, señora de mi jefe, tenía que ir a un curso hoy día y no ‘jué’ por mí (risa)

M: Bueno pero igual nos juntamos, no les mentiste. Yo les haría una última pregunta eso sí, ¿si ustedes pudieran volver a ser chicas y volver a ir al colegio?

T: A mí me gustaría

M: ¿Te gustaría volver a ser chica T?

T: Pa' terminar el estudio que dejé en el sur, porque yo no iba al colegio, por algo yo no iba, porque usted sabe mi problema

M: ¿Quién más sabe lo que le gustaría hacer si volviera a ser chica? (silencio)

C: Yo estar con mis papás, no me gustaría estar en un Hogar

M: ¿Si pudieran volver a ser chicas y fueran al colegio, qué les pedirían ahora que son grandes y saben lo que necesitan, qué les pedirían a los profesores que les enseñaran?

T: Aprender a leer, a ver la plata, eso

M: ¿Algo más?

C: Aprender a sumar

M: ¿Tu L?

L: No sé

M: Tu A, ¿qué les pedirías? ... por ejemplo ¿encuentras que aprender a teñir el pelo fue importante o mejor hubieras aprendido otra cosa? ¿Te hubiera servido aprender otra cosa? (A asiente) ¿Qué cosa?

A: A leer

M: Todas opinan eso parece

L, R, C, T: Sí

C: Y escribir

T: Sí

(pausa)

M: ¿Cómo las han tratado cuando han ido a un consultorio o un hospital?

R: A mí una vez en el mini, fui por el pie y la doctora me dijo que tenía que venir con la tía, no sola y yo le dije "no 'po' porque yo, nosotras, (...) sola

M: ¿Nosotras qué?

R: Independencia (risa)

M: Eres adulta ya, ¿qué sentiste cuando te dijo "deberías haber venido con una tía"?

R: Yo le dije no, porque ya 'los' vamos ya, tenemos que hacer las cosas sola

M: ¿Ustedes a veces sienten que las tratan como niñas?

R: Sí

M: ¿Cómo niñas chicas?

R: Sí

M: La R sí, ¿tu A? (asiente) ¿tu L?

L: Sí

M: ¿Tu C?

C: Igual

T: Yo también

M: ¿Qué significa que te traten como niña chica? ¿quién las trata como niñas chicas?

R: Porque pa' todos lados tenemos que andar con las tías

T: Si 'po' no 'podimos' andar... pa' 'onde' andan las tías 'tenimos' que andar nosotros

C: Es así como 'tení' que hacer esto

R: Andar con los paco encima

(risas)

M: ¿Por qué creen que hacen eso las tías?

A: Para cuidarnos

R: Y pa'

A: Para 'enseñarlos' igual

R: Lo mismo

M: ¿Ustedes sienten que los adultos, las tías, las personas de la oficina que las tratan de cuidar a ustedes, piensan que ustedes no tienen todas las habilidades parece?

C: 'Los' falta

R: Como diciendo que 'los' falta, no 'sabimos' hacer esto

M: ¿Tú sientes que eso es así?

R: (risa) Sí

M: ¿Tú crees que te falta o que ya puedes hacer las cosas sola?

R: Yo puedo hacer las cosas sola, pero es que aquí no dejan, eso

M: Ya, (silencio). Y alguien más le pasó algo como la R de ir a algún lugar público, consultorio, municipalidad, cine, a realizar compras, y que no las hayan tratado bien?

T: No

M: Para ir terminando ¿algunas de aquí pololean, verdad?

C: Sí 'po'

M: ¿Ustedes qué buscan en un pololo?

T: Cariño

M: ¿Y cómo tiene que ser un pololo?

R: Buenmozo

(risas)

M: Buenmozo, ya, ¿puede ser alguien que tenga algún problema como se dijo acá?

C: ¿Cómo qué?

M: ¿Por ejemplo, como en esta foto?

C: Ah, como un niño Down

R: No

M: ¿Por qué no?

R: A mí me daría cosa. A ver, me daría cosa y, cosa y, me daría me daría ay, me daría vergüenza andar con él

M: ¿Por qué te daría vergüenza?

R: Porque no somos iguales

M: ¿A alguien más le pasa algo así?

C: A mí

M: ¿Con qué otro tipo de chiquillo no podrían andar? ¿Qué otro chiquillo ustedes también consideran que les daría un poco de vergüenza?

T: Con un borracho, sí a mí no me gustaría andar con uno que fume así, que le haga a la droga

C: Con uno sucio tampoco andaría

M: ¿Y con alguien no que tenga Síndrome de Down pero que sea de (*Centro de protección para hombres de la misma institución*) o del (*Centro de Capacitación Laboral*) que tienen algunos problemas para hablar, ahí en ese caso? (se miran). Pero díganme la verdad, si no hay ningún problema, en el colegio que ustedes también iban había chiquillos que tenían algunos problemas para hablar, para pensar, que eran un poco más lentos, ¿podrían pololear con ellos? (Niegan con la cabeza) ¿Por qué no?

A: Porque no somos iguales

M: ¿Qué tienes distinto tú a esos chiquillos? (silencio) No hay una respuesta correcta A. ¿Qué tienes distinto tú a ellos?

A: Que ellos son enfermos

M: Ustedes entonces quieren un pololo que no sea enfermo, que no sea borracho, que no fume demasiado, algo más

T, A, L, C: Que trabaje 'po'

M: ¿Que sea más bajo o más alto que ustedes? (tosen) se llegaron a atorar (risas)

C: Igual

A, L: Más alto

R: De mi porte

T: Yo quiero un poquito más pero no tan alto

M: ¿Ustedes creen que les ha resultado fácil o difícil encontrar pololo?

T: A mí difícil

M: ¿Por qué?

T: Porque todavía no encuentro ninguno (risas)

M: ¿Por qué te resulta difícil?

T: No sé

R: Porque ahora la moda es buscar flaquitas así, una modelo

M: Ya o sea, ¿las que somos más rellenitas tenemos problemas?

R: Hay un dicho ya no sirve (risa)

M: ¿Qué significa eso? (risas)

R: No se la puede pus tía (risas)

M: ¿Quién no se la puede, la flaca?

R: No la otra persona

M: A ti al principio te costó

R: Porque no estaba ni ahí con los cabros. No estaba ni ahí con pololear yo

M: ¿Amigas y amigos tienen?

R: Hay pocas 'po'

M: ¿Pocas amigas, y amigos?

R: Amigos no. Yo tengo en el trabajo no más amigos

M: Tienes amigos en el trabajo y ¿la L y la A no son tus amigas?

R: Por eso 'po', amigas pero amigos no es tanto

M: Amigos en el trabajo

R: Amigas hay hartas

M: (a C y T) ¿Ustedes tienen amigas? ¿son del colegio o son de dónde?

C: Aquí y en el colegio

T: Sí yo aquí y en el colegio

R: En todos lados hay amigos

T: Pero yo tengo un amigo no más en el colegio, porque con las chiquillas no hablo con casi ninguna del colegio que son de casa

M: Con las de casa no y ¿por qué no?

T: No sé

M: ¿A ustedes alguna vez las trataron mal en el colegio la gente que era de casa, que no eran de Hogar?

R: Sí porque, hacen muchas preguntas

M: ¿Cómo que preguntas?

R: “¿Por qué 'estai' en hogar? ¿Por qué llegaste?” Todo eso

M: Y eso te molestaba a ti

R: No, no me molestaba, porque uno igual quiere saber algo
M: ¿Te trataban mal?
R: No
M: ¿Te hacían muchas preguntas?
R: Sí
M: (a L y A) ¿Ustedes sentían que las trataban distinta a las que eran de Hogar de las que eran de casa?
A, L: No
T: Un niño me molesta porque el sigue a la B, como es amigo de la B me tiene mala
M: ¿Qué cosas te dice cuando te molesta?
T: Cosas 'po'. Me dice guatona y yo le digo cállate guatón
(risas)
M: Ah, se la devuelves suavcita
T: Si 'po'
M: Ustedes creen que en la calle, en el hospital, en todos lados, tratan mejor a los hombres o a las mujeres
R: A las mujeres
M: ¿Por qué?
R: Porque tienen que tener más cuidado con las mujeres. Somos más delicadas
M: Para terminar dos puntos. ¿conocen los derechos humanos o los derechos de los niños y las niñas?
R: No me acuerdo
C: ¿Qué es eso?
R: Derecho a trabajar, a dormir
M: Y ¿cómo se ven en más tiempo? Tú sueñas con el futuro A
A: Sí
M: ¿Dónde te ves?
A: En la calle
(risas)
M: En la calle así, ¿viviendo en la calle, bajo un puente?
A: No, en una casa
M: ¿Con quién?
A: Con mi hijo, y L, trabajando y con todas mis cosas
M: ¿Te ves con pareja, marido o pololo?
A: No
M: ¿Tú L, te ves con marido más adelante?
L: No, mejor estar sola
M: ¿Y tú R como te ves en el futuro?
R: Yo, con mi familia
M: ¿Cuántos hijos?
R: (risa)
M: ¿No quieres tener hijos?
R: Sí, pero no todavía
M: ¿Te ves trabajando?
R: Sí
M: ¿En qué te ves trabajando?
R: En lo que tenga, en lo que encuentre

M: ¿Tu A te ves trabajando? (asiente) ¿en qué?

A: No he pensado

M: ¿Y tú L has pensado en qué quieres trabajar más adelante porque dijiste que no quieres seguir lavando platos?

L: (niega con la cabeza)

M: ¿T cómo te ves tú en unos años más?

T: No sé, es que todavía no se me pasa por mi mente

M: Pero te ves aquí

T: No

M: ¿Dónde entonces?

T: En una casa 'po'

M: ¿Viviendo con quién?

T: No sé (risa)

M: ¿Y Tú?

C: Trabajando

M: ¿Y en qué te gustaría estar trabajando?

C: Servir

M: ¿Garzona en un restorán?

C: Sí, y, eso no más 'po', saliendo aquí del Hogar y viviendo con mi pololo

T: Yo cuando tenga pololo, sí 'po' y trabajando en lo que me toque

M: ¿Y ustedes creen que podrían trabajar en cualquier cosa?

C: Puro servir yo

M: ¿Por qué?

C: Porque ya trabajé en eso, en el colegio cuando fui a servir donde está la pintura

M: (*exposición de arte de la Fundación*)

C: Sí, y lo hice así (gesto super bien, con el pulgar hacia arriba)

M: Bueno, les tengo un regalo como agradecimiento por haber participado. Les quiero agradecer el haber estado acá, el haber hablado, haber contado sus cosas. Gracias por participar. A mí me sirvió mucho, espero que para ustedes no haya sido desagradable

Varias: No, gracias

Grupo conversación “Hombres, Centro de Protección”

Fecha: 30 de noviembre de 2007

Duración: 43 minutos

Participantes: cinco jóvenes (P, S, E, R, JC) y moderadora (M)

Lugar de encuentro: Centro de Protección

Antes de grabar se les explica el objetivo de la investigación: conocer la opinión de personas que hayan asistido o asistan a Escuelas Especiales y/o Centros de Capacitación Laboral, sobre su vida y el trato que reciben de los demás.

Además se les solicita permiso para grabar en audio la conversación.

(...)= texto no comprensible

nota: cuando M repite lo dicho por informante es para confirmar que es escuchó bien, por otras conversaciones que se dan en el momento o por dificultades de comprensión debido a la modulación del informante.

M: La idea de juntarnos es porque estoy realizando una investigación que luego yo les voy a mostrar los resultados y que quiero ustedes puedan decirme lo que piensan. Lo primero que quiero es presentarme, yo me llamo Cecilia, soy psicóloga igual que la (*psicóloga del centro de protección*), yo trabajé en el (*otro centro de protección*)

P: Ah, sí

M: Ahora no trabajó ahí...

S: ¿Por qué, se retiró?

M: Trabajo todavía en (*Fundación para personas con discapacidad intelectual*) pero en otro centro que se llama (*centro ambulatorio*),

E: ¿Qué es lo que es eso?

R: ¿Qué es eso?

M: El (*centro ambulatorio*) es un árbol, y nosotros trabajamos con chiquillos que viven en sus casas.

Varios: Ahhh

R: Con las familias

M: Eso. Nosotras trabajamos antes con...

R: Con psicólogo

M: No con un chiquillo que estuvo acá, que se llamaba...

R: C.M.

M: Nosotras trabajamos con el R.L., cuando estaba en su casa.

S: Sí

M: Lo tratamos de ayudar pero no nos fue muy bien.

JC: (apunta al grabador) ¿Qué pasó?

M: Se apaga la luz no más, pero sigue funcionando, entonces no se preocupen se está grabando. El tema está chiquillos es que a mí me gustaría que ya que me presenté yo, me llamo Cecilia, y que me traten por mi nombre y me digan Cecilia no más no hace falta que me digan tía...

R: Puedo decir Ceci

M: Ceci también sí,

R: Sisi

M: Sisi también,

J: Jefa

Varios: No

M: ¿Para qué me van a decir jefa si no estamos en el trabajo? Como les decía, quiero que ustedes se presenten para poder conocerlos. ¿Cuál es tu nombre?

R: (...)

M: ¿Perdón, cómo?

R: R. P.

M: Ya, y ¿qué haces tu R y que te gusta hacer para entretenerte?

R: Para ir a la universidad, porque yo salí de (*centro de capacitación laboral*) porque los chiquillos me decían, eh, yo me reía mucho, todas esas cosas, me (...)

M: ¿Te qué, perdón?

R: Me reía mucho

M: ¿Y tú estudiaste en el (*centro de capacitación laboral*)?

R: Sí

M: ¿Y tú sigues yendo a (*centro de capacitación laboral*)?

R: No

M: ¿Dónde vas ahora?

R: Quiero ir a la universidad

M: ¿Pero en este momento estás acá en el hogar todo el tiempo?

R: No

JC: Sí

R: El fin de semana salgo a mi casa

M: ¿Con tu familia?

R: Sí, el fin de semana

M: ¿Algo más que quieras decir?

R: Sí..eehhh

M: Para presentarte, acuérdate que te estás presentando....

R: (pausa) eehhh

E: ¡Habla po!

R: Entonces yo, yo, salí de (*centro de capacitación laboral*) porque, de primera yo me retiré de (*centro de capacitación laboral*) y después entré de nuevo, y la señora (X): “R ¿quieres trabajar aquí sí o no?; “sí”, dije sí, y al final cuando llegué aquí dije que no

M: ¿Porqué no quisiste seguir en (*centro de capacitación laboral*)?

R: Porque costaba sellar las cartas (voz de cansado)

M: ¿O sea te cansó?

R: Sí, mojar los sobres

M: ¿Qué te decían cuando pasaba eso?

R: Me echaban ‘pa’ arriba, ‘pa’ abajo, ‘pa’ arriba

M: ¿‘Pa’ arriba dónde?

R: ‘Pa’ arriba de...¿cómo se llama esto?

P: De las escaleras, abajo, arriba, sí

(pausa)

M: Sigamos con tus compañeros. ¿Tú cómo te llamas?

P: P. J. D.

M: P. J. D. y cuéntame, ¿qué haces tú, vas al colegio? ¿trabajas?

P: Yo trabajo

M: ¿Dónde trabajas?
P: En (*centro de capacitación laboral*)
M: Ya
P: Sellando los sobres, dejando en la caja, hice cómo dos cajas de sobre y las sellé
M: ¿Y te gusta trabajar ahí?
P: Sí
S: Mi nombre es S.
M: S, cuéntame, ¿qué haces tú?
S: Yo hago lo mismo que hace el P, ehhh, doblo cartas, colaboro ensobrando y luego las voy sellando con agua y después las voy contando de a cincuenta
M: ¿Hace cuánto tiempo haces eso tú?
S: Hace cuatro años
M: ¿Cuatro años?
S: Sí, porque yo llevo cuatro años trabajando ahí
M: ¿Y que te parece trabajar ahí?
S: Bien
M: Ya, algo más que quieras contarnos,
S: No
M: Usted, joven, ¿cómo se llama?
E: (...) E. M.
M: ¿Perdón?
E: S. E.
M: Pero ¿te gusta que te digan E?
E: Me dicen E
M: Y a ti, ¿cómo te gusta?
E: E me dicen
M: Ya E cuéntanos
E: El otro día me venía 'pa' acá, me venía 'pa' acá para el hogar y en el 25 de (*calle de Santiago*), donde está (*población*), me asaltaron, me pegaron, me quitaron la plata, el pase, todo
M: ¿Y a qué hora fue eso?
E: Fue un día lunes como a las 4 y media
M: ¿Primera vez que te asaltan?
E: Primera vez
M: ¿Cómo te pegaron?
E: En la espalda, patadas, combos. Eran como cuatro, no podía pegarles: cuatro contra uno
M: ¿Qué hiciste después de que te asaltaron?
E: Al otro día fui a carabineros y la tía (*asistente social del centro protección*), conoce a la tía (*asistente social del centro protección*),
M: Sí
E: (...) ir a carabineros.
M: ¿Cómo fuiste a carabineros, cómo hiciste para ir?
E: Fuimos con el tío (*profesor de la escuela especial*), del colegio de allá
M: ¿Tú vas a (*escuela especial*)?
E: Sí
M: ¿Estás en algún taller ahí?
E: No. Hago matemáticas, lenguaje, tareas para aprender a leer
M: ¿Te gusta?

E: Más o menos, yo no quiero ir más a ese colegio
M: ¿Por qué no?
E: No me gusta mucho, es muy lejos más encima: caminar hasta el metro, del metro la (*números de locomoción colectiva*)
(pausa)
M: ¿Tú, cómo te llamas?
JC: Yo me llamo (...)
M: ¿J. C.?
JC: Sí
M: Tu apellido ¿cuál es?
JC: J. C.
M: ¿Qué viene después de J. C.?
R: M
JC: M
M: Cuéntanos J. C. ¿qué haces tú?
JC: Lo mismo que los chiquillos
M: ¿Qué chiquillos?. Porque aquí hay cuatro chiquillos
JC: Que el P y el S
M: ¿Qué hacen ellos?, ¿qué es lo que haces tú?
JC: Cartas...primero...
R: El agua
JC: Yo trabajo en el agua, agua azul y agua blanca, hago...
M: A ver, pero explícame porque como yo no lo sé hacer, ¿explícame eso de que trabajas en el agua?
JC: Sí el agua,
M: ¿Qué haces con el agua?
JC: Hay unos tambores grandes de agua, hay una manguera de este porte de grande y los hecho a los, los bidones,
M: ¿Qué echas, perdón?
JC: Los bidones
M: ¿En los bidones echas el agua?
JC: Sí
R: Es agua así media...
M: ¿Destilada?
JC: Sí, eehh, después los tapa y
R: Con una cosa así (gesto con manos)
M: ¿Con una máquina?
R, JC: No
P: Con una llave
R: Con una llave y los tapa 'sh, sh', que suene que suene, si no cierra así, ahí salió mal
M: Ya
R: 'Sh, sh'
M: ¿Y eso después lo venden?
JC, P, R: Sí lo venden
M: Ah, ya, perfecto, ¿te gusta esa pega?
JC: Sí, me gusta, y estoy con el J., y con el J., unos niños del (*centro de capacitación laboral*)

M: Ya. Primero gracias por estar acá, realmente se los agradezco porque yo sé que es una lata venirse antes, ustedes hicieron el esfuerzo de venirse directo del (*centro de capacitación laboral*) o del Colegio, del trabajo, de venirse inmediatamente en vez de irse a pasear. ¿Qué hacen ustedes en general cuando termina el trabajo, los que trabajan, dónde se van?

R: ¿Yo?

M: Sí, ¿dónde te vas tú?

R: Al café con piernas

(risas)

M: ¿En serio?

(risas)

M: ¿Y qué es un café con piernas?

JC: Niñas

R: Mujeres, mujeres piluchas

M: ¿Sí?

JC: No, no, hay con, con

R: Sostenes

JC: Sostenes y con minifaldas cortitas

M: ¿Y ustedes han ido ahí?

R: Sí

M: Ah, y ¿qué se hace cuándo uno va ahí, porque yo nunca he ido? ¿qué se hace?

E: (risas)

M: Es que yo nunca he ido...cuéntenme.

JC: (...) más 'pa' adentro, plata

M: ¿Hay que dar plata?

JC: Sí 'po'

E: Tiene que pagar mil pesos

JC: Eh (aprobación)

M: ¿Hay que pagar para entrar o para...?

E: Para entrar

JC: Para entrar 'pa' adentro

P: (...) con carne de identidad

M: Ya

P: Al entrar pagar (...)

JC: (...) monedas, las monedas

M: Ya, ¿y qué se hace ahí?

JC: En el centro

R: (...)

M: Pero, explíquenme, imagínense que yo voy, o ¿yo no puedo ir?

P, E, R: Sí, sí, sí, sí puede ir (...)

JC: (...) hombres, hombres

M: A ver pero disculpen no entiendo ¿hay puras mujeres sirviendo café o puras mujeres mirando?

R: Mujeres

JC: No, no, mujeres

P: Mujeres sirviendo café

JC: Café

M: Ah, ya. Y ¿hay mujeres mirando o solamente hombres mirando?

R: Hombres mirando

P: Nosotros sí
M: ¿Y qué van a mirar ustedes?
E: ¿Ah?, nada ‘po’
M: ¿O van a tomar café?
P, JC, E, R: No, (risas), mirar
P: Mirar no más
M: Ya y ¿van todas las semanas, todos los días?
JC, P, R: No
R: Quiero contar mi historia, cuando yo fui, salí de mi casa, salí de mi casa, la tía (*asistente social del centro protección*) pensó que me había fugado de mi casa, no me fugué nada, me fui a la playa de , de, de , de (...)
M: ¿Cuál?
R: Pichilemu. Entonces, llamé ‘pa’ acá, entonces me dijeron (...)
(un par se pone a hablar entre ellos)
M: Ya ‘po’, no hablen entre ustedes, escuchen a los demás
JC: Ya, ya
R: (...) (molesto)
M: Te estamos todos escuchando
R: Cuando fui para mi casa, (...)
E: Ya ‘po’ (impaciente)
R: Eh, eh, dije “papá (...) ‘pal’ hogar (...) ‘pal’ hogar y yo me mandé cambiar para otro lado, ‘pa’ cochilemu
JC: Café con piernas
M: Ya, y ¿qué hiciste ahí?
R: Me bañé en la piscina
M: Ah, ya, ¡pero rico eso! Estábamos hablando de los café con piernas. Ya, entonces van a los café con piernas, ¿y a eso iban a ir hoy si no venían para acá?
JC: No, yo no. Ahora nosotros no vamos al café con piernas
M: ¿Por qué no?
JC: ¿No es cierto? Aquí abajo está un amigo de nosotros, el Jimmy, ahí pasamos
M: Y ¿a hacer qué?
JC: A verlo
S: A verlo
M: ¿Por qué, que le pasó al Jimmy?
P: Nosotros somos amigo del Jimmy
JC: Donde hacen panes
P: Adonde hacen panes, ahí lo venden
M: Y ustedes ¿van...
JC: A veces
M: ¿Van a qué cosa, a estar con él?
P, JC: Sí
M: Chicos, pero una pregunta, igual me interesa saber una cosita ¿cuándo han ido a los café con pierna, cómo se han sentido?
E: Yo no he ido
M: Pero los que han ido, tú no todavía, pero los otro cuatro parece que sí, ¿tú también S? (S niega con la cabeza) ¿tú no?
JC: No

M: Ellos tres entonces ¿cómo los han recibido al entrar ahí, los reciben bien, los reciben mal? ¿Cómo los miran los demás, las demás personas que están en el café?

P: Em

M: A ver cuenta tú, P

P: Eemm

M: ¿Me entiendes la pregunta?

P: Sí

M: Cuéntame

P: Es que, nosotros pasamos mal, por eso es que yo le dije, vamos al hogar, no vamos a pasar a algún lado

M: ¿Por qué lo pasaron mal?

P: Porque yo le dije a, al R, que R no me hace caso

E: Te están preguntando si te reciben bien o te reciben mal

P: Mal 'po'

M: Por eso cuéntame ¿cómo te reciben mal, quién te recibió mal?

P: Las chiquillas del café con piernas

M: Ya, ¿por qué? A ver...

P: Porque los echaron 'pa' afuera

M: Pero ¿ustedes habían pagado?

P: No

M: Ah, ya

P: No, yo miraba el café con piernas, nada más

M: A ver, cuéntame, ¿como fue eso que te echaron para afuera?

P: Eemm, porque primero se paga y yo dije que no tengo plata por eso yo lo miré (...)

M: Entonces como tú no pagaste ¿fue por eso que te echaron para afuera?

P: Sí, Yo no tenía plata, por eso (...), no me dejaron nada

M: Y ¿las demás personas también pagaban?

E: Si po

P: Igual se paga mil pesos

M: En verdad ustedes trataron de entrar a un café con piernas pero no los dejaron entrar

R: No

JC: No

M: Pero entonces no han ido de verdad, ¿o fueron después de nuevo?

R: Yo fui de nuevo

JC: Yo fui, con (...)

R: Yo fui con el (...) las chiquillas, mostraron todo esto (pone manos sobre pecho)

M: ¿Qué es eso? El pecho

Varios: (risas y comentarios)

JC: Yo, yo, yo, con el, con el...

R: C. L.

JC: Con el C. L., fuimos al centro, ahí, a un café con pierna ahí en el centro. Yo fui, yo fui, con el C. L.

M: ¿Y qué pasó cuando fuiste con el C. L.?

JC: No, una niña, una niña allá y dijo "que, pasen no más", el C.L. tenía, entró 'pa' adentro, el C.L.

E: Quería cerveza

JC: ¡Quería cerveza! (risas)

M: Y tenía plata para comprar... pero hay cerveza en los café con pierna?
 Varios: No, no
 M: ¿Puro café?
 JC: Puro café
 M: Ah, por eso no le dieron
 JC: Y, dijo la chiquilla, quería cerveza y dijo “ustedes son muy chicos para tomar”
 M: Eso les dijo
 JC: Una chiquilla
 M: Pero ¿qué edad tienes tú?
 JC: Eh
 M: ¿Cuántos años tienes tú?
 JC: Antes tenía como...
 M: JC cuántos años tienes, ¿tú sabes?
 JC: Tengo el carné acá
 M: A ver, saca el carné, para que veamos si es chico, porque ¿desde qué edad se puede tomar cerveza?
 P: Yo no tomo
 M: No, está bien, no hay por qué tomar cerveza pero...
 E: De los 18, 19 años de edad
 M: Desde los 18 se puede, ahora uno no tiene por qué tomar, tienes razón...A ver tu carné, dice que tú naciste, en 1981, (silencio) o sea tienes 16 años
 E: ¿Cómo que 16? 26
 M: (silencio) Tienes razón
 E: 26
 M: O sea, sí tienes edad para tomar cerveza, podrían haber tomado
 JC: No, el otro día tenía como 18, 19, 20
 M: Ya, pero ahora tienes como 26
 JC: Eh (aprobación), 26
 M: Ya chiquillos
 R: ¿Tía?
 M: Espera un poquito R, ahora te voy a dar la palabra, todos van a poder hablar, pero quería contarles algo
 JC: El otro día...eehh, el otro día, el otro día, estuve de cumpleaños
 M: Si ‘po’ el 14 de noviembre, ahí lo vi
 JC: Sí
 M: Hace poquito, pero vamos a seguir con este tema de conversación, te parece?
 JC: mh (aprobación)
 M: Yo quería preguntarles una cosa chiquillos, ¿ustedes saben por qué fueron al (*escuela especial*) o por ejemplo por qué fueron a la (*escuela especial*)? ¿Saben por qué fueron a ese colegio y no a otro?
 E: Usted...yo antes sabía leer sabía de todo y me cambiaron para (*ciudad del sur*), un hogar, ahí, ahí me quería matar, me quería.... y ahí me cambiaron a este hogar. Me cambiaron del colegio que antes iba yo, ‘pa’ acá
 M: ¿Y qué pasó que tú dices que sabías leer y escribir y se te olvidó, qué pasó?
 E: Me dieron una pastilla y no pude leer más, y (...) el colegio y no cachaba ninguna lesera. Y ahora estoy aprendiendo de nuevo
 M: ¿Y tú S, sabes por qué fuiste al (*escuela especial*) y no a otro colegio?

S: Ehh, yo no, lo que pasa es que a mí me fueron a matricular al (*escuela especial*), y, porque las tías dijeron que yo sabía leer, sumar, y, de cuando chico yo sabía leer porque me enseñó mi mami

M: Ya

S: Y de ahí nada más

M: Ya, ¿tú ahora sabes leer?

S: Eh, sí

M: ¿O más o menos?

S: Sí yo sé leer

M: Y ¿te gusta leer?

S: Sí, porque yo sé, por ejemplo yo leo (R intenta hablar) Espérate, eh, porque yo siempre leo un libro de Dios que tengo y la noche cuando está de noche, me pongo a leer

M: Ya, ¿Y tú P?

P: ¿Yo?

M: ¿Por qué fuiste a (*escuela especial*), y ahora vas al (*centro de capacitación laboral*)? (silencio) A ver porque ¿ustedes saben que hay otras escuelas?

Varios: Sí

M: Ustedes saben que están las escuelas básicas, que uno

Varios: Secundaria, yo fui a la escuela normal

M: Eso la Secundaria, escuela normal ¿tú fuiste a la escuela normal?

E: Escuela Normal, (...) la (*escuela básica*), (...)

M: ¿Por qué fuiste a los (*escuela especial*)?

P: Es que yo, yo, yo, hice pan, que yo estaba haciendo el pan y después echaba al horno para que se cociera, igual

M: Ya, eso hacías en los (*escuela especial*)

P: Sí en (*escuela especial*), sí, en la (*escuela especial*)

M: Ya, tú cuéntame, R, ¿fuiste a (*escuela especial*) también? (R asiente) ¿por qué fuiste a ese colegio y no a una escuela básica? ¿Sabes tú o no?

R: Sí sé pero yo sabía que estaba mal, entonces yo estaba mal, un colegio, un colegio, no de esos colegios, en otro colegio de...usted conoce el colegio del Hogar de (*comuna Santiago*)

M: (*centro de protección*)

R: No (*centro de protección*), otro de (*comuna Santiago*), al lado de (*comuna Santiago*)

M: No, no lo conozco

E: ¿No conoce (*comuna Santiago*)?

R: Un colegio normal

M: ¿Ahí ibas tú?

R: Un colegio ahí aprendí a leer, yo sabía leer,

M: ¿Y qué pasó? ¿ahora sabes leer?

R: No, se me olvidó todo. Pero se escribir, sé escribir solamente

M: ¿Y sabías leer y escribir antes?

R: Sí

M: ¿Y tú J. C., a qué colegio fuiste? ¿A (*escuela especial*)?

JC: Sí a (*escuela especial*)

M: ¿Y por qué fuiste a ese colegio y no a una escuela básica?

JC: Yo no sabía leer, escribir

M: Ya

JC: Y después un día a otra escuela, donde fue el S, (*escuela especial*) y de ahí aprendí un poco a leer, y aprendí a sumar, restar, y, y fui a la escuela donde estaba el S y aprendí un poco a leer y escribir y sumar y restar

M: Y tú E ¿por qué fuiste a (*escuela especial*), ¿por qué no seguiste en una Escuela Básica, si tú ya sabías leer y escribir?

E: Porque la tía me dijo, que tenía que ir a un colegio que iban los chiquillos también, que van los chiquillos. ¡Yo sabía leer y tenían que mandarme a un colegio normal 'po'! (tono queja)

M: ¿Ustedes han escuchado hablar de discapacidad intelectual?

E: ¿Qué es lo que es eso?

R, P, JC: ¿qué es eso?

M: ¿Alguien la ha escuchado?

JC: Yo no

R: Yo sé, que es lo que es

M: ¿Han escuchado hablar de retraso mental?

R: Ah, yo sí yo sí

M: ¿Qué significa eso?

R: Retraso mental significa un loco

M: ¿Un loco? ¿algo más?

R: Loco, le dicen enfermo mental, ¿cierto?

M: Ya

R: De eso estamos hablando, ¿cierto?

M: Dije retraso mental pero tú dices que te acuerdas de enfermo mental y qué quiere decir...

R: No mire yo, yo (...) en otro colegio, en otro colegio, mire, es que las tías dijeron, a dónde están los que dijo usted ¿cómo dijo usted?

M: ¿Retraso mental?

R: Los retraso mental...retraso mental significa que, que, que, tienen graves problemas

M: Ya

R: Problemas mentales

M: ¿Mentales?

R: Eso

M: Chiquillos y ustedes por ejemplo ¿alguien les dijo que ustedes tenían problemas de aprendizaje o que tenían problemas para aprender?

Varios: no

E: Yo no tenía problemas

M: Ah, ya, yo para saber que les han dicho. Y ustedes ¿se sienten iguales o distintos a las otras personas de su edad? Tú S, por ejemplo, ¿tú te sientes igual o distinto a otras personas de tu edad?

S: Ehhh

M: ¿Qué crees tú?

S: No, yo me siento igual. No, me siento lo mismo que otras personas

M: ¿En qué te sientes igual? ¿En qué eres parecido a otras personas?

S: Ehhh, de mi familia, y porque ellos me tratan bien

M: ¿Tú cuántos años tienes S?

S: 25

M: ¿Y tú P?

P: 20

M: ¿Y tú R?

R: 1, 2, 3...

(risas de los otros)

R: 20

M: ¿Y tú?

E: 16

M: Y yo, ¿les digo?, 34

S: Usted tiene más que 'losotros'

M: Yo tengo más que ustedes juntos (risas). Soy la más vieja, yo casi tengo la edad tuya con la de él juntas

JC: ¿Y yo?

M: No 'po', tú eres más joven que yo. Chiquillos vamos a hacer lo siguiente, les quiero proponer algo, qué les parece, pero solamente si ustedes me dicen que sí. Si hoy día vamos a hablar de un tema más y lo vamos a dejar por hoy, y seguimos el próximo viernes

P: Sí

JC: Sí

M: Ustedes dicen que sí. ¿Tú S?

S: También

M: ¿Tú E?

E: Sí

R: Sí

M: Pero ustedes ¿podrían llegar más temprano el próximo viernes, antes de las cinco y media? ¿A qué hora salen?

P: A las 4 y media como siempre.

M: Ah, a las 4 y media. ¿Y si yo pidiera permiso en el (*centro de capacitación laboral*) por ejemplo, para que salieran antes, a ustedes les molestaría, podría ser?

P, JC, S: no, no, sí, no hay problema

E: En el colegio salimos a la una

M: Saben qué vamos a hacer, miren, yo les voy a mandar a través de la (*psicóloga del centro de protección*), le voy a mandar por computador a ella, una invitación, para que ustedes la puedan llevar al (*centro de capacitación laboral*) y puedan ustedes pedir permiso, no lo voy a estar pidiendo yo, ustedes son adultos ya ¿les parece?

Varios: Sí

M: Y podríamos juntarnos más temprano, para que tengamos más rato para conversar

Varios: Sí

JC, R: ¿a qué hora?

R: ¿A las cinco?

M: ¿Podría ser un poquito antes, a las cuatro y media?

Varios: Sí

R: yo me levanto temprano, cómo se llama, muy... yo me levanto a las... , yo, cuando se van los chiquillos,

Varios: (discuten horarios)

E: No tía, a las tres y media

R: a las tres y media

M: No por que a las tres y media...

JC: A las tres y media la tía, ¿R dijo que va a trabajar?

M: No, el no dijo que va a trabajar, dijo que ustedes van a trabajar, lo que pasa es que te pusiste a conversar y no lo seguiste escuchando, él dijo que ustedes van a trabajar y que el se levanta después. ¿Tú a qué hora llegas aquí del colegio?

E: Una y media

M: ¿Les parece a las cuatro?

P: Sí puede ser

M: A las cuatro, te parece S, puede ser, entonces miren... ¿les parece entonces que nos juntemos el próximo viernes acá?

P: Sí

M: Yo voy a hablarlo igual con (*psicóloga centro de protección*) para poder mandarles la invitación para que ustedes se las presenten a sus jefes, especialmente los del (*centro de capacitación laboral*), para que pidan permiso, porque ustedes están trabajando entonces tienen que pedir permiso

P, S: Sí

M: Hacemos eso entonces, porque yo creo que nos falta mucho por conversar y es un poquito tarde encuentro, entonces lo que vamos a hacer es que ahora vamos a abrir unas galletas, pero todo lo demás lo vamos a dejar para el otro viernes.

S: ¿Puedo decir algo?

M: Sí

S: ¿“Losotros” a qué hora tenemos que estar aquí, a la misma hora que los vinimos ahora o no?

M: No, van a tener que venirse antes, si nos vamos a juntar a las cuatro de la tarde acá, ¿cuánto te demoras en venir del (*centro de capacitación laboral*) para acá?

R: Una hora

JC: En metro

M: Claro pero por ejemplo para estar hoy a las cinco y media, ¿a qué hora salieron del (*centro de capacitación laboral*)?

S: A las cuatro

M: A las cuatro, ¿pero a qué hora llegaron aquí, a las cinco?

P, JC: Sí

S: Porque todos los viernes salimos a las cuatro

M: Ah, salen a las cuatro o sea lo que pasa es que vamos a tener que pedir permiso para que salgan una hora antes, para que salgan a las tres, ¿puede ser?

S: Eehh, sí

M: ¿Tú crees que sí, o crees que te pueden decir que no?

S: No sé,

R: Hay que conversar con los jefes, hay que ir para allá primero

M: Yo no creo que haya problemas, con un papel que diga que ustedes están invitados a una investigación.

E: Tía ¿usted conoció (*comuna de Santiago*)?

M: ¿El Hogar?

E: No

M: Ah, (*comuna de Santiago*), sí, un poquito

E: Yo vivo en (...), en la población (X)

M: ¿Tú tienes familia ahí?

E: Sí

M: ¿Tú sales con ellos o no?

E: Voy para (*comuna de Santiago*)

M: ¿Cuándo sales?

E: Los días viernes

M: O sea, ¿hoy día vas a salir?

E: No

M: Ya, ¿qué días viernes sales?

E: Cuando está mi familia ahí no más

M: Ya, y tú S ¿tienes familia fuera de acá?

S: Sí pero, están, vivo en (*comuna de Santiago*) también

M: Ya

S: Salgo solo también de aquí

M: ¿Sales también y cuándo los vas a ver?

S: Los días sábado, pero a veces no voy porque trabajan ellos

M: Ya, ¿y te gusta ir a verlos, o no?

S: Sí, sí

M: ¿Tú tienes familia?

P: Yo tengo mi prima y mi tío, yo salgo todos los días a mi casa, salgo solo

M: ¿Todos los días? O sea, ¿ayer te fuiste para tu casa?

P: Salgo solo

M: ¿Cómo todos los días?, ¿no será todos los fines de semana?

P: Fines de semana, eso

M: Porque todos los días son lunes, martes, miércoles, jueves, viernes. ¿Qué día te vas para tu casa?

P: El Viernes

M: Eso, todos los fines de semana, entonces

P: Sí

JC: Yo no salgo, me quedo aquí

M: Tú no sales, ¿tú tienes familia?

JC: No, si aquí tengo unos tíos, están en (*ciudad del sur*)

M: Y ellos te vienen a ver

JC: No

M: ¿Y cómo te sientes con eso?

JC: Mal

M: Sí ¿verdad?

JC: Con pena

M: Me imagino

JC: Mi, mi, papi, tomaba puro vino, vino, vino, y dijo mi mami “tú ‘sabí’ puro tomar no más, no ‘trabajai’”; “y que” (voz del padre), pelearon, y mi, mi papi, quería, mi mami, quería, mi papi quería matar a mi mami con un hacha, malo era mi papi
(silencio)

M: ¿Ustedes sabían esta historia?

Otros: No

M: Qué fuerte, ¿y al final qué pasó?

JC: Después mi papi se calmó ahí

R: Y te internó

JC: ¿AH?

M: Te internó dice el R

JC: Sí, y allá en (*comuna de Santiago*)

M: ¿Y tú tienes hermanos?
 JC: Sí
 M: ¿Y dónde están tus hermanos?
 R: El O
 M: ¿Está acá en el hogar?
 R, JC: No
 M: ¿Y con quién está el O?
 JC: Mi mami
 R: (...)
 E: Shhhshh, cállate (molesto)
 M: No, pueden opinar también, no lo apures eso sí
 JC: Yo, mi hermano, está, donde está, (*comuna de Santiago*)
 M: ¿Está en (*comuna de Santiago*) el O?
 JC: Estábamos, luego nos vinimos para acá, nos cambiaron,
 M: ¿Quedó en un hogar el O?
 JC: Sí
 M: ¿En el hogar de (*comuna de Santiago*)?
 JC: no, ahí en (*centro de protección*)
 M: ¿En (*centro de protección*)?
 S: Pero primero estuvo con nosotros en (*comuna de Santiago*)
 M: Ustedes estaban en (*comuna de Santiago*), en el (*centro de protección*)
 Varios: No, en otro hogar
 M: Ah, que se llamaba...
 Varios: el L, hogar viejo,
 S: L
 M: Ah, ¿que estaba allá y lo cerraron?
 Varios: Sí
 M: ¿Ustedes son de ese tiempo?
 Varios: Sí
 M: ¿O sea ustedes han estado siempre en hogares?
 Varios: Sí
 S: Pero primero no estábamos aquí porque estábamos allá primero y de ahí
 JC: Nos vinimos 'pa' acá
 S: Nos vinimos 'pa' acá porque, porque dijeron que ese hogar estaba muy malo ya
 M: Y ustedes ¿estaban de acuerdo, estuvo mejor venirse 'pa' acá o no?
 JC: No, yo no, más fome
 R: Más fome, tenemos poco espacio, poco espacio
 M: ¿Por qué?
 S: Porque este hogar era de mujeres, era de monjas
 R: De monjas
 E: Allá era bonito todo
 R: ¿Tía? A mí no me gusta este hogar me gusta (*comuna de Santiago*)
 M: ¿Pero ustedes hace cuánto se vinieron acá, cuántos años?
 R: Años atrás
 Varios: Uuuhhh
 E: Yo vivía en (*comuna de Santiago*)
 M: Pero no estabas en el hogar de (*comuna de Santiago*)

E: (*centro de protección*) lo conoce
M: Sí lo conozco
E: Me querían internarme ahí, pero no pudieron
P: Tú estabas en el hogar viejo
S: Usted conoce una amiga que tengo yo ahí
M: ¿Dónde, en (*centro de protección*)?
S: Mmhh
M: No, no conozco mucha gente de (*centro de protección*), ¿cómo se llama tu amiga?
S: Y.C.
M: No, no la conozco, y tú ¿nunca has llamado a (*centro de protección*) para saludarla?
S: Sí la he llamado pero yo he hablado con ella también, cuando yo llegué a ese hogar donde estábamos antes nosotros, ya, ella me conoció de chico a mí, y yo ahí a ella la conocí también y me dijo , me dijo, “¿cómo se llama usted?”, yo le dije “S”, y yo después le dije “¿cómo se llama?” y ella me dijo “yo me llamo Y”, y ahí la conocí también (R trata de hablar E lo hace callar en varios momentos)
M: Mmhh, qué bueno, y ¿se llevan bien?
S: Sí, sí, los llevábamos bien ‘losotros’
M: Ya, R cuéntame ¿tú tienes familia?, porque él no nos ha contado, tú contaste, tú contaste. ¿Tú tienes familia?
R: Sí
M: ¿Dónde está tu familia?
R: En (*comuna de Santiago*), en (*población*)
M: ¿Te vienen a ver?
R: No yo voy solo para allá, el fin de semana
(pausa)
M: Chiquillos, última pregunta que les voy a hacer, sólo para saber si manejan esta información ¿ustedes conocen los derechos que ustedes tienen, conocen los derechos humanos?
E, R: ¿Qué es lo que es eso?
M: ¿Los derechos de los niños los saben?
R: Ah
M: ¿Les enseñaron alguna vez, no son niños ustedes pero, les enseñaron alguna vez cuando eran chicos los derechos de los niños?
Varios: Sí
M: ¿Y cuáles eran los derechos de los niños?
R: El portarse bien
M: Ese es un deber de los niños.
Varios (conversan)
M: ¿Cuáles son los derechos?...¿a qué tienen derecho?
R: Paciencia
Varios (...)
M: ¿A ustedes les enseñaron que tenían derecho a que los trataran bien?
E: No, ‘los’ trataban, en (*ciudad del sur*) nos trataban super mal
M: ¿Por qué te trataban mal?
E: Por qué decían que... había un cable sí, que se subió un cabro a sacar un volantín... se cayó, así ‘pa’
M: ¿Quién?
E: Un amigo mío en (*ciudad del sur*)

M: ¿Qué había en (*ciudad del sur*)?

E: Un hogar

M: Ustedes chiquillos desde niños han estado toda su vida en un hogar

Varios: Sí

Se despiden hasta la próxima reunión.

Siguiente reunión

Fecha: 7 de diciembre 2007

Duración: se suspende

Participantes: llegan solamente dos jóvenes (E, R) y moderadora (M)

Siguiente reunión

Fecha: 14 de noviembre

Duración: 1 hora

Participantes: cinco jóvenes (P, S, E, R, JC) y moderadora (M)

Antes de grabar se les recuerda el objetivo de la investigación: conocer la opinión de personas que hayan asistido o asistan a Escuelas Especiales y/o Centros de Capacitación Laboral, sobre su vida y el trato que reciben de los demás.

Además se les solicita permiso para grabar en audio la conversación.

R: ¿Trajo las pilas? (del grabador)

M: No, le cargué pilas ayer... está grabando dejémoslo ahí

P: ¿Para qué es eso?

M: Eso es para escucharlo después

P: Ese es para ver la hora... no la toques (a otro compañero)

M: Se apaga solo, ¿te acuerdas que la vez pasada pasó lo mismo? Para ahorrar la batería. ¿Qué les pasó la vez anterior a los del (*centro de capacitación laboral*) que no llegaron a la hora?

S: No, es que, que nosotros pedimos permiso para venimos temprano y después

P: Don X no nos dejó

S: Pero el jefe no nos dejó

M: ¿Por qué?

P: Por que dijo que tenemos una reunión, y luego dijo que no nos iban a dar permiso, ¿cierto?

M: Ah ya, qué lata, (Pausa) E estás un poco ansioso hoy día, los otros días estabas más tranquilo

E: No, no.

M: No dices y mueves la mano, “no, si estoy super tranquilo”

E: (risas) No, me duele aquí

M: ¿Y porque te duele ahí?

E: Ya me vio el médico, donde estaba trabajando yo

M: Ah hiciste ejercicio

E: (golpea mesa)

M: Yo te sugiero si E que no hagas ese ruido sabes por qué

R: Porque molesta

M: No, no, por la grabación, porque yo después tengo que pasarla y se va a escuchar con ruido y no voy a escuchar nada de lo que ustedes dicen. Ya, así que trata de no hacerlo.

P: Es chiquitito este, ¿se apaga solo?

M: Sí
R: ¿Se pone audífonos para escucharlo?
M: Sí para escucharlo. Cuidado con la bebida, que no se les de vuelta un vaso.
P: Sí después se echa a perder
M: Claro, bueno chiquillos ¿se acuerdan de lo que hablamos la otra vez cuando nos juntamos o no? ¿Se acuerdan cuál era la idea? ¿quien me puede decir por qué nos estamos juntando hoy día?
(Silencio)
R: Eeehhh, del trabajo
M: Ya y ¿qué hablamos del trabajo?
R: Ehhh,
S: Para ver si nos va bien o mal
M: Ya (silencio) y que más (silencio) ¿qué me contaron ustedes? haber si se acuerdan, ustedes me contaron algo que hacían
JC: ¿Del trabajo?
P: Yo el, despacho dejando los bidones... al (*supermercado*)...
S: Y hoy día fue la pura mañana porque la tarde no pudo ir porque teníamos reunión
M: Ya
S: Y después fuimos a hablar con la jefa que nosotros teníamos reunión y ella dijo que ningún problema que nos podíamos venir temprano, ella dijo
JC: (mirando el celular) ¿Son las seis?
M: Vamos a explicarle a JC lo que sale acá en el celular, lo que pasa es que ahí efectivamente hay un 6, hay un 1 y un 6 , un 1 y un 9, lo que pasa es que las cuatro de la tarde otra manera de escribirla es un 1 y un 6, porque después de las 12 del día que es un 1 y un 2, uno puede poner un 1 y un 3 y esa es la una del día, un uno y 4 y es las
R: Las dos
M: (asintiendo) Dos de la tarde, un uno y un cinco las
R: Tres
M: Y un uno y un 6
R: Cuatro
M: Y un uno y un 7
R: Las cinco
M: Y así ¿me entiendes? Por eso, dice las cuatro ahí en el fondo. Bueno muchachos la vez pasada cuando nos juntamos yo les explique...¿te duele (a E)? ¿te hiciste una herida?
E: Hay unos árboles que son de durazno
M: ¿A ti te duele el brazo JC, por qué?
JC: Por los bidones
P: Yo no, yo no canso, haciendo fuerza no más. Yo aguanto soy valiente, cierto S
S: Mm
P: Yo soy fuerte
M: A ver chiquillos, la idea es conversar con ustedes para que me cuenten que piensan ustedes que estudiaron en escuela especial o en centro de capacitación laboral, que piensan sobre como los tratan los demás, que piensan de haber estudiado en una escuela especial, que sienten, todo eso, ya?
P: Ya
M: La idea es retomar, o sea que sigamos conversando de eso y de todos los temas que no alcanzamos a conversar. Por ejemplo ustedes todos fueron a (*escuela especial*), u otras escuelas, ¿verdad?

E: Yo he ido a dos colegios normales

M: Tú me contaste que habías ido a una escuela en el sur, tú me contaste que fuiste a una escuela

E: En (*comuna de Santiago*)...

M: Pero tú también me dijiste una en el sur

E: En (*comuna de Santiago*)

M: Ah, en (*comuna de Santiago*)

JC: Yo también

M: ¿Y ustedes saben que existen otros colegios que se llaman escuelas básicas y otros liceos?

Varios: Sí

M: ¿Quiénes van a esos colegios?

P: Mmhh

E: Mi primo iba

M: ¿Por qué el fue ahí y no a una escuela especial?

E: Por que sabía leer, sabía de todo

S: Mi prima iba al colegio liceo y la fueron a matricular y la sacaron. Por que mi tía le consiguió un trabajo

M: ¿Trabajando de qué?

S: De, en un supermercado

M: ¿Qué hace en el supermercado?

S: Aseo

M: ¿Piensan que ustedes podrían haber ido a una escuela básica o a un liceo?

E: Yo sí

P: Yo No

M: Hay una diferencia ahí, ¿por que tú sí y porque tú no?

P: Porque a mí, no me gusta los colegios, el liceo, porque son muy fome así

M: ¿Pero tú has ido a alguno, los has conocido?

P: No

M: Y tú, ¿por qué dices que sí?

E: Porque he estado en colegio básico, antes iba en la (*escuela básica*) y me iban a cambiar a colegio básica. Me gustaba caleta

M: ¿Y por qué te gustaba?

E: Por que ahí aprendía más de leer de escribir

M: ¿Ustedes alguna vez han sentido que los traten distinto por haber ido a una escuela especial y no a un colegio básico? (Silencio)...¿a ti alguna vez te han dicho algo JC por haber ido a una escuela especial y no a un colegio básico.?

JC: No

P: No

S: No

E: La gente dicen que “son locos, estos van a colegios especiales”

M: Eso dicen, ¿quién lo dice?

E: La gente de afuera, unos locos, te dicen “que son locos”

M: Ya, y ¿tú sientes que es así?

E: Puede ser

M: ¿Qué ibas a decir tu R?

R: A mí en el colegio (*escuela especial*), yo me portaba mal y no me gustaba el colegio (*escuela especial*), me aburría, me aburría porque, eh porque, todas las veces me decían te ‘vamo’ a hacer tareas... tareas de guaguas, tarea de guaguas

M: ¿Y cuáles son las tareas de guaguas?
R: De guaguas 'po'
M: Pero ¿quién sabe cuáles son las tareas de guagua?
P: Cuando éramos chicos haciendo tareas sólo dibujando, como tontitos...
M: Como tontitos dices tú
P: Sí, sí
E: Puro hacer dibujo
R: El uno, el dos, el tres, el cuatro, el cinco, dicen, eso nada más,
P: Eso es una suma, nada que ver
M: No te entendí eso del uno, dos, tres, cuatro y cinco, ¿cómo es eso?
R: El uno, el dos, el tres, el cuatro y el cinco.
M: ¿Y qué te hacían hacer?
R: Los números, marcar los números
M: Marcarlos, ¿cómo?
R: Así (con el dedo sobre la mesa)
E: Con el lápiz 'po'
M: ¿Y sobre qué?, un lápiz, pero ¿qué había en el papel?
R: Puntitos
M: Ah puntitos, (risas del grupo) y eso es para...
R: Niños chicos
M: ¿Cómo sentías que te trataban en la escuela especial?
R: Como niño chico
M: Y ¿alguien más sentía eso?
P: No
M: Tú, no, tú dijiste que te hacían esas tareas, pero tú encuentras que no son de niño chico
P: No
E: Son de niño chico (como perdiendo paciencia)
M: El E y R creen que son de niño chico, tu P no
JC: Es para aprender 'po'. Así se aprende, los números
R: pero ya sé los números
E: Pero de las matemáticas, es lo más fácil
M: Es fácil dices tú
JC: Para aprender 'po', ¿o no?
M: Tú sientes que aprendiste, pero el R siente que no y son diferentes maneras de ver, él siente que era para niño chico eso y tú sientes que no
R: Yo sacaba un cuaderno de colegio, me metía por los casilleros para sacar un cuaderno, buscaba un lápiz y un cuaderno, porque esas tareas que me hacían a mí, de cabro chico, entonces yo pescaba el lápiz, hacía, me salía mal y borraba, me salía mal, borraba y ahí aprendí a hacer los números
M: Y ahí aprendiste a hacerlos, así que igual te sirvió, aunque sea de cabro chico igual te sirvió para aprender a hacer los números
R: Sí (risas de E)
M: ¿Por qué te da risa?
E: ¡Que es tarea de cabro chico 'po'! (enfaticando), tenemos que hacer (tareas) de números,
M: ¿Y qué tareas son de grande?
E: Las sumas, matemáticas, lenguaje,
M: ¿Y a ustedes les hacen hacer eso en el (*centro de capacitación laboral*)

P: No, no es que mire, yo, ya no voy más al colegio
M: ¿Por qué?
P: Porque ya estudié en el colegio
M: ¿Si tuvieran que ser chicos de nuevo y tuvieran que pedir a los profesores que hicieran algo distinto que les pedirían?
E: Que lo hagan todo de nuevo
M: Pero que cosa
E: ¡Son tareas de cabro chico! (queja)
M: Pero qué cosa les pedirías entonces, usemos la imaginación, imagínate que volvieras para atrás
E: Suma
M: ¿Que te enseñen a sumar?
E: Es lo más fácil sumar. Cuentas
M: ¿Que más le pedirías?
R: A leer
E: Restar, sumar
JC: A mí, los números. Y a contar
M: Y ustedes (a los demás) ¿saben los números?
S, E: Yo sí
M: El S sí, el E también, ¿los demás?
P: Yo más o menos no más
M: ¿Y qué pasa cuando uno no sabe los números? ¿Qué problema hay?
JC: A mí, le cuento, a mí me tranca de aquí (garganta)
M: te tranca, ¿qué significa eso?
JC: No puedo hablar bien
M: ¿Porque te pones nervioso?
JC: No, esto, los dientes
M: Ah, los dientes
P: Le molestan mucho
JC: No puedo hablar bien
E: No puede hablar bien
M: ¿Y eso te molesta?
JC: Sí, y tengo que arreglarme los dientes
M: ¿Por qué no te has arreglado los dientes?
JC: Falta plata 'po', falta esto (gesto con la mano de plata)
M: La plata
JC: Sí, esto
M: ¿Cómo te tratan los demás porque tengas los dientes así?
JC: (silencio) (risas de E) Bien
M: ¿Te miran distinto las personas o te miran igual que a otros?
JC: Eehh, distinto...
M: ¿Por qué?
JC: Mmmhh
M: ¿Qué te dicen?
JC: Nada.
M: ¿Y por qué dices que te miran distinto? (silencio, risa P) Anda risueño el P hoy. ¿Por qué andas tan risueño, qué estás pensando?

P: No sé, de otra cosa,
M: ¿Qué cosa?
P: En el trabajo, que nosotros trabajamos allá
M: Y a ver chiquillos los que están trabajando...
E: Yo también estoy trabajando tía
M: Ya, ¿tienen alguna historia que me puedan contar que ustedes lo hayan pasado mal en el trabajo, que alguien los trató mal, o que alguien los miró feo, o que alguien los hizo sentir mal? (Silencio) ¿alguno de ustedes les ha pasado tener alguna mala experiencia?
R: A mí sí,
Otros: No
M: A ver R cuenta
R: Que renuncié al trabajo, renuncié, me molestaban mucho
M: ¿Quién te molestaba?
R: Los cabros de arriba tiraban algo 'pa' abajo
M: ¿Qué te decían los cabros de arriba?
R: ¿Los cabros de arriba?
M: Sí
R: Está la escalera cierto, y ,y, abajo están los (...) y, y, ... cuando, que pasa cuando yo trato de conversar con alguien, me dicen, me dicen, con alguien (risa de E), empiezan y me dicen, me dicen, me dicen, tira papel, tira papel
M: Te tiran papel de arriba hacia abajo
R: A mí
M: ¿Y por qué? Eso en el (*centro de capacitación laboral*)
R: Sí
M: ¿Y por qué te hacían eso?
Otros (...)
M: ¿Y ustedes lo vieron eso, los demás que estaban en el (*centro de capacitación laboral*)?
JC: Yo no
P: Yo, yo cuando yo miro para arriba a un joven tirando cosas molestando a R. Eso está mal lo que hace.
M: ¿Está mal eso, que lo molesten? ¿y por qué lo molestan?
P: Porque la jefa la señora X, eehh, la Sra. X, la jefa
M: ¿Qué pasa con la Señora X?
P: Es que, mmhh, (...) del (*centro de capacitación laboral*), le dice ah, porque es una broma no más.
M: ¿Qué es una broma le dicen después de que lo molestaron?
P: Sí
M: ¿Quien aparte de R, que es bien desagradable que a uno lo molesten en el trabajo, quien más ha tenido una mala experiencia en el trabajo? ¿Puede ser con los jefes o con los compañeros?
R: yo con jefes nunca he tenido problemas
M: ¿No? ¿Y lo demás?
S: Yo tampoco
M: Oigan chiquillos y en la calle, cuando han andado en el metro, en la micro, ¿les ha pasado alguna vez, que alguien los mire feo, o les diga sale de acá o les diga alguna cosa antipática?
Todos: No
M: ¿Y cuándo ustedes han ido a comprar y por ejemplo, no se pueden explicar bien, como el JC que tiene el problema de que le cuesta a veces hablar?

E: Yo cuando iba a comprar me trataron terrible mal, “este cabro habla terrible mal”
M: ¿Eso te han dicho? ¿Y cómo te tratan después de decirte eso?
E: Bien
M: ¿Y qué te pasa con que te digan eso? “Este cabro habla terrible mal” ¿qué sientes?
E: Me da rabia
M: ¿Y tú sientes que hablas mal?
E: No
R: Ya, cuando yo pensé bien las cosas, hablé con la (*asistente social del centro de protección*), y ya no quiero ir más a trabajar me aburrí. A mí me decían palillo, porque era muy flaco
JC: A mí me dicen (silencio)
M: ¿Cómo te dicen?
JC: Emmmhhh (silencio)
M: Ustedes dicen que no tienen problemas, que en la calle aunque hablen mal para las otras personas no hay problema. ¿JC a ti te han molestado alguna vez por la manera que tú hablas?
JC: No
M: ¿Nunca nadie?
JC: Sí, los cabros del (*centro de capacitación laboral*) molestan
M: ¿Y qué te dicen?
JC: Sobrenombres
R: Café con piernas (hacen callar a R)
M: Voy a mostrar esta foto, la vamos a dar vuelta para que la miren, y quiero que me digan, ¿quién de los que salen en esta foto lo podrían llegar a molestar en la calle? De todas estas personas. Pásenla y cuando la terminen de ver... ¿a quién lo podrían molestar en la calle? Vamos a pasar esta para allá, y esta para allá...
(Silencio, miran las fotos, hay otras sobre la mesa)
R: ¿Qué es eso tía?
M, JC: Son fotos
P: Ahhh, el Transantiago (mirando una foto)
M: ¿Qué pasa con el Transantiago?
P: Es muy lenta, me caen mal, pésimo los choferes
M: ¿Por qué?
P: A mí me carga la Transantiago nuevo, anda lento, se demoran
R: ¿Quiénes son ellos tía? (mirando una foto)
M: Son los chiquillos de un colegio
P: A la misma hora, a mí no me gusta nada
E: Tía, tía, los que andan con lentes les dicen cuatro ojos (mirando una foto)
M: ¿Y que piensas de eso?
Varios: (risas)
M: Te dio risa, ¿y a ustedes alguna vez alguien les ha dicho un sobrenombre, les han dicho así cuatro ojos o algo así?
E: Quemado me dicen a mí, porque me quemé
M: ¿Y te gusta que te digan quemado?
E: No
M: ¿Y qué te pasa cuando te dicen quemado?
E: Me da rabia
M: ¿Y a ti S?
S: Yo nunca le he dicho así a él, ¿cierto?

E: No

S: De que él se quemó nunca le he dicho así

R: Yo tampoco

JC: Aquí qué...

M: Debe haber sido bien doloroso eso, ¿te dolió mucho?

E: Sí

(conversación sobrepuesta sobre las fotos)

M: A ver chiquillos entonces...de estas personas que están en esta foto, ¿ustedes creen que haya alguien en esta foto que la podrían tratar mal cuando anda en la calle o que tenga más problemas en la calle?

Varios: No

E: Ese caballero que está ahí, ¿qué es eso?

M: Tiene un carrito

E: Lo pueden ayudarlo en la calle

M: ¿Y ustedes han visto gente en silla de rueda en la calle?

Todos: Sí

M: ¿Y la ayudan las personas?

Varios: No

E: Algunas 'po'

M: ¿Algunas sí? ¿Ustedes han ayudado a personas que andan en silla de ruedas?

E: Yo no, a veces ando apurado

M: ¿Y ustedes han pedido ayuda en la calle? Por ejemplo si están perdidos.

JC: Yo

M: ¿Cómo te fue?

JC: Yo me perdí. Yo me perdí, uuhh, fui 'pa' allá, emmhh, fui donde los carabineros.

R: ¿Qué significa esta foto tía?

M: Espérate un poco R

JC: Yo le dije al carabinero, estoy perdido, y me llevaron a una, una...

E: Comisaría

JC: Eh (aprobación), comisaría, ahí me llevaron

M: ¿Te llevaron a una comisaría? Porque yo supe que no te habían llevado a una comisaría... que el carabinero no te había ayudado.

JC: No, le dije al carabinero estoy perdido y le dije y ellos ... y "te 'sabís' el número del hogar, el número del hogar" (risa)

M: ¿Te sabías el número del hogar o no?

JC: Un poco no más

M: ¿Los carabineros te trajeron al hogar o te dejaron ahí solo?

JC: Los carabineros me dejaron aquí

M: Ah, porque a mí la (*psicóloga del centro de protección*) me había contado que los carabineros no te ayudaron, que tú tuviste que volver solo caminando hasta acá

JC: No, me trajeron.

M: Ah, mira que bueno, o sea, los carabineros ayudan. ¿Si a ustedes les pasa algo en la calle a quien se acercan?

E: A los carabinero 'po'

M: ¿Y los han ayudado? ¿O a alguien no los han ayudado?

JC: A mí si 'po' (el resto en silencio)

M: A JC si lo ayudaron. ¿A ustedes también? (silencio) Chiquillos esta es una pregunta de un tema que seguramente les gusta, vamos a hablar de las niñas, de las chiquillas. ¿Quién está pololeando aquí?

E: Son todas califas

(risas)

M: ¿Y qué significa eso?

E: Que andan con uno y andan con otro

M: Y ustedes ¿son fieles o son califas también?

Varios: No (risas)

M: ¿Por qué se ríen?

JC: P fue a los (...) moneda y compró puras cuestiones...

P: ¡Problema mío, tú no 'podí' que meterte, metete en tus cosas, todos no se pueden meter en cosas, tu no 'podí' meterte en las cosas mías (con interrupciones de JC molestandolo). Ya ok, ok, ok. Tu 'tenis' problema psicológico!...(muy enojado)

E: Shshsh

M: ¿Y que problema psicológico tiene JC?

JC: A este todo el tiempo lo molesto

M: ¿Por qué lo molestas?

JC: (risas)

M: No entendí P ¿qué fue lo que compraste? (risas) ¿o es algo privado?

P: A ver silencio porfavor, no te 'reí' tu R, ya, gracias

M: ¿Es algo privado de lo que están hablando?

P: Mmhh, sí

M: Entonces si no lo quieres hablar no hace falta que lo hables

JC: Compró cadenas...

M: Oye, JC, es algo privado y te está pidiendo que no lo hables, ¿que crees tú, hay que respetarlo o no?

JC: Ah, sí, disculpe

M: Sí, porque esos dijimos, ¿se acuerdan que dijimos al principio las reglas que si había algún tema que no querían hablar no había necesidad de hablarlo?

S: No (asintiendo)

M: No es obligación hablar de todo. Entonces siguiendo con el tema de las chiquillas quisiera hacerles una pregunta ¿Quién está pololeando? ¿Tú P estás pololeando?

P: No

R: Con la chica

P: ¡Cállate tu no te 'meti' ya!

M: ¿Por qué, era tu polola de antes ella?

P: No mire, lo que pasa es que la C todo el día termina conmigo.

M: ¿Quién es la C?

P: La chica que trabaja con la sra X, de casa

M: ¿En el (*centro de capacitación laboral*)?

P: Sí, la del (*centro de capacitación laboral*)

M: O sea, pololeaste con ella y ella termina contigo, ¿por qué?

P: No sé. Ella me deja botado. Ya me tiene chato ya

M: ¿Y cuánto tiempo has pololeado con ella?

P: Hace tiempo... un año

M: No te acuerdas bien

P: No
M: ¿Y ella también fue a una escuela especial o no?
P: No tampoco
M: ¿A dónde fue ella al colegio?
R: Al liceo
P: ¡Cállate tú no te ‘metí’!
M: Bueno, cuenta tú ‘po’
R: (...)
P: ¡No te ‘metí’!
M: Si quieres cuéntame dónde fue al colegio ella
P: No, ella no fue al colegio. Ella recién llegó al (*centro de capacitación laboral*), ella es nueva
M: Ya y ¿ella está trabajando en el (*centro de capacitación laboral*)?
P: Sí
M: ¿Igual que ustedes?
S: Sí
P: Sí
M: ¿Y tú no sabes a qué escuela fue antes?
P: No sé, hay que preguntarle a la mamá primero
M: ¿Por qué?
P: Porque es la mamá de la C, por eso yo la conozco a ella también
M: ¿Y tú S has pololeado? ¿O estás pololeando?
S: No, yo tengo amigas
M: Sí verdad, la de los ceibos que me contaste el otro día
R: Yo tengo amigas en (*centro de capacitación laboral*)
M: Ya, (y a S) y tienes más amigas en (*centro de capacitación laboral*) también (al mismo tiempo le dicen sshhh a R) no, si puede hablar también, pero no al mismo tiempo que S
R: Mi amiga es la sra. X es de (*centro de capacitación laboral*)
M: Sí. ¿Y tú E?
E: Andaba pololeando pero ya no
M: Chiquillos y ¿cuando ustedes han pololeado alguna vez o cuando les ha gustado una chiquilla, la chiquilla es más parecida a una de estas que tengo aquí (fotos de personas con Síndrome de Down y de un grupo de una escuela especial) o a estas que tengo aquí (jóvenes que no muestran discapacidad a primera vista)?
Varios: A ver a ver, ese, ese (jóvenes que no muestran discapacidad a primera vista)
M: ¿Y a ustedes les da lo mismo pololear con una chiquilla que haya ido a una escuela especial o prefieren una chiquilla que haya ido a un liceo o a una escuela básica?
S: A una escuela especial
P: Colegio especial
M: ¿Por qué?
S: Porque ahí uno aprende más
M: ¿En la escuela especial?
S: Sí
M: ¿Y por qué?, ¿qué cosas aprendes en la escuela especial?
S: Porque le enseñan a leer
M: Tú sabes leer y escribir, ¿dónde aprendiste?
S: Yo aprendí en el colegio
M: ¿En la escuela especial que fuiste en (*comuna de santiago*)?

S: No, antes cuando era chico

M: ¿Cómo se llamaba el colegio donde aprendiste a leer? (no contesta)

R: (mirando foto de grupo de una escuela especial) Parecen niños del (*centro de capacitación laboral*) mire

(silencio)

M: Oigan chiquillos ¿y ustedes para divertirse que es lo que hacen? A parte de ir al café con pierna que ya lo hablamos el otro día

(silencio)

E y JC: Jugar a la pelota

M: ¿Qué más? ¿Van a fiestas, por ejemplo?

S: Sí

E: Yo antes iba a fiestas

M: ¿A qué fiestas vas tu S, quién te invita?

S: Yo, eehh, voy a las fiestas de mi familia. Cuando ellos tienen ganas de hacer una fiesta ellos me llaman de la casa 'pa' acá, y de ahí ellos me dicen que yo puedo ir un día

M: ¿Y tú has ido a fiestas por ejemplo, de estas amigas que tienes?

S: Sí, sí he ido

M: ¿Y cómo lo has pasado?

S: Bien

M: ¿Cómo te han tratado?

S: Bien

M: Qué bueno

R: Tía una cosita, una cosita

M: Dime

R: ¿Cómo no estoy trabajando más, que puedo hacer yo, ir al colegio, no sé?

M: ¿Quieres ir al colegio, a hacer qué?

R: No sé 'pus' tía

M: ¿Por qué quieres ir al colegio?

R: Para ir a la universidad 'pus' tía

M: Verdad que tú quieres ir a la Universidad. No sé contestarte eso en este momento tienes que hablarlo con la (*asistente social del centro de protección*), ¿ya?

R: Ella dijo que primero tenía que aprender a leer y escribir

E: Shhhshhh, ya 'po' (muestra impaciencia)

M: Sí, primero hay que saber leer y escribir para ir a la Universidad. (Pausa) Oye y tú JC ¿qué haces para entretenerte? Juegas al fútbol, pero, ¿has ido a fiestas?

JC: Sí unas chiquillas del (*centro de capacitación laboral*) me invitaron a comer

M: ¿Y fuiste?

JC: Sí

M: ¿Cómo lo pasaste?

JC: Bien

M: ¿A ustedes alguna vez les ha pasado que una persona que hable mejor que ustedes o que tenga menos problemas para hablar o que no haya ido a una EE les diga "oye pero tú eres medio tonto" o cosas así?

JC, S, P: No, nunca

E: A mí sí, cuando iba para la casa me decían cosas. Unos cabros.

R: Tía, tía

M: ¿Qué?

R: Quiero un colegio que sea para aprender a leer, no así medio
M: O sea, tú estás absolutamente desenchufado de lo que estamos conversando. (risas) Pero está bien, tú quieres aprender a leer.
R: Sí, para ir a la Universidad
M: Sí pues, está bien, buena tu idea
S: ¿Eso es un colegio?
M: ¿Qué cosa?
S: Lo que dijo el R
E: La Universidad
M: No, primero uno va a la Escuela Básica, después uno va al Liceo y después uno va a la Universidad. Uno aprende a escribir, de ciencias sociales, eso es medio antiguo pero, aprende de historia, de naturaleza y luego uno va al liceo donde uno sigue aprendiendo un montón de cosas y luego da una prueba que se llama la PSU y uno saca una carrera por ejemplo psicología como estudié yo, o técnico en algo, o médico.
R: A qué colegio fue usted
M: A un colegio que se llama (X)
R: Y ahí aprendió a leer y escribir
M: Ahí aprendí a leer y escribir... La Universidad, es otra etapa
R: Yo quiero, mi sueño, mi sueño es la Universidad
M: Lo que pasa es que si uno va a una Escuela Especial como fueron ustedes no puedes ir a la Universidad
S: No
M: Tienes que saber leer y escribir, y un montón de materias que puedes aprenderlas después eso sí
R: Sé escribir yo
M: Qué bueno... sigamos un poco. ¿Qué les cuesta más hacer, amigos hombres o amigas mujeres?
JC: Amigas mujeres, las dos cosas
M: ¿Por qué?
(P risas)
JC: Shhh
M: ¿Por qué te estás riendo P?... ¿se van a pelear ahora? Viste como tú lo leste antes, ahora él te está leseando a ti. Aquí es ojo por ojo parece. Ya JC... ¿te estás enojando?
JC: Sí
M: ¿Y por qué te estás enojando?
JC: Se ríe 'po'
M: Bueno pero es que tú te reíste antes, ¿te acuerdas?
JC: Ya se me pasó ya
M: ¿Por qué se están riendo de él, si les estoy preguntando a todos ustedes?... ¿Qué cuesta más hacer amigas mujeres, hacer amigos hombres o los dos?
R: Yo, mujeres
M: ¿Por qué?
R: Porque mire....
P: Yo tengo una amiga secreta, una amiga no más.
M: ¿Y, tienes una sola amiga?
P: Sí
M: ¿Encuentras que eso es bueno o te gustaría tener más?

P: No, tantos no
M: ¿Por qué no?
P: Una sola no más
M: ¿Por qué?
P: Porque yo tengo una amiga que se llama la Y
M: Ya, pero esa es la amiga que tienes, ¿por qué no quieres tener mas amigas?
P: No sé, me caen mal, me tienen chatas
M: ¿Por qué?
P: Porque me caen pésimo
M: Y los demás que piensan, ¿les gusta tener amigas y amigos o no? A ti S.
S: Me gusta tener amigas
R: Porque las mujeres...
E: Cállate (a R)
M: Te estoy escuchando S
S: Porque yo, siempre he tenido amigas, de cuando chico, ya
M: ¿Ahora no tienes?
S: Sí, en el trabajo, ¿cierto? (al resto)
M: ¿Por qué te gusta tener amigas mujeres?
S: Porque a mi me gusta tener, porque ellas son buenas conmigo
M: ¿Algo más que quieras decir?
S: No
M: Y tú E, ¿que crees tú que te gusta mas tener o que es mas fácil tener?
E: Amigos, porque las amigas son muy pesadas
M: ¿Por qué?
E: Te molestan
M: ¿Cómo te molestan, qué te dicen?
E: Cosas, te dicen
M: ¿Ustedes creen que es fácil para ustedes hacer amigos así en la calle, gente que no es del (*centro de capacitación laboral*) o no es de la (*escuela especial*)?
Todos: no
M: ¿Por qué no?
R: Porque si no es de aquí, son desconocidos
M: ¿Qué significa eso?
R: No son conocidas, no sabemos quién es
(pausa)
M: ¿Ustedes sienten que han vivido injusticias? cuando uno dice “injusticia, injusticia” (canto que se da entre los jóvenes de los centros de protección)
E: “Estamos en la crisis” (risas)
M: ¿Qué significa eso?
P: Puros locos, los gobiernos
M: Chiquillos pero ¿ustedes encuentran alguna vez que algo no es justo, que algo debiera haber sido de otra manera?
E: ¿Cómo es eso?
M: ¿A ustedes les pasa alguna vez que dicen “pucha esto no debiera haber sido así, debiera haber sido de esta otra manera, no es justo”? ¿Les ha pasado alguna vez?
X: No
(pausa)

M: Vamos a ir terminando, pero quiero saber lo siguiente. JC ¿tú eres feliz?
 JC: Mmhh, un poco, un poco no. Quiero ver a mi familia
 M: ¿Eso es lo que menos te tiene feliz, si tú vieras a tu familia te pondrías contento?
 JC: Sí
 M: ¿Todo lo demás de tu vida te gusta? ¿te gusta vivir acá?
 JC: No, un poco no
 M: ¿Por qué no y por qué sí?
 JC: Aquí, son ladrones
 M: ¿Te gusta donde trabajas?
 JC: Sí me gusta
 M: ¿Te gustaría más adelante trabajar en otro lugar?
 JC: Sí
 M: ¿Dónde te gustaría trabajar?
 JC: En un (*supermercado*)
 M: ¿Y tú crees que podrías trabajar en un (*supermercado*)? ¿Que te darían permiso en el (*supermercado*), que te dirían “sí ven JC”? ¿te recibirían o no?
 JC: No sé
 M: ¿Qué tendrías que tener tú para que te reciban?
 JC: Eehh
 R: Apoyo
 M: ¿Apoyo de quien?
 R: De los jefes
 M: ¿En qué tendrían que apoyarlo los jefes?
 R: Que le vaya bien, como se llama, salir para adelante, mas, mas, ¿cómo se llama?, como yo como perdí el trabajo
 (silencio)
 M: ¿Algo más que quieras decir tú JC?
 JC: Sí
 (interrupciones de R)
 M: ¿Qué quieres decir R?
 R: Cuándo fui, cuando fui, a (*centro de capacitación laboral*) yo... Fui, ahí después me dijeron eh, me dijeron, si quieres volver vuelve, si no quieres volver, no vuelve
 (risas compañeros)
 M: Ah, si me contaste y no volviste entonces
 R: No
 E: Shhhshhh
 JC: Hay que ganar plata
 M: ¿Ganar plata?
 JC: Eh, ganar plata, comprar cuestiones
 M: Ya, ¿y qué cuestiones te gustaría comprar?
 JC: Eh...una casa, un auto
 M: ¿Tú puedes manejar? ¿te dejarían manejar a ti?
 JC: No, más adelante, que sea grande
 M: Tú tienes 26 años, JC, tú ya eres grande, o ¿tú crees que eres chico?
 JC: No
 R: Yo ya se manejar yo
 M: Pero dime, JC, ¿tú eres chico o eres grande?

(risas) (silencio)

¿Cómo te tratan las demás personas, como si fueras chico o como si fueras grande?

JC: mmhh, a veces como chico

M: Y ¿por qué te tratan como chico?, ¿qué hacen?

JC: Eligen y arreglan la ropa

M: ¿Te gusta que hagan eso?

JC: No 'po'

M: A ver S, cuéntame, ¿tú estás feliz con tu vida?

S: Sí, con mi familia

M: Ya, y ¿qué cosa cambiarías, y qué cosa dejarías igual de tu vida en este momento?

(E suspira, está muy inquieto)

S: No sé

M: ¿Qué cosa te gustaría que fuera distinta?

(silencio, E suspira)

S: Andar más contento, eh, eso no más

M: ¿Te gustaría seguir trabajando en (*centro de capacitación laboral*) o te gustaría más adelante trabajar en otro lugar?

S: No eh, seguir trabajando, pero en el otro lugar.

M: ¿En qué otro lugar? ¿Cómo te gustaría que fuera ese otro lugar?

S: Eh, no sé, que me busquen un, un trabajo cerca del Hogar que no quede tan lejos.

M: Y tú dices “qué me busquen”, ¿tienen que buscártelo?, ¿tú no lo puedes buscar solo?

S: No

M: ¿Por qué no?

S: Porque primero tengo que ir a una entrevista. Con mi jefa sí, no la de aquí, la del (*centro de capacitación laboral*) Y allá me van a decir si puedo trabajar o no

M: ¿Cuándo vas a ir a esa entrevista?

S: No sé, no lo han dicho

M: ¿Pero te gustaría ir a otro lugar?

S: Sí.

M: ¿Por qué te gustaría ir a otro lugar?

S: Em, para ganar más plata

JC: También quiero la entrevista

M: ¿Y tú crees S que a ti te tratan como adulto, como grande o como chico?

S: No, eh, como grande

M: ¿hay alguien que te trate más como niño chico?

S: No

M: ¿Y tú crees que a una persona grande tiene que buscar trabajo sola o tienen que ayudarla a buscar trabajo?

S: No eh, tienen que ayudar

M: ¿Por qué hace falta que a uno lo ayuden a buscar trabajo?

S: Porque uno no puede ir solo porque se puede perder

M: ¿Te puedes perder, en el camino dices tú?

S: Sí

M: Ya, ¿entonces por eso te tienen que enseñar?

S: Aha

R: ¿Tía?

E: Yo también estoy trabajando tía

M: Sí, al tiro me cuentas. ¿Algo más que quieras decir tú S de eso?
S: No
M: Escuchemos a R primero... ¿R tú eres feliz o no? ¿Te gusta tu vida?... ¿Hay algo que te gustaría que fuera distinto?
R: Sí
M: ¿Qué cosa?
R: Mis cosas (se toca la cabeza, risas)
M: No te entendí R
R: Mis cosas, ¿cómo se dice?, quiero cambiar lo porfiado que soy
M: Ah, quieres cambiar lo porfiado que eres por eso te tocabas la cabeza. Eso quieres cambiarlo y además...
R: Sí, para no tomar pastillas
M: ¿Tú tomas pastillas?
R: Sí
M: ¿Y te tiene aburrido eso?
R: Sí
M: ¿Te gustaría trabajar en algún lugar?
R: Sí
M: ¿Dónde?
R: Aquí en el (*supermercado*), aquí
M: Y tú crees que...
R: Ahí el que está en (...)
M: No sé cuál es
JC: Allá abajo
M: en el (*supermercado*)
R: No, cerca, cerca
M: Ya
JC: Sí por eso digo, al lado del (...)
M: Hay un montón de (*supermercado*)
P: Sí
R: Este, ¿cómo se llama?, ¿usted conoce el (*otro supermercado*)?
M: Sí
R: Me gusta más allá, el (*otro supermercado*)
M: Ahí te gustaría trabajar
R: Sí
M: ¿Tú crees que este trabajo tienes que buscarlo tú o tiene alguien que ayudarte?
R: La (*asistente social del centro de protección*)
M: ¿Por qué te tiene que ayudar la (*asistente social del centro de protección*)?
(silencio) ¿Tú lo sabes hacer solo?
R: Sí, demás, con el carné, ir con el carné yo sólo al supermercado
M: Ya, ahora pasamos al E. E cuéntame, ¿dónde estás trabajando?
E: En (*comuna de Santiago*)
M: ¿Te gusta ese trabajo, o te gustaría hacer otro trabajo más adelante?
E: Otro trabajo, no me gustan los duraznos
M: ¿Qué trabajo te gustaría hacer?
E: El del supermercado
M: ¿Haciendo qué en el supermercado?

E: Ehh, sacando cuentas

M: ¿Cajero?

E: Sí

M: ¿Tú crees que a ti te contratarían de cajero?

E: Sí, demás

M: ¿Tú sabes si hay que estudiar algo en especial para ser cajero?

E: No, no hay que estudiar

R: Sabe que, me gustaría trabajar en el (*supermercado*) haciendo aseo, nada más, haciendo aseo en los baños

M: Ah, mira, eso te gusta, un buen trabajo. E y ¿qué otra cosa, todo lo demás de tu vida está bien, te gustaría cambiar alguna otra cosa?

E: Cambiar mi vida

M: ¿Qué cosa te gustaría cambiar?

E: Cómo me porto, me porto super mal

M: ¿Por ejemplo qué cosa haces?

E: Ayer fuimos a jugar a la cancha y el X se picó y me dijo “huevoón concha tu madre” y después, y después salió una tía enojada, después me acusaron a una tía, fue a acusarme arriba (las oficinas del Hogar)

M: Pero ¿qué hiciste?, porque estamos hablando de lo que hiciste tú no de lo que hizo tu compañero, ¿qué fue lo que hiciste tú?

E: Después, después, el me pegó con un palo después yo me agaché y le pegué y le seguía pegando, (...) le seguía pegando, hasta (...)

M: ¿Por qué tanta violencia E? ¿por qué tan enojado?

E: Porque no, yo estaba bailando ahí. Y el X me dijo “Que”, PA PA (imitando ruido de golpes)

M: ¿Te empezó a golpear?

E: Sí

M: Pero hay que tratar de no alterarse tanto ¿verdad?

E: Y ayer, me querían echar, me estaban echando, me dijo, “ándate”

M: ¿Quién te dijo eso?

E: La tía

M: ¿Qué tía?

E: No voy a decir el nombre

M: ¿Por qué te estaba echando? No habrá sido porque tú te querías ir? A mí me tinca que tú dijiste “no, yo me quiero puro ir de aquí” y te dijeron “ya ‘po’ ándate si eres grande ya ‘po’”, te dijeron eso o no? ¿Fue así la conversación?

E: (asiente) Sí, porque, después me llevan a carabineros, a mí no me gusta que me lleven a carabineros.

M: O sea te fuiste y volviste por esa razón

E: Sí

M: Y dentro de todo, ¿igual estás bien aquí, sí o no?

(E asiente)

M: Tú P, cuéntame, ¿qué cosa cambiarías de tu vida para hacerla mejor?

P: Mmhh, estoy feliz y contento con mis familiares, con mi prima

M: Mmh, y ¿hay algo que te gustaría cambiar? por ejemplo, ¿te gustaría tener otro trabajo que no fuera el que tienes en el (*centro de capacitación laboral*)?

P: A mí me gusta trabajar afuera en el (*restaurante de comida rápida*)

M: ¿Haciendo qué en el (*restaurante de comida rápida*)?

P: Práctica hago, sí

M: ¿Pero qué cosa haces en el (*restaurante de comida rápida*)?

P: Hacer el aseo, otras cosas

M: ¿Lo has hecho ya?

P: No, todavía no, todavía no me mandan a la práctica, ya más adelante me van a mandar ya

M: O sea, hasta ahora, ustedes han trabajado en lugares donde la gente los cuida, los conoce y los trata bien, no les ha tocado ir a trabajar a un lugar donde nadie los conoce

P, S, E: No

R: A mí me gustaría trabajar en el (*supermercado*) para limpiar, ¿conoce el (*supermercado*)?

M: Sí

R: En el baño

E: (dirigiéndose a moderadora) ¿Cómo lo supo usted?

M: Por ahí supe

E: ¿La (*psicóloga del centro de protección*) le contó?

M: La (*psicóloga del centro de protección*) estaba preocupada, a ver como reaccionabas acá, y me dijo que por ahí no ibas a querer venir, por eso me contó

E: ¿Qué le dijo?

M: La (*psicóloga del centro de protección*) me dijo que los iba llamar a todos ustedes pero que tú estabas un poco enojado por cosas que te habían pasado, no me contó que cosas, y que por ahí, quizás, no ibas a querer venir, que te iba a preguntar

E: No me preguntó

M: Es que debe haber dicho “Llegó la Cecilia”, y cómo tú viniste sin problemas entonces no te dijo nada, pero si tú hubieras dicho “no, no quiero ir”, no te hubieran obligado. Bueno con esto vamos a terminar.

Varios: Ya

M: Yo les tengo un regalo, espero que les guste

Varios: Gracias Tía

M: Gracias a ustedes por participar, por venir a conversar
(abren los regalos)

Grupo conversación “Mixto, viven con sus familias”

Fecha: 03 de enero de 2008

Duración: 1 hora 28 minutos

Participantes: tres hombres jóvenes (J1, J2, P) y dos mujeres jóvenes (C y F). Moderadora (M)

Lugar del encuentro: Centro de Capacitación Laboral

Antes de grabar se les explica el objetivo de la investigación: conocer la opinión de personas que hayan asistido o asistan a Escuelas Especiales y/o Centros de Capacitación Laboral, sobre su vida y el trato que reciben de los demás.

Además se les solicita permiso para grabar en audio la conversación.

(...)= texto no comprensible

nota: cuando I repite lo dicho por informante es para confirmar que es escuchó bien, por otras conversaciones que se dan en el momento o por dificultades de comprensión debido a la modulación del informante.

M: Esta luz se va a apagar de repente, pero es porque ahorra pilas el aparatito. La idea es contarles un poco más en detalle de qué se trata la investigación, presentarme y luego que ustedes se pueden presentar para yo conocerlos y conocerlas.

P: Ten cuidado con el coso (grabador), ¿crees que es barata la cosa?

(risas)

F: Se nota que no has cambiado en nada.

M: ¿Ustedes hace cuánto no se ven? ¿desde que día?

J1: Del 21 de diciembre.

F: Eso mismo iba a decir.

M: ¿Y cómo pasaron la navidad?

Varios: bien

F: Fue bacán.

J2: Yo la pasé bien.

J1: Estuvo mejor que antes.

(risas)

M: ¿Tú que?

J1: Estuvo mejor que antes la navidad.

M: ¿Por qué?

P: La mía no, estuvo fome.

J1: Fuegos pirotécnicos.

M: ¿En la navidad?

J1: Sí

M: ¡Mira!, ¿y que te quedó para el año nuevo?

(risas)

J1: El año nuevo más fuegos, somos millonarios en Quilicura.

M: El año nuevo la pasé con puros fuegos artificiales

(tienen mucho que conversar ya que no se ven hace unas semanas)

M: Les cuento entonces, mi nombre es Cecilia, soy psicóloga. Trabajo en el (*centro ambulatorio*) que es un centro ambulatorio de acá de (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad*)

intelectual). Soy directora del centro, pero además estoy en la Universidad estudiando un magíster en psicología comunitaria y estoy estudiando esto que les contaba. Generalmente cuándo uno trabaja o piensa en gente como ustedes que ha estudiado en escuelas especiales o Centros de Capacitación Laboral ¿a quién se le pregunta?

J1: A los jóvenes

M: ¿Se les pregunta siempre a los jóvenes?

J1: A veces

M: Esta es una instancia

J2: Rara vez

M: Bueno, ahora es el momento en el fondo

P: Más les preguntan a los profes

C: Sí, o a los jefes

M: La idea entonces, es preguntarles a ustedes su opinión. Eso es lo que yo les puedo contar, todo lo que digan acá está bien. Si ustedes dicen algo acá y después se arrepienten y dicen, “sabes que Cecilia prefiero que eso lo saques de la grabación y no aparezca porque alguien se puede enojar o porque yo no quiero que aparezca”, yo lo voy a borrar, no va a aparecer.

Todos: Ya

M: No hay respuestas buenas o malas y la única regla es escucharnos, tratar de respetarnos y tratar de hablar por turno para que a mí no me cueste tanto pasarlo, pero no hace falta que esperen que yo les pregunte. Si yo por ejemplo planteo un tema pueden opinar todos del tema, no hace falta que yo diga, “ya ahora opina tú, opina tú”, pueden opinar todos los que quieran. La idea es que ustedes se presenten, me digan su nombre, y dónde estudian, dónde trabajan, dónde han estudiado antes y nos cuenten algo que hagan en su tiempo libre.

J1, P, J2: Las damas primero

C, F: Son cobardes

P, J1: Somos caballeros

(risas)

(C y F hacen matita, pierde C)

C: Ya, yo me llamo C, eehhh, trabajo en (*Empresa protegida de Fundación para personas con discapacidad intelectual*)...eso

M: ¿Y que te gusta hacer en tu tiempo libre, para pasar el rato?

C: Escuchar música, juntarme con mis amigas, chatear, eso

M: Muchas gracias C

C: De nada (risa)

M: Muy educada la C

(risas)

J1: Y habla caleta

(risas)

F: Yo me llamo F, y estoy en el colegio (*centro de capacitación laboral*), y ...

(risas) y aquí antes cosía cierres, cortinas, de todo

M: Ya, ¿y ahora?

F: ¿En mi tiempo libre?

M: No, ¿qué haces ahora en el centro de capacitación laboral, coser?

F: Sí

P: ¿Pololea o no pololea?

(risas)

J1: No está preguntándole eso

C: Exactamente (...)

M: ¿Qué me ibas a decir, en tú tiempo libre, qué es lo que haces?

F: Yo...de repente hago mi cama, escucho música, igual que dijo ella, de de chatear...también voy con mi mamá, la ayudo con las cosas y ... nada.

M: Muchas gracias F. ¿Quién ahora de los hombres?

P: Yo me llamo P.

M: P, ya

P: Estudio acá en el (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)

M: ¿Qué estudias acá en (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*)?

P: Alimentación, o sea, ayudo a hacer prestación de servicios al casino, abajo, picamos verdura y todo eso

M: ¿Y qué significa eso de prestación de servicio?

P: Que ayudamos a la otra empresa, así, a trabajar, lo que hace la empresa lo hacemos nosotros, le ayudamos a hacer la mitad. Y nosotros le cocinamos a los profes

C: Y nos ayudaste a nosotros también

M: ¿Cuándo?

C: También ayudó

(risas)

F: Sí yo igual, se me había olvidado

M: ¿Y, qué haces P en tu tiempo libre?

P: Salir, voy a la piscina con mis amigos y mi polola

M: Tú estás pololeando, tenías ganas de contarle

P: Llevo un mes

M: ¿Estás contento? (P asiente). Qué bueno y ¿de dónde es tu polola? ¿de acá del centro?

P: No, de casa

M: ¿Pero ella venía acá también al centro de capacitación laboral

P: No, si es de la casa ella, es de casa

J1: Es de familia superior

M: ¿Qué significa de familia superior?

J1: De familia que tiene plata

(risas, y conversa sobrepuesta)

M: Oye P, ¿y a qué colegio va ella?

P: No, ella está trabajando, en (*centro médico*)

M: ¿Es más grande que tú?

P: No, está de mi porte

M: Pero ¿qué edad tiene?

P: 24

M: ¿y tú cuántos años tienes?

P: 23

M: ¿Y qué hace ahí en (*centro médico*)?

P: Ayuda a hacer la telecomunicación (gesto de auriculares en orejas), le piden horas

M: ¿Y ella estudió en un colegio, en un instituto, donde estudió?

P: Estudió en un colegio y después en un instituto

C: Mirsch

M: ¿Y tú que edad tienes C... se puede saber?

C: (risa)

M: ¿O es indiscreción?

C: Indiscreción

M: Y tu F, ¿se puede saber?

P: (apuntando a C) Saque la cuenta mire, tres canas (risas)

M: Yo tengo 34 años

J1: Ya pos C di tu edad

C: No

M: No, si no lo quiere decir

F: Yo tengo 20 años, pero prefiero tener los 19

M: ¿Por qué, no te gusta cumplir 20?

J1: ¿Cómo vas a cumplir 20 y luego cambiarte a 19?

M: Dice que prefiere tener 19

J1: Ya 'po'... cuántos años tienes

F: 20

J1: Y está asumiendo que tiene 19, cacha 'po', hay que asumir la edad

P: La C tiene como 45

C: Adonde la viste

M: Ya, ¿a ver tú?

J1: Yo, J

M: Cuéntame J, ¿dónde estudias tú?

J1: En el (*centro de capacitación laboral*)

M: ¿Y qué haces ahí?

J1: Estoy haciendo un taller de calzado, reparación de calzado, prestación de servicios, artículos en cuero, tapizo sillas, muebles.

M: Le haces a todo

J1: Sí

M: ¿Te gusta eso?

J1: Sí, me encanta, es lo mejor que sé hacer. Que si usted de repente me puede cambiar de taller y a mí no me sirve.

M: ¿Por qué?

J1: Porque los talleres que tienen ellos (muestra al resto) son muy aburridos. Porque de repente no tienen tanto trabajo como tengo yo, ¿me entiende? Yo voy al taller y el profe tiene 'estes' o muebles para trabajar, que otros talleres no tienen, entonces, no me aburro, ¿o no J2?

J2: Sí, se aburre en los otros talleres.

M: ¿Y qué haces en tu tiempo libre?

J1: Yo salgo a jugar a la pelota, salgo con mi amigo en la noche, cuido a mi mamá, le hago las cosas, y eso no más.

M: ¿Tú vives sólo con tu mamá?

J1: Con mi papá y mis tres hermanos

M: Pero, a ti te toca cuidar a tu mamá

J1: Sí, porque sale a trabajar mi hermano chico, mi hermano grande, mi hermana, solamente se queda mi cuñada con mis sobrinos chico y mi sobrina y mi otra sobrina, por eso soy yo el que debe cuidarla a ella

M: ¿Y tu mamá está enferma?

J1: Sí

M: (silencio) ¿Y tú?

J2: Me llamó J

M: También J, y ¿cómo se distinguen?
 J2: 2(apellido)
 M: ¿Y tú eres J?
 Varios: 1
 M: Los dos J. Cuéntame J2
 J2: Vengo a (*centro de capacitación laboral*), eh, estudio encuadernación, haciendo tacos, libros, arreglando libros, desarmando libros, eh... se me olvidó
 M: ¿Y te gusta hacer eso J2?
 J2: Un poco aburrido, no hay pega, me aburre (...)
 M: ¿Y qué te gustaría hacer en vez de eso?
 J2: No sé, cambiarme a otro taller que sea más divertido
 M: ¿A cuál?
 J2: A calzado
 M: Hay más pega
 J2: Sí, sí
 M: O sea, ¿a ti no te molesta tener pega, te molesta aburrirte?
 J2: Sí
 J1: Que no ‘haiga’ pega
 M: Chicos y chicas que bueno conocerlos, les agradezco mucho que estén acá en sus vacaciones, que hayan venido con este calor a esta reunión, (risas) pero lo bueno es que es en la mañana
 J1: Si lo bueno es que es en la mañana, pero cuando te ‘vai’, ‘vai’ asado ahí
 M: Sí, pero se los agradezco mucho,
 F: Estaba con ventilador en la casa
 J1: Después ‘vai’ al lado de una señora y va “snif ‘snif’, huele algo mal”
 (risas) O en la micro todo transpirado
 M: Oye J1, ¿donde vives tú, en qué comuna?
 J1: Yo, en (*comuna de Santiago*).
 M: Uy, lejos, ¿y tu P?
 P: (*comuna de Santiago*)
 M: Más cerca
 J2: (*comuna de Santiago*)
 C: (*comuna de Santiago*)
 F: Igual que yo, (*comuna de Santiago*)
 M: Ah, están al lado
 (risas)
 J1: Ah, yo vivo más lejos
 M: Bueno depende, (*comuna de Santiago*) es lejos, (a J2) ¿en qué parte de (*comuna de Santiago*) vives?
 J2: Sí, por ahí por (*comuna de Santiago*)
 M: Te hace la pelea cuál está más lejos
 J1: Yo me demoro media hora
 M: Yo creo más de media hora
 J1: Sí, por los tacos
 M: Y tú ¿cuánto te demoras?
 J2: No sé, no tomo nunca el tiempo
 F: Yo tampoco
 P: ¡A ti te vienen a dejar en auto!

F: Ah, 'estai' celoso

J1: Yo tomo metro, después tomo micro

J2: Unos toman el metro y se vienen caminando de (*calle de Santiago*) para acá 'po'

M: A ver chiquillos cuéntenme los que fueron a (*ciudad de Chile*) un poco, ¿qué es lo que fueron a hacer allá a (*ciudad de Chile*)? ¿de qué hablaron?

(Los hombres apuntan a C)

J1, J2, P: Ella va a hablar.

M: Así de paso le cuentan también a F que no fue

P: C tiene la palabra

C: No, J2 o P tiene la palabra

P: No

C: ¿Por qué yo?

M: ¿No tienen ganas de contarlo?

C: ¿Pero por qué yo 'po'?

J2: Fuimos a juntarnos con unos suizos

P: De Suecia, unos suecos

C: De Suecia

J2: Y nos hicieron preguntas, qué hacíamos nosotros

P: Qué hacíamos en los talleres, cómo nos llamábamos

M: ¿Y quiénes eran ellos?

J1: Eran de una empresa de Suecia

C: Y habían unos jóvenes, también, que estaban ahí

M: La primera pregunta que yo les podría hacer, ¿todos ustedes siempre han estado aquí en el centro de capacitación laboral o antes estuvieron en otra parte?

Varios: no, antes en distintas partes

M: A ver cuéntenme...tú

J1: Yo estuve antes en un colegio haciendo octavo básico

M: Ya

J1: Y como yo tenía problemas de aprendizaje, me trasladaron a este colegio, pasado un año, porque tenía que cumplir los 18. Yo cumplí los 18 y llegué el 2002 a este colegio, y llevo cinco años estudiando aquí.

M: Ya y, te hago una consulta, tú dices que estabas estudiando el octavo básico pero ¿tenías 16, 17 años cuando estabas haciendo el octavo básico?

J1: Sí

M: ¿Y era un colegio básico normal?

J1: No, era para ayudar a las personas o los jóvenes que no aprendían nunca a leer y escribir.

M: ¿Cómo se llamaba? ¿te acuerdas?

J1: (*colegio particular subvencionado*)

M: ¿Dónde? ¿de (*comuna de Santiago*)?

J1: Sí

M: Oye, ¿y te gustaba ese colegio?

J1: Sí, sí los profesores ayudaban a los jóvenes que tenían problemas como mí

M: Ya

J1: Los ayudaban a pasar de curso. Como si yo no sabía leer, a mí me llevaban a un curso para aprender, de aprendizaje. Y ahí me enseñaron a leer y escribir, y después llegué aquí y tampoco, me pasó un año sin leer y escribir, y después se me fue olvidando entonces de vuelta me enseñaron aquí

M: Y ¿qué significa tener problemas de aprendizaje?

J1: Como la motriz del cerebro, como que le falta un clic para aprender todo, entonces eso se busca hartos problemas

M: ¿A sí?

J1: Sí

M: ¿Y por qué tienes tú eso?

J1: No sé, fue notorio porque mi mamá me decía que yo había estado bien y fuimos a un doctor y el doctor me dijo “su hijo nunca va a aprender a leer”, entonces fue un problema psicológico, que el doctor a mí me dijo y una profesora a mí, que yo tenía como cinco o seis años, me dijo, que yo “nunca iba a aprender a leer, que nunca iba a aprender a leer”, entonces me fui taimando y fui haciendo idea de que yo nunca iba a aprender a leer. Entonces yo entré a ese colegio y me cambiaron la mente, me entiende, me cambiaron la mente de que yo iba a aprender a leer, que yo iba a hacer esto, que yo iba a estar en primero medio, y no fue así. Pero ahora sé leer, sé escribir, sé hacer todo lo que hacen en distintos talleres. Yo fui el primero, el único que aprendió más rápido que todos

M: Y ¿tú sientes que todavía tienes problemas de aprendizaje?

J1: No, ya me fui superando, porque ya sé leer, sé escribir

M: ¿Todos saben esto del otro, o no?

C, J2: No

M: O sea están aprendiendo de los demás de paso, están contándose cosas que no sabían, que bueno (risas), porque sino estarían aburridos. Cuéntanos entonces tu P, ¿dónde estudiaste antes del CCL?

P: No, en tres colegios

M: ¿En qué colegios?

P: Uno que está en (*calle de Santiago*), la (*escuela diferencial municipal*), está cerca de la peni (C y J1: sonido de sorpresa)

M: No dijo en la peni, dijo cerca

P: Estuve como tres días eso sí

M: ¿Por qué tan poco?

P: Porque ahí me sacaron la mugre

M: ¿Qué edad tenías tú?

P: Tenía como diez años

M: Y ¿quién te sacó la mugre?

P: Los profes y los alumnos

M: ¿Por qué?

P: Porque no sabía escribir y cuando llega el primer niño te inauguran

M: ¿Te inauguran, ya, te hacen como un bautizo?

P: Sí, a puros golpes eso sí

M: Ya

P: Y me dejaron todo moreteado, y todo el cuerpo así todo moreteado

M: ¿qué te decían mientras te pegaban?

P: Que es la primera vez, o sea, el primer día siempre le pegan. Y ahí duré como tres días no más si, me saqué

J2: ¿qué?

C: Se salió

J1: Se salió no más, la mamá (...)

M: Ya y ¿dónde fuiste después?

P: En la (*otra escuela diferencial municipal*)

M: ¿Dónde queda esa?

P: En el metro X, que era un taller también para discapacidad

M: La otra escuela ¿también era para discapacidad?

P: Sí, y ahí estudié yo encuadernación. Saqué diploma de encuadernación, saqué diploma de taekwondo, ahí mismo, saqué el diploma de soldadura, saqué el octavo, saqué cuarto medio, fui en la noche

M: En la noche, ¿en otra escuela o en esa misma escuela?

P: No, en otra escuela, pero en esa escuela iba en la noche. O sea empezaba a las ocho de la mañana y terminaba a las dos de la tarde, después me iba a la casa y entraba a las siete y salía como a las diez de la noche del otro colegio

M: Y el otro colegio de noche ¿cómo se llamaba?

P: (*Instituto que permite nivelación con modalidad dos años en uno*). Que queda ahí en la (*calle de Santiago*), pero era de noche

M: Eso era para sacar tu cuarto medio

P: Sí 'po'

M: Y ¿cómo llegaste acá?

P: Yo quería estudiar computación y como nadie me decía dónde, un tío me dice aquí para aprender alimentación y me gustó y ahí me quedé

M: Qué bueno, y ¿te gusta acá?

P: Sí, ahí conocí al J2, al J1, conocí a la F, conocí a la C, y conocí a todos

M: ¿qué te parece eso?

P: No, bien

(risas) Son buenos para dar jugo sí pero

M: Y ¿qué significa dar jugo?

P: Molestar

M: Oye P, tú dijiste algo que también me interesa que los demás comenten después, dijiste que fuiste a la segunda escuela, dijiste que era una escuela para discapacidad, ¿qué significa discapacidad?

P: Eehh, falta de ...o sea discapacidad tendría que ser, para mi caso es como falta que, me desconcentro muy fácil. Cuando hay muchos niños así como 30 así ya ahí pierdo concentración y me comienzo en otro lado (gesto con la mano de la cabeza hacia fuera)

M: ¿A pensar en otras cosas?

P: Sí

M: ¿Y alguno de ustedes tres que no han hablado les pasa que les han dicho o sienten que tienen problemas de aprendizaje o discapacidad?

(silencio)

C: Antes pensaba. Yo antes pensaba, cuando llegué acá me di cuenta que era capaz de...

M: ¿eres capaz de?

C: Entonces es como que aquí me abrieron los ojos

J1: ¿Los ojos o la mente?

C: Todo

M: ¿y quién te abrió la mente?

C: La señora X. Ella me, ella conversó conmigo y me di cuenta

M: Y tú antes dices que sentías que tenías discapacidad, y ¿qué significaba eso para ti?

C: Mal porque, es que yo, a ver, tengo dos conceptos y en uno sé que estoy mal, y lo reconozco y otro que, como se llama, eehh, la misma señorita X conversó conmigo y me dijo que no 'po', que

yo no era inútil y nada, todo lo contrario que yo era capaz de dar y ella me dice que soy capaz de dar mucho más.

M: ¿Y tú antes sentías que no eras capaz de dar?

C: Claro, es que yo antes, al llegar acá, era tímida, era callada y cómo se llama y me sentía mal, era súper solitaria, si se pudiera decir, y llegué acá y me cambié

P: No conversaba con nadie

J1: Era autista

(risas)

C: Cuando estaba la señora I y llegaba y todos, mis compañeros eran del centro de capacitación laboral antes, y algunos, y otros, y yo llegué como pajarito nuevo, y no conversaba nada, era sola, sola, sola.

M: ¿Y tú antes de acá del CCL, dónde estudiabas?

C: Estudié en el (*colegio*), ahí en (*calle de Santiago*) y después estuve en un taller que quedaba en (*calle de Santiago*), que no me acuerdo el nombre y de ahí para acá, que acá estoy cuatro años trabajando

J1: Yo le gano llevo cinco años acá (risa)

M: C ¿cómo te hacían sentir en esas otras escuelas?, porque tú dices que acá te hacían sentir capaz

C: Sí...mal, no me daban...no me dieron seguridad

M: ¿Qué te decían que tenías tú, que te decían de ti?

(pausa) ¿Te acuerdas?

C: Sí, sí me acuerdo (pausa) (con voz cansada y triste) me decían que era tonta, que era mongólica

M: Y eso ¿te lo decían los profesores?

C: No, mis compañeros. Después yo le comenté a mi mami y mi mami me dijo que no, que ...y ahí me metió en (*calle de Santiago*), me dijo que no, que, que es lo que pasa que, a ver... me llevaron a cualquier cantidad de psicólogo, psiquiatra, todo, me pusieron la cuestión que le ponen (gesto sobre la cabeza) una pasta en la cabeza con cuestiones, y ahí se dieron cuenta que no, que yo era, que no era así como me decían.

M: Ya

C: Y ahí llegué acá y me gustó

M: ¿Tú tienes epilepsia?

C: No, nada, lo único es que hablo mucho

(risas)

J1: ¿Recién te diste cuenta?

M: A ver J2, cuéntanos tú

P: La conocemos de (*ciudad de Chile*), habla como un millón de veces

M: ¿A sí? ¿es buena para hablar? Bueno pero aquí todos, excepto...la única que ha hablado poco aquí es la F, los demás...

(risas) o no?

P: A la F le tiene que dar así en el punto exacto así, cuando le diga un nombre ahí le va a decirle (risas de F) ahí va a hablar hasta con todo

M: A ver J2 cuéntame ¿dónde estudiaste antes de acá?

J2: Eehh, (*escuela especial / básica*) en (*comuna de Santiago*) y ahí estaba estudiando, estaba terminando mi octavo, era en un colegio normal y ahí me dijeron, me dijo mi profe, te tenemos un colegio, y ya yo dije, “¿cuál?”, “hay que ir, hay que ir” y ahí llegué este año, el otro año, el año pasado

J1: El año pasado
 J2: Y ahí mis compañeros todos me molestaban, yo no, yo no, a mí me cuesta hablar, pronunciar bien
 M: ¿Ah, sí?
 J2: Y me molestaban mis compañeros, y a mi mami me sacó y me dijo el profe que me mandara aquí, y aquí estoy
 C: Pero tu cambiaste
 P: Él lleva dos años yo llevo...
 J2: Yo llevo un año
 C: Pero tu te cambiaste acá porque, o sea el viaje te hizo super bien
 J1: Un año si llegó el 2007
 C: El viaje le hizo bien. Cuando nos preparó la señorita X, le hizo super bien
 M: ¿Por qué, en qué cosa cambió?
 C: Habló más y le entiende
 J1: ¿Con quién estaba?
 C: Con la señorita X
 J1: ¡Pero cualquiera puede aprender a hablar con la señorita X!
 M: ¿Por qué?
 J1: Es que, no porque está con la señorita X usted puede hablar bien, no es por eso, porque tu te ‘juntai’ con los demás amigos tu ‘podí’ hablar mejor
 C: También ‘po’ obvio
 J1: Tu ‘llegai’, la señorita, no ‘po’, porque tu ‘hablai’ esto, ‘tai’ mal, porque yo te ayudaba, además lo ayudaba yo, lo ayudaban los cabros para que hablara bien
 M: A ver eso no te lo entendí bien, tú dices entonces que él aprendió a hablar mejor ¿por qué?
 J1: Por él solo, no porque lo haya ayudado una profe
 M: O sea, si no hubiera tenido la ayuda de la profe, ¿igual hubiera aprendido a hablar bien?
 J1: Sí ‘po’, si uno.. es de uno no de una profe, que hable bien
 P: Y se juntaba con los grupos
 C: A lo que iba yo, a lo que iba yo, el J2 el mismo dijo a él le costaba hablar
 J1: Sí pero con el año que estuvo aquí
 C: Pero momento, pero la señorita X también lo ayudó, no estoy diciendo que sólo la señorita X, no dije eso, sino que también la señorita X, también lo ayudó
 P: Lo que está diciendo el J1 es que era, él se puso solo
 J1: Se puso solo
 M: ¿Tú crees, por ejemplo, que para mejorar cosas de cada uno de nosotros, que no hacen falta los demás, que uno puede hacerlo solo?
 J1: No ‘po’, si uno puede hacerlo solo, si igual
 P: De hecho es cosa de uno
 J1: Es cosa de uno, si es cosa que vaya donde una profe y le diga usted tiene que hablar porque tiene que hablar
 M: Entonces J1, ¿cómo explicas el que digas que en el otro colegio donde estuviste no te pudieron enseñar a leer y escribir pero acá sí?
 J1: Porque ellos tenían, no tenían tanto, las profesoras eran a la antigua
 M: ¿Cómo es eso?
 J1: Que las profes cuando usted hablaba o usted sacaba una mala nota lo ‘ganaban’ en un rincón o le pegaban reglazos en las manos, o le pegaban ‘paípe’ en la cabeza, o lo sacaban de las primeras filas, porque yo me sentaba de los terceros, y porque yo no sabía hacer la “A” me

paraba y me decía, “párese, ponga las manos así” (gesto de palmas hacia arriba y adelante) y pescaba su regla de fierro, y “PA”, sus tres reglazos en la mano y al rincón, y después llegaba la directora... “¿qué está haciendo ese joven ahí?”, “no nada, él estaba jugando en la sala y le estaba pegando a sus compañeras y le estaba(...)”. Me decía, “él es un burro, él nunca va a aprender a leer, nunca va a aprender a escribir, nunca va a hacer esto, nunca va a hacer esto otro, porque es mongolo”, me entiende. Todo me lo fui grabando, todo me lo fui grabando, y yo, llegaba a llorar, le decía todos los días a mi abuelo, que ya en paz descanse, le decía “abuelito yo quiero salir de esta escuela, me tiene chato la profesora, me tiene chato” yo lloraba todos los días, le decía a mi mamá, a mi papá, “me tiene chato”, hasta sexto, hasta quinto duré con esa profesora. Y en el otro colegio, “no sólo le vamos a enseñar a leer a su hijo, sino que le vamos a enseñar esto, esto, y esto otro”.

C: Oye J1

J1: Y la señorita se sentaba todos los días conmigo ...

M: Pero hasta quinto básico, disculpa, ¿qué escuela era?

J1: La (*escuela básica*)

M: ¿Escuela básica?

J1: Escuela básica normal

M: Y después ¿fuiste a una escuela especial?

J1: Y después fui a una escuela que me enseñaron a leer y escribir que era igual como ir a una escuela básica

M: Pero era una escuela especial o una escuela básica?

J1: Sí, era una escuela básica y escuela especial a la misma vez

M: Ah, ok

J1: Me entiende entonces, los profesores con toda la atención, juntaban un grupo que no sabía leer y escribir, y lo llevaban a un taller con una señorita especial que los trataba, “¿el joven no aprendió a leer?, ¿no?, no importa yo le ayudo” y al tiro yo con ella, ella era simpática, todo, ‘los’ pescaba, nos enseñaba a leer ella misma, nos enseñaba juegos, entonces era distinto con la otra que con ella

M: Entonces ¿influye un poquito estar con una persona buena?

J1: Sí influye, porque la otra era con mayor edad y más pesada y ella no ‘po’, era más joven y más simpática, y ella entonces no pescaba una regla y decía “gánese en un rincón y yo le pego”

C: Oye J1

J1: Y delante de todos los apoderados me paraba a mí y delante de mi mamá y me pegaban

C: Y oye J1 y nunca

J1: Y el director era mi amigo, me quería caleta, y me decía “mijito pórtese bien”, y yo me portaba bien todos los días y por la culpa de esa señora, nunca aprendí a leer y siempre me trataba mal. ¡El primer año que llegué estaba en kinder y un compañero le puso un combo señorita!

M: ¿A quién?

J1: ¡A la misma señorita. Yo me paro, y me dice, “quédese sentado” y yo le digo “si yo tengo la culpa porque yo le pegué y él se paró a pegarme” y le levantó la voz, “que se cree usted tal por cual” y el loco no le aguantó y le puso un combo, y la dejó sentada!. Y el niño tenía cinco años

C, P: Oohh, fuerte

M: ¿Qué ibas a decir tú C?

C: Ah, aparte de la señorita, ¿nunca pediste ayuda?

J1: Sí..

C: Momento, a psicóloga,

J1: No tenían psicólogo, tenían dentista, nunca tuvieron psicólogo. Si el psicólogo es el mismo director, el director siempre decía “señorita usted tiene que comportarse bien si no la echo”, y siempre me trataba mal, y a un compañero le salvé la vida

M: ¿Por qué?

J1: ¡Porque estaban jugando a las bolitas y dio un bote y “PA” para adentro la bolita y estaba ahogándose y la señorita “no, es que déjenlo solo”, y yo vine y le puse las manos en el estómago y el loco soltó la bola para afuera, y la señorita que, me mandó suspendido!

M: ¿Por qué?

J1: ¡Porque le quité la bolita de la boca y me mandó suspendido tres semanas!

M: Todavía te da rabia parece

J1: ¡Sí me da cualquier rabia, y yo le tenía cualquier mala!

P: Vamos a pegarle

(risas)

J1: Cuando la veo en la micro me saluda “¿cómo está?”, no converso con ella

M: Les hago una consulta, ¿por qué existen escuelas especiales o escuelas básicas, liceos y centros de capacitación laboral? ¿quién va a qué escuela de esas?

J1: Nosotros vamos a un centro

P: Yo he ido a pura escuela especial (con lata)

M: Y ¿quién va a la Escuela Especial y quien va a la Escuela Básica? ¿Por qué algunos chiquillos van a Escuela Básica y otros a Escuela Especial?

J1: Porque tienen más mentalidad que uno, porque no tienen problemas como los demás

M: ¿Quiénes?

J1: Los que van a las universidades o las básicas

M: ¿No tienen problemas de mentalidad dijiste?

J1: No ‘po’, no tienen problemas básicos

P: De concentración, de aprendizaje, de modulación

J1: Y cuando uno nace con un problema así, cualquiera que tienen ellos (apuntando al resto) a uno lo miran feo, que uno es mongolo, que nunca va a aprender, que es tarado

P: Que es un ‘nerf’

M: ¿Un qué?

J1, P: Un ‘nerf’

M: ¿Qué significa eso?

J1: Las personas que saben harto, que son mateas

M: ¿Esos son los que van a Escuela Especial?

J1: No, es son los que

P: Son los básicos

J1: Son los básicos, los cabros chicos que nacen y aprenden a leer altiro, eso son los ‘nerf’, se las saben todas

C: Porque en (*ciudad de Chile*) hablamos sobre la discriminación, que ahí la X se pasó, y

J1: Pero todo lo que dijo es cierto

C: Tocamos el tema, yo partí tocando el tema en qué sentido, una pareja de ¿cómo se llama esto?, de Síndrome de Down fueron a un restorán, un restorán, fueron y todo, y los echaron y eso yo lo vi,

M: ¿Dónde pasó eso?

C: Acá en (*comuna de Santiago*) acá en un restorán, entonces...

M: ¿Y por qué los echaron?

C: Porque eran discapacitados, y que se yo, podían dar problemas. Entonces eso lo encontré injusto, súper injusto porque nosotros (apunta a todos) nosotros, ehh, ¿cómo se llama?, somos normales como ellos, entonces, normales en el sentido de que somos capaces de ir a comprar, somos capaces de cruzar la calle, somos capaces de que dos más dos son cuatro

P: Algunos

J1: Algunos no más son así ‘po’

M: ¿Por qué? ¿quiénes no?

J1: Porque algunos

P: Porque algunos no tienen la capacidad

J1: Capacidad

P: Para ir a comprar solo

M: ¿Y qué pasa con esa gente que no tiene la capacidad?

P: ¡La tienen que apoyar ‘po’!, o sea, no dejarla, ya, supongamos: el J1 no sabe, entonces hay que apoyarlo

C: Exacto, pero esa es culpa de los padres también porque los padres no le dan el apoyo

J1: Los papás, como que es un niño de cristal, como que “este es mi hijo y él no va a comprar porque no sabe”, y lo dejan ahí

C: O si no, lo toman de la mano y vamos

J1: Me entiende lo dejan, (...) lo protegen, y tienen (...), si usted va lo pesca, ya yo tengo que ir con él a un paseo, y su mamá “no, yo quiero ir con él”

M: No lo dejan solo

C: A mí misma, no me dejaban cocinar, mi mami falleció y tuve que aprender a cocinar y ahora vivo sola

M: ¡Mira!

P: Aquí tuvimos un paseo, y ahí había hartos niños que fueron con la mamá y supuestamente el paseo era ir solo, los puros alumnos con los puros profes, algunos fueron con la mamá

M: ¿Y qué piensan ustedes de eso?

J1: No, que es charcha, si nosotros hablamos con los profes

P: O sea, está bien que lo apoyen pero si están los profes, están los alumnos, están bien

J1: Dijimos paguemos \$1500 para el paseo, y no van con su mamá, van ustedes solos, ya, llegamos el último día, casi el penúltimo día de ir al paseo

C: El N fue con la mamá

J1: “N, el joven que tiene Síndrome de Down, va a ir con su mamá, y el S que también es Síndrome de Down, también va a ir con su mamá”

M: “El S también va con su mamá”

J1: Y entonces yo le dije “profe, yo no puedo ir con mi mamá, y ninguno, yo le voy a decir igual a mi mamá”. “No, es que tú no puede ir porque usted no tiene problemas”, y “¿por qué él?, él también se puede, él también puede salir solo, si está a cargo un profe de él, y si él se cae ustedes van a estar a cargo no la mamá”, “no es que la mamá quiere ir”, “¿y nosotros?, usted mismo nos dijo que podíamos ir solo y yo le dije a mi mamá, mi mamá quería ir, y usted me dijo que no podía” entonces...

C: En mi taller pasa eso

J1: Es como raro, porque si ellos querían ir sin los papás y sin ninguna personas, entonces para que los llevan, entonces se pone para más problemas

P: En distintos talleres, que están acá ahora, tienen sus problemas con los niños

M: Ya ¿por qué?

P: Porque los niños son no sé, más frágiles

M: ¿Qué niños? ¿De quiénes hablan ustedes cuando dicen niños?

P: Tenemos al N, al B, ¿quién más?

M: ¿Y ellos por qué son niños, que edad tienen?

J1: Tienen 23 años, pero se comportan como niños de cinco

M: ¿En qué sentido, qué hacen que se comportan como niños de cinco?

P: Eh, o sea, si usted le hace algo al N al tiro le va a acusar con la mamá. Y eso no debe ser

M: ¿Pero hacerle qué?

P: Porque un día, un ejemplo, acá un día tuvieron almuerzo los chiquillos, pero se anotaron el día viernes, un día viernes, tenían que anotarse, el N mi compañero no se anotó, porque no vino ese día. Y los que se anotaron almorzaban, y le faltó el respeto al profesor X, porque el profesor X estaba atendiendo el almuerzo, entonces todos recibieron su almuerzo y el N como no recibió su almuerzo fue, se enojó, lo acusó a la mamá, la mamá bajó con él, y le pidió el almuerzo y eso no debe ser porque el problema es de él con el profe, no es de la mamá

J1: Y el N no entendía, que “el profe era malo”, “el profe era malo”

M: ¿Y qué creen?, porque ellos son personas adultas por edad, se comportan más como niños, pero son adultos, ¿ustedes creen que al hablar de ellos como niños, los estamos ayudando o no?

J1: No, porque no los estamos tratando igual

F: Yo creo que no

M: ¿Por qué?

F: Sí, una persona tiene que arreglar sus propios problemas y no llamar a las mamás, porque si llama a las mamás es como si dijera que ella tiene que defenderlo, la idea es que se defienda por sí solo no llamando a su mamá

M: Ustedes decían que no hay que decirles niños

J1: No ‘po’, si ya son grandes ya

M: ¿Qué ibas a decir tú C?

C: Hoy día mismo, yo tengo tres compañeras que viven en Hogar (centro de protección), y las tres chiquillas llegaron hoy día y se acusaron igual que cabro chico, entonces yo llegué y les dije “estamos en el último mes, ‘pucha’, trabajemos en armonía”, entonces ahí se dieron cuenta porque un poco más y se agarran de las mechas. Y el otro día salimos con la señorita X y la señorita X nos avisó una dos tres semanas antes que íbamos a salir, por grupo, que íbamos a salir, ya, un grupo fuimos al teatro municipal, otros al zoológico y otros fueron al cine (risas hombres)

M: Chiquillos

C: Resulta que llegó una compañera V, la señorita X preguntó “avisaste”, “no, no avisé se me olvidó”, “pero V, pero te estamos avisando hace una semana o dos semanas antes que vamos a salir” entonces y entonces la trataron igual que cabra chica porque todo el mundo, tomándola de la mano, entonces eso encuentro que está mal, porque no la estamos ayudando. Está bien preocuparse, que se yo, pero,

M: Cuéntame de los que viven en Hogares

F: Ah, yo tengo una amiga que, que vive en el Hogar, tengo, (cuenta en silencio) (J1 y P hacen ruidos de impaciencia) ya ‘pue’. Tengo dos, una la Y y la otra la, R

P: Tienen tres

J1: Más de tres ‘po’

F: La R

J1: A la R, la J,

F: La otra R, la Y, la L, quien mas, tenía hartas pero

M: Y que les parece, porque tu decías que las jóvenes o las adultas que fueron del hogar se iban a poner a pelear entonces yo me imagino que estaba tratando de decir la C que algo pasa cuando viven en Hogar

F: Ah,

M: ¿Cómo son tus amigas de Hogar?

F: ¿Lo que usted dice sobre de pelea, una historia cortita, eh, cuando fue, cuando la, yo iba subiendo con la 'seño' a acompañarla a tomar (...) como siempre y yo no me fijé que la L era como yo pensaba que la L era tranquila, amable, de todo, pero vi que la L andaba algo alterada como enojada, porque yo iba a bajar a tomar un té cuando acompañe a la 'seño', cuando de repente vi que la Y, una compañera del hogar, no sé cuántos años tiene pero ella iba subiendo

J1: 17

F: (risa) Ya 'po'

J1: 17 años tiene la Y 'po'

F: bueno da lo mismo

C: Ya y (impaciente)...

F: Como que "ya y"...ya y después pasa llorando y después no se que cosa y que la L (...) le dijo que su mamá, dijo que no existía o que no la quería o algo así y cuando de repente vino la L y va y le empieza a decir cuestiones y va y le tira cosas a la Y y la 'seño' estaba super, como decirlo, estaba, hay como decirlo

J1: Enojada

F: No po (...) no, estaba (...) porque la L le tiró así "PA" y le pegó así "CA", y le llegó aquí (se toca la frente)

M: ¿En la cara?

F: Sí, tuvo que llamar a la otra profesora para que llevara a la L, la L odia que le digan de espalda las cosas y la Y, la Y y la L ya no se hablan pero de repente hablan pero

M: Pero no siempre

F: No

M: Haber F aprovechando que estás hablando tú, ¿dónde estudiaste antes del CCL?

F: Ahí sí que me pilló, no, estaba en el (*colegio particular subvencionado*) que queda allá en (*calle de Santiago*)

M: No lo conozco

F: Cerca de aquí pero de (*calle de Santiago*)

M: ¿Es un colegio básico o especial?

F: No yo digo que básico, porque era de puras mujeres, los únicos hombres eran los profesores y un tío que estaba en el kiosco

(otros: mmhhh) (risas de F)

M: ¿Qué cursos estudiabas ahí?

F: Séptimo y luego llegué a octavo y ahí me fui del colegio

M: ¿Cómo te resultaba estudiar ahí?

F: Bien, habían dos cosas que me costaban el inglés y el, el,

J1: El español

P: El español (en tono de broma)

F: Y el francés (risas)

M: ¿Cómo te trataban en el colegio?

F: Bien, me trataban bien, habían compañeras que me molestaban

M: ¿En qué sentido te molestaban?

F: No, porque a veces cuando me peino algo nuevo, que me lo saque porque “te ves como cabra chica”, me dicen. Por ejemplo, yo me hice este moño y me dicen que yo era una cabra chica con el moño, parecía eh, no sé que cosa, después me estaba enojando, porque no me dejaban peinarme tranquila ni buscar mis cosas, y yo estaba buscando como loca al final me hice una gran amiga, me ayudó me aprendió o sea ella me dijo que aprendiera a defenderme y todo eso, y al final me hice amiga, y ahí aprendí a defenderme a decir las cosas, y todo y ahí, no pasó nada, la que me molestó me hice amiga de ella.

M: Ya que bueno, chicos antes mencionaron...porque no guardan eso (están jugando con celular y pulseras) (risas) antes mencionaron el tema de la discriminación que ese fue un tema que hablaron en (*ciudad de Chile*), los que fueron, y que tú mencionabas esa pareja con Síndrome de Down que no los dejaron entrar en un restorán, ¿Primero todos saben lo que significa discriminación?

F: No

C, J1: Que los dejan a un lado, que los dejen de lado

P: O sea que los pasen a llevar

M: Eso significa discriminación que te pasen a llevar

F: Ahh

M: ¿Alguna vez se han sentido discriminados?

J1: Yo no, por mi parte no

J2: No

J1: Lo contrario, todos me quieren, todos me aman (risa)

M: Pero tu J1... en tu vida, no me refiero ahora

J1: Si ‘po’, por eso

M: Tú, por ejemplo, contaste J1 que alguna vez te trataron mal

J1: Sí pero una pura vez, pero de ahí para adelante que no. Ya fue pasado ya, lo dejo atrás

M: Tu C, tampoco, nunca

C: No

M: ¿y cuándo andan en la calle?

F: Sabes que yo sí

M: Ya

F: No me acuerdo muy bien, en mi colegio cuando yo les dije a mis profesoras que me iba al Centro de Capacitación Laboral

(P, J1 conversan)

M: Chiquillos yo creo que ella fue super respetuosa mientras todos ustedes hablaban y los escuchó así que ahora tratemos de escucharla

F: Ya, en el colegio le dije a la profesora que yo iba a un colegio especial de centro de capacitación laboral

(alguien hace ruidos)

C: Ya sigue no más

F: (risas) Ya es que pone esas caras

J1: Si estamos escuchando

F: Ya después le dije que iba a ese colegio y mis compañeras me miraron con una cara de que no iba a estar más acá, cara de rara, y ahora no me quieren hablar, como iba a ese colegio ahora no me quieren hablar, la única que me quería hablar era mi amiga las otras no.

M: ¿Y te dijeron porque no te querían hablar más?

F: No

M: ¿Y porque crees tú que no te querían hablar más?

F: No sé, porque yo iba a un colegio, porque yo iba a aprender a coser, aprender de todo
M: ¿Y ellas a donde fueron a qué colegio?
F: No, ellas están en el colegio (*colegio particular subvencionado*)
M: Ah, siguen ahí
F: Sí pero después de despedir del colegio ahí, me fui al colegio
M: ¿Y has ido a visitar a ese colegio?
F: (gesto de no)
M: ¿No?, ya. Oigan ustedes, bueno hay una persona acá que está trabajando el resto de ustedes están aprendiendo, ¿verdad? Porque no ganan un sueldo todavía ¿no?
Varios: No
M: Ustedes ¿cómo ven su futuro?
P: Con trabajo, casado y auto
M: Trabajo, casado y auto
(risas) Oye P y tú según la ley ¿te puedes casar?
P: Sí
M: ¿Tú puedes votar en las elecciones?
P: Sí, si yo voto
C: Yo también voto
M: ¿Votan en las elecciones? ¿En las elecciones de presidente?
J2: Él vota (risas)
M: ¿Fuiste a votar? (a C)
C: Sí
M: ¿Tú votas? (a J2)
J2: No
M: ¿Tú? (a J1)
J1: No, porque después se forman problemas
M: ¿Qué problemas?
J1: Los que siempre se forman, luego los mandan presos, ¿no sabían eso?
M: Porque si uno se inscribió tiene que votar
J1: Y todos, (..) tiene que votar
M: ¿trabajando en qué P a ver?
P: En pastelería, en repostería, en cosas de alimentación. En lo que me gusta sí
M: Y ¿tú crees que sería fácil o difícil conseguir trabajo?
J1: Difícil
M: A ver ¿por qué?
J1: Si 'po', si estoy aquí puede ser o más fácil o más difícil
M: ¿A ver?
J1: Porque aquí te buscan el trabajo, tú no lo encuentras
M: ¿Acá te lo buscan?
C: Sí
J1: Por el problema que tiene uno
M: ¿Qué problema?
J1: El de discapacidad 'po', si por algo uno va al COMPIN y te entregan un carné de discapacidad
M: ¿Y qué sienten ustedes con tener un carné que diga que tienen discapacidad?
J1: Nada, si somos normales igual que todos
C: Nada

P: Es como tu segunda cédula de identidad
 J1: Es como si estuvieras marcado
 M: ¿Pero qué sienten?
 P: Tiene beneficios
 M: ¿Qué beneficios tiene?
 P: Cuando tú ‘trabajás’ en una empresa te dan cosas para la empresa que ‘tení’
 J1: ¡¿Ah?!
 P: ¿No ‘sabiai’? (risas) tienen el carné y no saben ‘na’
 C: Cri cri, cri cri
 P: El carné de discapacidad, ese que tienen todos, usted va a la, al, a la cosa donde sale el COMPIN esa, y el mismo COMPIN te da dinero o te puede dar herramientas para armar tu empresa
 M: ¿Te da un apoyo?
 P: Sí como si usted trabaja en una panadería, las máquinas de repostería
 J1: ¿Te las dan?
 P: Sí
 J1: ¿O te las ‘emprestan’?
 P: No, te las dan
 J1: Mira, en el COMPIN (...)
 M: ¿Y ustedes cinco tienen el carné de discapacidad?
 J1, J2, P, C: Yo sí
 P: Pero ellos tienen 50% de discapacidad, yo tengo 40% (risas)
 J1: Después vamos a bajar a 30 y después a 10 (risas)
 M: ¿Y tienen el carné acá para verlo?
 J1, P: Sí
 C: Yo no
 M: A verlo
 P: Saquen todos el carné chiquillos
 M: ¿Ustedes muestran el carné?
 J1, P: Si ‘po’
 P: Yo muestro sin problemas el carné
 J1: Lo ‘tení’ más viejo que chapulín colorao, el mío está nuevecito
 F: Yo tengo este
 J1: Es pase escolar ese
 M: No, ese es el pase escolar, no lo anda trayendo la F. Chiquillos pero ¿ustedes les ha pasado que les moleste tener ese carné?
 J1: No, yo lo tengo de recuerdo, después lo voto
 M: ¿Si?
 J1: No importa que tenga discapacidad total, con uno trabajando
 P: Te sirve, ‘podí’ entrar al metro gratis
 J1: Uno se puede comprar cosas, ir a la municipalidad y decir este carné me lo entregaron en el COMPIN y yo quiero una casa y la ‘esta’ te pasa una casa
 P: Y cuando estás haciendo la cola para el supermercado ‘podí’ entrar y ‘pasai’ así no más
 M: ¿Y tú los has hecho?
 P: Sí
 C: Fresco

J1: Uno puede ir a una 'esta' de auto y te pasan un auto por eso, en el COMPIN dijeron
C: Yo tengo que ir al supermercado, vamo'
P: No, voy solo yo
J1: Yo sí lo muestro, se lo mostré a mi mamá y le dije mira esta cuestión, es fea, listo
M: A ver tu J2 ¿qué piensas de tu futuro? ¿qué vas a hacer más adelante?
J2: Trabajar y después me voy 'pal' sur a trabajar allá
M: ¿Trabajar en qué?
J2: No sé, en cualquier cosa
J1: En las papas
(silencio)
J1: Sí 'po', en las papas
C: Sí, en las papas
J1: En las moras, en las cebollas, en las colibreses
M: ¿Y eso te gusta?
J2: Sí
M: De recolector
J2: Sí, yo le ayudo a mi tía
J1: Andar a caballo
M: Y en el sur ¿adónde vive?
J2: Chillán
M: Ah, mira
P: 'Vai' a andar arriba...
J2: Ella tiene una casa allá
M: ¿Y te ves con pareja con hijos o no?
J2: Ah, no, no
P: mmhh (risas)
M: ¿Tú C?
C: Yo eh, me veo trabajando, 'pa' variar, en lo que más me gusta y....
M: ¿Y que es lo que más te gusta?
C: Hacer alfajores, me encanta, todo lo que sea con chocolate me fascina y...¿qué más?, casada
J1: ¿Con quién? (risas)
C: ¡Con mi pololo! (tono burla)
M: ¿Estás pololeando C?
C: Sí
J1: ¿Con quién?
M: ¿Con alguien de acá?
C: Sí
P: Sí del taller protegido
C: Es compañero
M: ¿Compañero de trabajo?
C: Sí
J1: ¿Quién es?
C: Va, ¡¿sí 'sabí' quien es?!
J1: No me acuerdo
C: ¡Ah ya!
M: ¿Cuánto tiempo llevas pololeando?
C: Entre pelea y vuelta, (risas) un año y tres meses

J1: A 'llevai' harto
 M: ¿Y tu F, en que te ves a futuro?
 J1: Con la mamá (en susurro y luego carraspea)
 P: Con el N (carraspea)
 (risas)
 F: Ya 'po'
 C: Cállate (a M y J1) (risas)
 F: Esa no te la voy a responder
 C: Es la tapa de la botella
 F: Buen chiste
 P: Se ve casada
 F: Ya 'po', seguro (risas)
 C: Ya 'po' como te 'veí'
 F: Yo me veo como no sé, mmhh, trabajando
 M: ¿En qué te ves trabajando, en qué te gustaría trabajar?
 F: En algo nuevo
 M: ¿Cómo qué? ¿O no has pensado en eso?
 (silencio) ¿has pensado en eso alguna vez?
 (siempre que habla F los demás, especialmente los hombres hablan entre ellos y murmuran, al contrario de cuando habla el resto que escuchan atentamente, F habla más lento, duda al hablar, y presenta mayor dificultad para hilar la conversación)
 F: No pero con, no sé, me gustaría trabajar en, no sé como en, dos cosas quiero hacer entre costura y una de, de, cómo de pastelera
 M: Ya y todavía no estás segura, y ¿te ves casada con hijos?
 F: No (risa)
 M: ¿Por qué no?
 J1, P: Sí, sí, sí, sí
 M: ¿Por qué no F?
 J1, P: Sí, sí, sí, casada, por último el perrito
 (F se tapa la cara)
 M: ¿Te da vergüenza F hablar de eso?
 F: Sí
 M: Ya, no hablemos entonces
 F: O sea, no, pero sí me voy a casar (risa)
 M: Te vas a casar más adelante
 (risas) J1 y tú ¿en qué te ves más adelante?
 J1: En un trabajo, eeehh,
 M: ¿En qué?
 J1: Apoyando a mis papás que están más o menos mal
 M: ¿Por qué están más o menos mal?
 J1: Porque hay cuentas, está bien que uno le ayude a ellos cuando uno está bien con ellos, cuando uno tiene trabajo. No me veo casado si, porque no me quiero casar todavía, soy muy joven
 C: Pero a futuro 'po'
 J1: Pero a futuro tampoco, primero hay que, uno tiene que pensar las cosas antes de hacerlas
 P: 'Vai' a morir soltero loco (risas)

J1: Es que uno de repente “PA” y “PA” y de un día para otro, y ‘estai’ sin trabajo, y ‘vai’ y le ‘deci’ a tu polola, “ ‘sabi’ que me quiero casar contigo” y no ‘teni’ trabajo, no ‘teni’ plata, no ‘teni’ casa

C: A bueno sí

J1: No ‘teni’, y adonde ‘teni’ que andar, pechándole a tus papas, no ‘po’, ‘andai’ quitándole el lugar a tus hermanos también ‘po’

M: Oigan ustedes, ¿y los que han pololeado o alguna vez les ha gustado alguien o se han enamorado, en general lo han hecho de personas que también han ido a EE o CCL?

P, C, F: Sí

M: ¿Y por qué?

J1: Yo llevó dos años y un mes

M: ¿Y con alguien de acá del CCL?

Todos: Sí

M: ¿Y ustedes?

J2: Yo te gano, yo llevo cinco años y un día

J1: Como una condena en la cana

M: ¿Y donde estudia ella?

J2: Argentina

M: ¿Vive allá en Argentina? (J2 asiente) Ah, y ¿cuándo se conocieron?

J2: En una fiesta

M: ¿Y pololean por carta?

J2: No, ella viene ‘pa’ acá y yo voy ‘pa’ allá

I: Ah, sí, ¿has ido a Argentina?, y ¿dónde vive ella?

J2: En Rosario

J1: Ya ‘po’, vamos ‘pa’ allá

(risas)

M: Oye pero les hago una pregunta, ¿ustedes sienten que podrían pololear con alguien que no haya ido a una escuela especial o que no tenga discapacidad?

J1: Sí

P: Sí, yo

C: Yo creo que sí

M: ¿Tú estás pololeando con una persona que no tiene discapacidad?

P: Sí ‘po’

M: ¿Y tú no has tenido ningún problema con eso, por ejemplo ella no te dice, de repente oye..?

J1: “Soy tarao”

(risas) Sí, sí, se puede

M: No sé, yo no dije eso

(risas)

J1: Menos mal que no ‘tení’ la grabación

M: ¿Te has sentido distinto a ella?

P: No

M: ¿Has tenido problemas con la familia por el hecho de que tú hayas asistido a una escuela especial?

P: Shhh, la familia me adora la familia

(risas)

M: Sí, ¿en serio?

P: Paso como tres días ahí metido

J1: Pégate la ‘cachá’

(risas)

M: ¿Tú sabes leer y escribir?, (P asiente) y ¿ha habido problema con eso de que tú estés en un Centro de capacitación laboral?

P: No

M: Mira que bien. Y los demás podrían pololear, ¿tú dices que no?

J1: Sí

M: Ah, podrías

J1: Sí

(risas)

M: ¿Tú crees que podrías pololear con una mujer que no tuviera discapacidad?

J1: Sí

M: ¿Tú podrías pololear con un chiquillo que no tuviera discapacidad? (a F, se retuerce)

P, J1: Sí, sí, sí

F: Ya ‘po’ (a sus compañeros)

M: ¿tú prefieres un chiquillo que no tenga discapacidad? (a F, no contesta)

P: Yo conozco a uno

F: No sí, me gustaría pero es que, yo soy un poco tímida con los hombres, cuando conozco uno,

P: Le manda recados

F: Ya, (...)

M: ¿Qué?

F: Qué cuando conozco a alguien y quiero ser su amiga, yo quiero ser su amiga, yo me pongo nerviosa

P: Pregúntale al N

(risas)

M: ¿Ustedes saben salir a comprar?, ¿saben recibir vuelto? (todos menos F dicen sí) ¿tu no F?

F: Me falta un poco

M: ¿Les ha pasado alguna vez un problema aunque de hace tiempo, pero les ha pasado alguna vez un problema al comprar, por ejemplo, que los hayan tratado de engañar?

J1: No, yo (...)

P: No

C: A mi sí

P: J1, J2 y yo fuimos un día a comprar sopaipillas e hicimos tonto al caballero de las sopaipillas.

(risas)

J1: Eramos 22

P: Y trajimos 23 sopaipillas

M: ¿Y se dieron cuenta ustedes y no se la devolvieron?

P: No, para qué. Si vamos a comer sopaipillas, vamos a comer sopaipillas

(risas)

J2: Estábamos llegando al colegio

M: Ya, cuando se dieron cuenta

J1, P, J2: Sí

M: ¿Y qué piensan de eso, de no haber devuelto la sopaipilla?

J1: Nada, yo me sentí mal (con cara de que no)

P: Que estaban ricas

(risas)

M: Te creo que te sentiste mal. C tu dices que sí tuviste un problema al comprar una vez, a ver cuéntanos.

C: Estaba chica

J1: Sh, todavía (por su altura)

(risas)

C: Tenía ocho años

(J1 y P hacen ruido de llanto)

(risas)

C: Y, cómo se llama, me dieron mal el vuelto a mí, entonces llegué a la casa, y le digo a mi mami, “mami me pasó una desgracia”, “qué”, “me dieron mal el vuelto”, “anda a devolver, anda”..., y la señora me reclamaba que no, que estaba bien.

M: Y ¿tú te diste cuenta sola que te habían dado mal el vuelto o alguien te ayudó?

C: Sola, si yo de chiquita voy a comprar sola

M: Y ¿alguno de ustedes ha sabido de alguien que haya tenido problemas al comprar, que lo hagan lesa?

J1: Sí el cajero

M: ¿El cajero de la sopaipilla?

J1: No el cajero de la botillería

M: Ya ¿qué pasó?

J1: Mi hermano chico fue a comprar con 10000 pesos y el le dio cambio de 15000, y después mi hermano se dio cuenta y se las devolvió pero el cajero le dijo “¿cómo me pasaste 10000 y te devolví 15000?” “Porque había mucha gente” le dijo mi hermano y se equivocó

M: ¿Oigan y ustedes en general van a fiestas?

J1, P, J2, C: Sí

M: ¿Y los amigos de adonde los sacan, son amigos de acá del centro de capacitación laboral, del barrio?

J1, J2, C: Del barrio

M: ¿Son amigos que también van a escuela especial o tienen discapacidad?

J1, J2, C: No

M: ¿Y tienen problemas al relacionarse con ellos?

J1: No, ninguno

J2: No

J1: Todos te apoyan

M: ¿Sí?

J1: Mi hermano estudió hasta tercero medio, un amigo mío está en una universidad, otro también, otros trabajan

M: ¿Dónde se conocieron?

J1: En el mismo, en el mismo este, todos vivimos juntos. Cuando a mí me dijeron que me iba a meter en una escuela, aquí, todos me dijeron no ‘po’, si ‘querís’ trabajar, y seguir adelante, anda no más, todos me dieron un poco de

P: Apoyo

J1: De su entusiasmo y de su apoyo, porque todos estudiaban cuarto medio y que yo esto y esto, tu ‘tení’ (...) así te conseguí trabajo más rápido y ‘salí’ con nosotros y entonces me junto con ellos y me dan más ánimo

C: (sonidos de asentir)

M: ¿Ustedes creen chiquillos que hayan algunas personas con discapacidad, que a diferencia de ustedes que los tratan muy bien, puedan tener algún problema, que no los tratan bien sus amigos o en la calle?

J1: Yo algunas veces les digo a mis chiquillo...

P: Yo no tengo amigos

M: ¿P tú no tienes amigos?

P: No porque donde yo vivo, en un departamento y estoy arrendando

J1: encarcelado

P: Entonces donde yo tengo amigos y arriendo no me gusta irme de nuevo del departamento y dejarlos de nuevo

M: Ya, prefieres no hacer amigos

P: Tengo al hermano de mi polola

C: Tu cuñado

M: Oigan, las personas con Síndrome de Down, o las personas en silla de rueda, ¿ustedes creen que tiene problemas en la calle o que como ustedes no los tienen?

P: Sí tienen

C: Sí tienen

J1: Sí tienen, y hartos

M: ¿Qué problemas tienen?

C: Por ejemplo para tomar la micro

J1: El Transantiago

C: Llegan y los micreros tales por cuales, no lo, como se llama, no lo ayudan a subir, le hacen problema con la silla de rueda o con esos...

P: En los Bancos también

C: Y en el cine

M: ¿Ustedes creen que también la gente afuera así en la calle, trata bien a las personas con discapacidad?

J1: ¡¡¡Adónde!!!

C: No

M: A ver cuéntenme

J1: Si se da cuenta en la tele, la tele pasan los mismos problemas, se ve gente con discapacidad y se aprovechan

M: ¿Ya, a ver?

J1: Se aprovechan de la gente 'po', porque uno, yo según, yo estoy cojo y después a los 10 minutos después ando caminando, entonces la gente se les complica más, entonces..

M: Pero ahí estás hablando de gente que en verdad no tiene una discapacidad

J1: No tiene discapacidad y se aprovechan del problema que tiene otra persona y lo ocupan ellos para sacarle plata a la demás gente, que uno va a trabajar todos los días, saca la mugre trabajando para que vaya uno cojeando y le diga, mijito tiene 100 pesos.

P: Se nota al tiro hay harta gente

J1: Se nota al tiro

M: Pero aparte yo les estaba preguntando también otra cosa, ustedes han visto por ejemplo que sí va una persona, no sé, este chiquillo con Síndrome de Down (foto) o esta chiquilla en silla de rueda (foto)

F: A ver (risa)

M: Si esas personas van por la calle ¿puede ser que alguien no los trate bien o todo el mundo los va a tratar bien?

J1: No
C: No
P: No todo el mundo
J1: No todo el mundo
P: Los que son más...
J1: Los van a mirar con cara fea de repente porque no los conocen, porque no los han visto
C: Y si no les dicen hay tú que te...
M: ¿A ella por ejemplo (foto de joven mujer que no presenta discapacidad visible) la mirarían feo por la calle, o a este por ejemplo (foto de joven hombre que no presenta discapacidad visible)?
J1: No tampoco
M: Pero tampoco la conocen, ¿la tratarían mal en la calle?
J1: Gracias me la podría llevar (foto de joven mujer que no presenta discapacidad visible)
M: ¿La tratarían mal en la calle a ella o no?
J1: Por la facha que tiene sí 'po'
M: ¿Por qué?
J1: Porque es pokemón. Sí, se le nota al tiro
M: O sea, ¿a quién tratan mal en la calle?
J1: A las personas que
P: Discriminan a mucha gente, para ser sincero, a los Síndrome de Down, a los pokemones , a los pelolais,
J1: A los skinhead, a los (...), a los (...)
P: Ahora como se llaman a las tribus, a todas las tribus
J1: A los flaiters
M: ¿Ustedes alguna vez se han sentido distintos y discriminados?
P,C, F: No
J1: Nunca y si uno es normal, si uno se viste como se visten los demás uno es normal...
M: Pasa piola
J1: Pasa piola, pero si se viste con aros...
M: Pero cuando alguien tiene problemas para hablar por ejemplo, por ejemplo tu J2 que has tenido antes, ahora no, antes problemas para hablar ¿te pasó tener alguna dificultad en la calle?
J2: No
M: ¿nunca?
J2: No, no
M: Ya, a ver, y ¿ustedes creen que se trata igual a las mujeres que a los hombres?
J1: No 'po', todos por igual
M: No, ¿se trata igual o distinto?
J1, P, C: Distinto
M: ¿Cómo se los trata?
P: De alguna forma
M: A ver cuéntame
P: Porque hay algunos hombres que tratan mal a las mujeres y hay hombres que tratan bien a las mujeres
M: Ya
P: Hay otros casos en que mujeres tratan mal a los hombres y hay otras mujeres que tratan bien a los hombres
M: Ah ya, hay de todo

P: Hay de todo. Algunos llegan a la esquina y les pegan combos así (golpea puño en mano) a las mujeres, también hay de esos

M: ¿si pudieran volver, a ver vamos a soñar un momento, si ustedes pudieran volver atrás en el tiempo cuando eran chicos?

P: No quiero volver

M: ¿No quieres volver, por qué no?

J1: Uuhh (imita llanto)

M: ¿Por qué no quieres volver?

J1: Déjelo acá mejor

M: ¿Por qué?

P: Cuándo ahí se separó, cuando era chico se separó mi mamá y mi papá

C: Si entramos en ese terreno somos dos

M: Claro, bueno pero vamos a suponer vuelve atrás antes que se separan, ¿a qué edad se separaron, qué edad tenías tú?

P: Como a los seis

M: No entonces va a tener que ser después que se separaron, como a los 10. ¿Si ustedes pudieran volver atrás a una edad en la que estaban en el colegio de antes, qué les pedirían que hicieran distintos a sus profesores, a su mamá, a su papá, que les pedirían?

J1: Que cambiaran el carácter, porque la profesora que me tocó a mí uuhhh, uff

P: Era tan linda

J1: Era tan linda la vieja

M: Quien más le pediría algo sus profesores o a su ...

J1: Al viejito pascuero

M: ¿Qué le pedirías al viejito pascuero?

J1: Que eche el tiempo atrás para aprender más 'po', para ser una persona mejor que ahora

M: ¿Y cómo sería una persona mejor que ahora?

J1: Estudiando en un técnico, haciendo profesional, saliendo en la tele como salen los futbolistas (risas)

J1: Si 'po', si yo siempre quise ser futbolista cuando estaba chico

M: ¿Y por qué no pudiste ser?

J1: Porque no pude, porque no me dieron, no me dio el cerebro para ser profesional, tenía un problema

C: Ellos igual te pueden ayudar

J1: Sí, pero ya tengo 21 años no me pueden ayudar, si ya no estoy en la selección 'pa' qué, no salgo en la tele nunca

C: Querer es poder

M: Les voy a hacer una pregunta bien fuerte, ¿ustedes han sentido alguna vez que la gente encuentra más valioso al que va a una escuela técnica que el que va a un centro de capacitación laboral? ¿O al que es profesional que el que no es profesional? ¿Encuentran más valioso el ser profesional?

J1, P, C: Sí

M: Entonces, ¿ustedes han sentido alguna vez que porque no son profesionales o no van a ser profesionales, otros los miran así como que valen menos?

J1: Como que ah, "ya éste es enfermito, yo soy mejor, superior que él", a uno lo dejan a un lado

M: Les ha pasado alguna vez, han sentido eso

J1: No nunca

M: ¿Pero puede pasar?

J1: Pero puede pasar, sí

P: Queda mucho por el futuro todavía

J2: Sí

J1: En la micro me pasó el otro día, venía una señora con una muleta, y venía todos los escolares sentados, todos, todos, de la primera fila de aquí para atrás, y la señora se paró al lado de él, y el niño no se paró y yo estaba al lado de él 'parao' y la señora le dijo "mijito porque no se para", "¡porque vengo cansado" le dijo!

C: Eso es típico

J1: Así mismo, y el caballero que estaba al lado le dijo, "te 'vai' a pararte no 'vei' que la señora viene enferma hombre y tu 'estai' sano, la señora viene con una pierna (...) y no le 'dai' el asiento", lo empapeló en chuchadas 'seño'

C: Amén

J1: Y el cabro chico no se paró y más allá se paró una joven señora, "venga a sentarse aquí", "mira para que te de el ejemplo cabro tal por cual", le dijo el caballero, "para que te de el ejemplo, la mina se paró y vos no y 'venis' del colegio no más 'pu', esta es la juventud de Chile ahora", le dijo

P: En el metro también pasa lo mismo

C: Sí

M: Tampoco dan el asiento, pero que pasa cuando alguien tiene otra discapacidad, como la discapacidad que ustedes han dicho del cerebro, o de los problemas de aprendizaje. ¿Ustedes creen que esta es una sociedad que trata bien a los que tiene problemas de aprendizaje?

J2: No

P: Maomeno

C: Mal

J1: Maomeno, los tratan casi como iguales, pero mejores a los que están en cuarto medio que a los que están en centros

P: A los que son profesional los tratan mejor que a los que están en nivel medio

J1: Porque aquí a nosotros nos tratan como iguales

M: ¿Aquí en el centro de capacitación laboral?

J1: Sí, pero si usted va aquí va a una universidad a nosotros nos miran ah, (..) uuhh y nos tratan. Los jóvenes de la universidad a ti pueden tratarte bien porque te ven, porque 'soi' enfermo, pero después cuando te 'vai', te (gesto hablar a escondidas)

M: ¿Te pelan?

J1: Te pelan

P: Te pelan

J1: "Este loco es enfermo, este loco me miraba a cada rato, tiene Down, tiene esto, tiene esto, a lo mejor es enfermo", y cuando nosotros nos vamos, puta ahí

P: Acá en el colegio también hay compañeros que también pelan también 'po'

M: ¿Qué dicen?

P: No sé 'po', que...

J1: No yo les digo al tiro, yo una pura vez escuché hablar a una joven y le dije " 'sabís' que tu 'podí' tener los mismos problemas que ella pero ellos te pueden hasta hacer así (gesto de abrir las manos) y te pueden dejar enfermo" le dije yo

M: ¿Qué es eso de abrir las manos?

J1: Porque te pueden asombrar, eso lo aprendí cuando estaba en un curso de aprender a hacer, a hablar por las manos, los jóvenes hacían así (gesto de abrir las manos) para que los alumnos aprendan mejor, entonces con solo hacer eso me aplaudían, ellos te pueden demostrar hartas

cosas (compañeros lo aplauden) con las manos pero ellos no pueden hablar y pueden asombrarte con una pura cosa que ellos hagan, y a ti te dejan con la boca abierta. Ahí me dijo no es que estaba mal, y ahí no ‘tení’ por que hablar porque ellos no hablan.

C: No hay respeto por la gente discapacitada

P: se burlan

M: Se burlan, ya, denme ejemplos, porque yo hace un rato les pregunté si había discriminación hacia las personas con discapacidad y ustedes me dijeron que no por tener discapacidad, y ahora me dicen que no hay respeto: ¿en qué se ve que no hay respeto, a ver?

F: Que los molestan

M: Ya y ¿qué les dicen?

J1: Que es mongolo

C: Claro que es mongolo, que eres tonta

F: Que eres pesado

J2: Mira éste no sabe leer

C: Claro

P: O eso cuando...

J1: “Mira, a él se le mueve la mano” o “mira, él tiene la cara fea, él le falta un ojo” o “a él le falta una oreja”

P: Mira camina cojo

C: Cualquier cosa

J1: Camina cojo, mira a él se le mueve el piso, está mal construida la calle

C: Patita cumbia (risa corta)

F: ¿Qué es eso?

C: Cuando anda cojo

F: Ah

M: ¿También aquí mismo se les molesta así? ¿Se les discrimina? (repitiendo lo que alguien dijo)

J1: Sí

P: Pero acá es como más diferente

M: Ya

P: Acá cuando nosotros molestamos, molestamos en buena, no molestamos en mala, no le decimos, “a ‘sabí’ vos ‘soi’ tonto ‘soi’ mongólico”, no así, no en esa forma

J1: Nosotros estamos en un grupo y empiezan oh, cáchate cómo se mueve, y el loco se ríe en vez de ponerse enojado

P: Sí ‘po’. Él tiene un amigo (J1) que se llama padrino

J1: Entonces yo lo molesto

P: Se llama así

J1: Y no se enoja

P: Le dicen el padrino porque habla así, medio (voz rasposa) medio como ronco

J2: Hooola (voz ronca)

C: (risas)

(risas)

J1: Y tiene un problema a las caderas

P: Sí ‘po’, y lo molesta como es gordito

M: ¿Pero es tu amigo y lo toma como una broma entre ustedes?

P: Todos se juntan

J1: Cuando llegó la primera vez se enojaba

P: Ahora ya no se enoja

J1: Cuando llegó empezó a hablar y yo estaba trabajando, estaba trabajando en la pulidora, que mete cualquier ruido

P: Tiene tantos sobrenombres él

J1: Entonces yo apagué la pulidora y empezó a hablar él, “no es que yo trabajaba en tapicería” (voz ronca), “ohh, se parece el padrino”, entonces quedó como el padrino (risas)

M: Claro, ahí quedó su sobrenombre

J1: A otro le decíamos Machuca, porque es igual en serio es igual (risas) la melena, es igual

M: Al de la...

J1: Película Machuca

M: ¿Hay algo más que se les ocurra que me quieran decir?

(risas) ¿algo que me quieran contar como los tratan los demás, alguna experiencia mala o buena?

J1, J2, P: No

J1: Todos somos iguales, en el trabajo nos tratan igual como, como si fuera uno más

P: Uno más

I: ¿Eso es aquí en el centro de capacitación?

J1, J2, P: No

J1: En la empresa

J2, P: En la X

J1: Cualquier empresa donde usted trabaje el único que lo va a atender es el jefe a usted

M: ¿Y ese los trata bien?

J1: “¿Estos jóvenes adónde van?”

P: Es como si te estuvieran diciendo es uno más de la sociedad así

M: ¿Y los compañeros de trabajo cómo los tratan?

J1, J2, P: Bien, sí

M: ¿Todos?

P: Bueno, hay algunos

J1: De repente se van en una, parada mala, ya. “Y ¿de dónde ‘vení’ tú?”, de esto y esto, “ya que bueno, y ¿por qué te mandaron aquí?”, “para trabajar con ustedes, para ayudarle a ustedes”, “ah, que bueno y ¿te van a pagarte el mismo sueldo?”, “no, no nos van a pagar el mismo sueldo que a ustedes porque a nosotros nos dan un incentivo, que eso es para la micro y para los gastos de nosotros”

M: ¿Y por qué no les pagan lo mismo?

J1: Porque nosotros somos como, en vez de trabajar con un contrato nosotros prestamos un servicio, prestamos servicios a diferentes empresas que nosotros vamos y prestamos, nosotros, la ayuda para ellos

M: Pero, ¿tú crees que está bien que les paguen un sueldo distinto?

J1: La práctica no se paga

M: Ah, es una práctica

J1: Es una práctica

J2: La práctica no se paga

J1: Nunca nos han pagado una práctica

M: Ahí, por eso es distinto

P: Ellos trabajan, con mis amigos de mi curso fuimos a ayudarle a ellos (empresa protegida) y a nosotros nos pagaron

J1: Al guatón no le pagaron

P: Sí le pagaron, tiene que ir a buscar la plata pero no ha ido
M: Bueno y muchachos y muchachas ¿ustedes toman las decisiones de su vida solos ustedes o tienen que pedir permiso a otra gente?
C: No, sola
M: Tu C sola, porque estás viviendo sola además
C: Sí
M: Tú F, ¿tomas tus decisiones sola o tienes que pedirle permiso a alguien?
F: Depende, tomo la decisión sola, y a veces pido permiso
M: ¿A tu mamá? (F asiente) ¿Y tu J2?
J2: Algunas veces tomo mis decisiones solo y alguna vez le pido a mi mamá.
M: ¿Y qué decisiones tienen que pedir permiso?
J2: Cuando salimos a fiestas
M: Ahí pides permiso, ¿cuántos años dijiste que tenías?
J2: 18
M: Ah, eres recién mayor de edad. Tú P, ¿tomas las decisiones solo o tienes que pedir permiso?
M: Solo
M: ¿Y cuando tienes que decidir por quien votar? ¿Te acompañan a votar o tu votas solo?
P: Voy con unos amigos
M: ¿Cómo se va a votar? ¿Dónde fuiste a votar cuando te tocó?
P: En un colegio que queda como en (*calle de Santiago*)
M: Y ¿ahí que tuviste que hacer? ¿qué es lo que tuviste que hacer para votar?
P: Dar mi RUT, o sea,
C: Tu carné
P: Mi carné y ahí me dieron un papel y voté
M: ¿Y supiste donde marcar y todo?
P: Sí
M: ¿O alguien te mostró?
P: No
M: ¿Y se hace ahí frente a la gente que está...?
P: No, se pone detrás de una cortina
M: Es secreto... ¿Los demás toman las decisiones por si solos, o piden permiso?
P: Yo a veces para ir a fiestas pido permiso,
M: Porque todavía vives con tus papas
P: Con mi mamá
M: Con tu mamá perdón
J1: Ustedes salen a las 10 y se entran a las 12 ‘po’
(risas)
(se sirve el vituperio)
M: ¿Y de qué otras cosas hablaron C en Valparaíso?
C: A ver, sobre la discriminación, cualquier cosa me ayudan ustedes, eh, ¿qué mas? hicimos pequeños talleres, distintos grupos
J1: Eran los jóvenes del 2007, los, la directora y los demás apoderados que estaban ahí, entonces los juntaron a los jóvenes, y a los más, a los que llevan más años, entonces nosotros tomamos las decisiones de los jóvenes de ahora y ellos tomaron como los trabajos de los adultos.
P: Pero nosotros estábamos enojados
M: ¿Quiénes estaban enojados, ustedes?
P: Nosotros

M: ¿Por qué?

P: Porque los buitres se tiraron como si no hubieran tomado nunca desayuno, once, si o no, había una tazas de té, galletitas de todo, un caballero dijo

C: Se tiraron con todo

P: Un caballero dijo ya van a hacer un un

J1: Un pequeño break

P: Un pequeño break, y no había nadie en la sala se fueron todos para allá nosotros fuimos después

J1: Fuimos como las 10:30 no más

P: Y las niñas estaban tomando té y nosotros no 'po'

J1: Vamos a tomar un pequeño desayuno en 10 minutos más y como que empezaron a salir de a uno y el joven dice se terminó la reunión (chispea los dedos) fum, nosotros, qué pasó, y se desaparecieron todos, tecito, cafecito habían como tres paquetes a ver tres platos de galletas y desaparecieron en tres segundos así

C: Había queque también

J1: Cuando salimos no había, té no había, café no había, no había agua

P: Y las tres niñas que venían con nosotros también se tiraron como buitres parece

F: Ya

(risas)

J1: Tú comiendo galletas y nosotros ahí...chiquillos tienen hambre y nosotros se comieron todas las galletas, nosotros...

J2: Alcanzamos una galleta

M: Era mucha gente

Todos: Sí

J1: Cualquier gente

C: Yo les avisé pero ustedes se quedaron ahí mirando unas cuestiones, no me pescaron ni en bajada

M: Muchachos y muchachas les quiero agradecer que hayan venido este día para acá, agradecerles que hayan querido compartir conmigo sus ideas, y les quiero hacer un pequeño presente un detallito no más, espero que les guste, para las dos muchachas

F, C: Gracias, yo voy a abrirlo después

M: Los tres muchachos

F: Ah, soy curiosa yo, voy a abrirlo altiro

J1, J2, P: Oh bacán, gracias

M: De nada , gracias a ustedes por venir y participar

(Risas)

Entrevista a Profesional Centro de Protección mujeres
Enero 2008

I: Yo entrevisté a un grupo de chiquillas del hogar y la idea es que tú me cuentes en qué proceso están

P: Es que mira, han pasado muchas cosas en el hogar, porque la diferencia de directores que estuvieron en muy corto tiempo ha hecho que haya mucho desorden y en un momento mucha asistencialidad acá, y tratar de desarmar esa asistencialidad acá ha sido un poco complicado. Hubo también mucho tiempo sin Terapeuta Ocupacional que en el fondo igual influye en que falten programas para la habilitación o desarrollo de habilidades. La idea es aumentar, que sea un ambiente más terapéutico y más de habilitación. Y se planteó una diferencia en las casas que las niñas estén divididas, digamos, no sólo por rango etareo sino también por habilidades, por el grado de independencia que ellas tienen y la idea es que vayan pasando de casa en casa. Las que están trabajando en el Centro de Capacitación Laboral, tienen un mayor grado de independencia, un cierto grado de manejo de dinero, de utilización de dispositivos comunitarios como la movilización, están en la Casa 1 y ellas tienen algunos beneficios y algunas responsabilidades. En el fondo a ellas se les exige que tengan algún grado de ayuda a las chicas, a las más pequeñas, que las acompañen, que ayuden a las tías, más otros beneficios como llamados extras por teléfono, eventualmente que puedan salir más, una serie de cosas. Y una vez que ellas vayan, que demuestren que logran cierta madurez, cierta responsabilidad, compromiso, pasan a la casa de palo, las casas de madera, que es donde están las hermanas L, A y la R. Y eso es como un primer paso de una vida independiente que es menos controlada. Ahí ellas se pagan su gas y una serie de cosas. Comen acá pero se hacen su onces, se hacen su desayuno. Nada más las comidas grandes porque no tienen cocina, o sino tendrían que hacerlo. Y administran de manera más independiente su dinero, lograron entender el concepto de ahorro, entonces ahorran un poquitito, igual se dan sus gustos. Les costó bastante eso, porque al principio con el sueldo lo único que querían era un celular Blackberry de prepago y después pagarlo en cuotas era una excelente oportunidad. Y ya lo han ido logrando, lo del ahorro, y la idea ahora es que ellas pasen, en el fondo, a una casa fuera del Hogar, arrendada por la Fundación, ojalá lo más cerca del Hogar posible, donde tengan sus primeras experiencias fuera de acá. Enfrentarse a vecinos, enfrentarse a delincuencia, enfrentarse a los sonidos de fiesta de al lado, al perro, a una serie de cosas con la idea de que estén supervisadas por gente de acá, que les vayan ayudando en todo ese sistema de pagar las cuentas, a qué tener cuidado, como puliendo todo esto, este impacto de vivir afuera de gente que está tan institucionalizada y mientras viven acá, mientras se gestiona la cobranza de sus ahorros para leasing y el sueño de la casa propia.

I: ¿Y ahí cada una se iría a una casa o la idea es que una compre casa y después todas vivan juntas?

P: Las hermanas se irían a vivir juntas y sacar a el hijo de A, que vivan las tres. La R se quiere ir a vivir con el pololo entonces no saben si ella comprará la casa, o sea en el fondo tienen que solucionarlo ellos. Son ellas tres las que están en ese proceso. Y de ahí pasarían entonces a la casa de palo otras chiquillas, ese sería el ciclo. Avanzando en casas, digamos, que también es muy simbólico, porque es hacia la puerta. Pero yo siento que las niñas lo entienden muy distinto, porque para la C ella lo único que quiere es pasar a la casa de palo porque implica la salida,

implica el egreso y todo, pero en el fondo no entiende el tema de la responsabilidad, de en qué consiste

I: ¿O sea, no logra captar el tema de que es un desarrollo de habilidades?

P: Claro. Es que es demasiado poco concreto. Ella sabe que “si me porto bien me voy a la casa de palo”, pero ella... “¿qué es portarse bien, qué es?”... Yo creo que sí lo logra entender, o sea va más allá de su discapacidad intelectual. Es el tema de que en el fondo todavía le falta un tema de madurez, se manda ‘condoros’ de ‘pava’ no más, de descontrol de impulsos. Que ella es así, ay, “que quiero salir y salgo, no le aviso a nadie” y después llega y “chuta, sí pues, yo quería, me mandé un ‘condoro’, estoy tan arrepentida, que quería ir a la casa de palo, pero es que ‘pucha’, es que tenía tantas ganas”

I: ¿Tú sientes que, por ejemplo, estas tres chiquillas que ya están en proceso de prontamente irse a una casa arrendada, comprenden todo este proceso, que la plata se les está ahorrando, qué es lo que va a venir, que entienden todo?

P: No, yo diría que no entienden todo. Sería muy ambicioso pensar que entienden todo. Porque en el fondo ellas igual siempre están pendientes y se preocupan de qué es lo que está pasando con su plata. Que en el caso de la plata tienen una preocupación súper lógica si alguien llega y te está cobrando la pensión o algo y no la ves. Es complicado saber que tu plata no la ves y tampoco alguien la tiene, sino que está simbólicamente en un banco. Te pueden mostrar mucho la libreta, que aquí está el monto y todo, pero “quiero tocarla, quiero olerla, quiero gustarla”. Yo creo que también de repente falta de tiempo del Equipo de poder estar mucho más sumergidos con ellas en este proceso y por otro lado mucho de las fantasías de las chiquillas de irse. Entonces ellas creen que una vez arrendada la casa se van y no tienen supervisión, y no les va a dar pena, no van a echar de menos, es como un irse y olvidarse del hogar. No se logran preparar en ese sentido a lo que implica salir y cuando uno las confronta y les dice “ya ‘po’, pero vas a estar en tu casa, ¿qué vas a hacer si viene un vecino medio curado haciendo escándalos afuera?” Y empieza a “ah, no lo había pensado”. “Ya, ¿qué pasa si se te olvida pagar una cuenta y te cortan el agua?” “¿Y te cortan el agua si tú no pagas la cuenta del agua?” “Sí po” “¿Y qué pasa si dejaste la llave adentro y te quedas afuera?” En el fondo, empezar a confrontarlas a las realidades que ocurren cuando tú estás afuera. Y es como que, con la que más he hablado es con la L, es como “ah sí, tiene razón”. “En el fondo, nosotros te vamos a acompañar en un proceso y después tú te vas a poder independizar de nosotros, pero igual también tienes que asumir de que te va a dar penita, que llevas muchos años acá en el hogar, vas a echar de menos a las tías que más han estado contigo”, y en el fondo también aprender a tener ese duelo, a tener esa separación y a ver tal vez a las tías no como unas tías, sino como más amigas, vecinas, lo que sea.

I: ¿Tú consideras que logras hacer ese acompañamiento o esa preparación para el egreso como consideras que tiene que ser?

P: No, para nada. Por ejemplo, una cosa súper doméstica y concreta, enseñarles al manejo de cocina a las chiquillas. Yo hago un taller de eso, que parte desde ir comprar a la feria, al supermercado, saber cuál es la fruta de estación, cuáles son los precios razonables, cuándo está fresca o cuándo no está tan fresca, cuándo está madura, cuándo está verde, hacer una minuta, un menú, cocinarlo, guardar, las típicas cosas que una aprende en la casa y que las chiquillas no

tienen la oportunidad. Muchas cosas que uno aprende es porque miramos a nuestra mamá, porque es una cosa por osmosis. Por ejemplo, la L creía que una taza de arroz era la porción, entonces si comían cuatro, eran cuatro tazas de arroz. Y eso es una cosa que para uno es absolutamente lógico que no, porque sabe que el arroz crece, se hincha porque vio a la mamá, vio a la nana, lo que sea. Entonces todas esas cosas, pequeños detalles, desde el manejo del gas, de dejar el sartén con la paletita dentro porque está el hijo que puede chocar, detalles que uno en el fondo no los piensa, pero es importante que las chiquillas los tengan. Yo hago ese taller y, por horario, con la única que puedo es con la L. Y con la A no hay caso y con la R tampoco conseguimos.

I: ¿Por horario de trabajo de ellas y por horario de trabajo tuyo?

P: Exactamente. Y ahora yo estoy acá 25 horas y, digamos, un taller para una persona es como un horario súper caro en el fondo y a mí me sale muy caro porque un par, dos horas o tres horas entre ir a comprar y todo, para una persona en un día, es hartito esfuerzo. Entonces por ejemplo siento que me falta más tiempo para poder hacer las cosas de mis competencias, de mi área, más con las chiquillas. Entonces por eso yo con la L he conversado más y le he ido confrontando esta realidad de irse. Y lo bueno es que yo me he dado cuenta que entre ellas conversan mucho y se van pasando las impresiones. La R una vez llegó con una inquietud de qué es lo que pasaba con su plata y llegaron las tres en distintos momentos a preguntar. O sea, en algún momento ellas se sientan a conversar. “Nos están cobrando la pensión y yo no veo la plata”, “ah, yo tampoco”. “¿Qué harán?”. “Hay que ver lo del arriendo de la casa” y ellas lo conversan. Lo que da cuenta de que en el fondo a mí me llega mejor así como de que están bien las chiquillas, de que si están conversando, están discutiendo. Dentro del hogar las niñas no conversan mucho, no tienen mucho espacio de conversación, de planteamientos de inquietudes ni nada entre ellas. Entonces que ahora, en la casa de palo, tengan ese espacio, puedan conversar, puedan apoyarse y todo implica que también han tenido un proceso más completo, de que también tienen amigas, que tal vez antes no eran amigas, eran compañeras de casa o de que se están empezando a preocupar de sus derechos, de cosas que son bastantes legítimas como el recuento de su plata, de que puedan resolver problemas juntas. O sea, lo veo como que han ido madurando en mucho de las cosas, en muchos de los procesos y han sido cosas que les han pasado sólo a ellas. Esto de en algún momento de juntarse, como ser familia, de apoyarse, plantear, resolver.

I: ¿Tú sientes que en un sistema, como en un Hogar de Protección como es éste, cabe el que los jóvenes, las niñas, puedan tener conocimiento de sus derechos y defenderlos?

P: O sea, debería ser. Es lo mínimo. O sea, yo creo que igual las chiquillas saben que tienen derechos, olvidan que tienen deberes, pero lo saben de mala manera. Las mismas descompensaciones, las ganas de llamar la atención a veces de las chiquillas, ellas saben que tienen el derecho a salir con su familia, a que nosotros no las podemos castigar, de manera en el fondo muy dura, de una serie de cosas. Saben que ellas, tienen un concepto de que tienen cierta protección y lo manipulan mucho y olvidan sus deberes. Nosotros igual lo que hemos tratado de hacer es que, en el fondo, claro, ellos tienen sus derechos, que los tienen que hacer valer en todas partes, con sus familias, afuera en la calle, pero también tienen sus deberes y sus responsabilidades. Aquí nadie es como un gatito de chalet al cual hay que llevarle desayuno a la cama y uno no haga nada por la vida. Yo creo que ese es el concepto que tienen las chiquillas de derecho, de tener el derecho a pasarlo bien, el derecho a que me regaloneen, como de una cosa así.

I: De que me protejan. Oye, pero en este tema de por ejemplo de los derechos y todo también se vincula con el tema de la independencia, de la autodeterminación, entonces de nuevo por ahí te pregunto, ¿en un hogar de protección, hay cabida para la autodeterminación?

P: En este hogar no, no en un 100%. Yo creo que se está trabajando para eso.

I: ¿Sobre qué cosas acá en el hogar las chiquillas tienen posibilidad de tomar decisiones?

P: Es que en un momento, lo discutimos el año pasado, de que las chiquillas no tenían tantas posibilidades de decisiones. De que tú llegabas al almuerzo y está el postre y podían ser detalles tan chiquititos como que haya un surtido de frutas, que sería como el primer paso a la decisión. Las mudas de ropas, están decididas ya. Las chiquillas no saben cuál es el color que las favorece, cuál es su talla, lo que encuentro grave, no sé pues, cuál es el corte que les gusta o la moda. Una serie de cosas que son domésticas, pero que tienen que ver con aprender este concepto de autodeterminación. Y en el fondo en eso se está trabajando ahora. Con proyecto igual ambicioso, pero que tienen que ver con que ya es hora de que las chiquillas empiecen a aprender esto.

I: Pero es difícil en el contexto de un hogar, porque en el fondo es un hogar masivo

P: Claro, porque en el fondo es mucho más fácil y más cómodo, especialmente para las tías, darles todo listo a las niñas, pero que en realidad lo que es difícil es el proceso, porque si las chiquillas tuvieran la autodeterminación, tuvieran conscientizado lo que quieren, en realidad es más fácil para las tías. Pero ese proceso de otorgarles ese poder, eso es lo complicado, eso es lo que demora, lo que asusta a las tías, las complica, a las chiquillas también porque no saben qué hacer. Pero si ellas las tuvieran desarrolladas, en realidad es menos pega para las tías.

I: ¿Tú crees que hay una coherencia en la manera de trabajar de todas las personas del Hogar?

P: No, hay diferencia. Hay diferencias súper notorias entre un turno y otro, entre una tía y otra. Cada tía tiene sus cosas en el fondo, tiene sus mañas. Y creo que son súper notorias, o sea, un turno de una tía que es absolutamente estructurada, absolutamente paco para sus cosas, que en el fondo promueve mucho, mucho la independencia de las chiquillas, la responsabilidad. A otro turno de una tía que es como laissez faire, está basado mucho más en el cariño, ella es más como de piel, pero que no le fomenta mucho este cuento de la responsabilidad. “Ah, se te acabó el champú. Toma, yo te doy, saca no más”. A diferencia de la otra que “Se te acabó el champú, ¿por qué se te acabó? ¿a quién le diste? No se te pudo haber acabado si te compraron hacen una semana ¿qué pasó, te lo robaron, lo botaste?” “ah, no tía, lo boté” “ya pues, entonces uno no está botando el champú, por lo tanto yo te voy a dar, pero te voy a dar un poco, porque este es mi champú”. ¿Me entiendes? Y eso es una diferencia súper grande

I: ¿Y tú a encuentras mejor a esta última?

P: En algunos casos, para otros no. Porque en el fondo igual le falta un poco flexibilidad, igual le falta un poco de cariño, en el fondo de repente es muy, muy, muy dura, llega a ser casi agresiva de lo dura y rígida que es, le falta un poco más de flexibilidad. Por otro lado, a la otra le falta también un poco más de estructura

I: ¿Y qué crees que produce en este proceso hacia la autodeterminación o la independencia, el hecho de que existan estas manos tan distintas interviniendo?

P: Hay como dos cosas. Claro, por un lado este desorden y desestructura siempre afecta negativamente a las chiquillas, saben perfectamente qué hacer con una y qué con la otra, tienen un desorden en sus cabezas bastante importante. Porque no saben, de las dos maneras funcionan las cosas, como que les complica mucho, pero por otro lado se le puede sacar siempre cosas buenas, que es que las chiquillas cuando se vayan de acá en 20 años más, se van a acordar de que tuvieron una tía o más de una tía y las distintas gamas de soluciones que tienen, de las distintas posibilidades que tienen

I: ¿Cómo enfrentarse a distintas situaciones dices tú, a distintos tipos de personas?

P: Sí. Yo creo que en el fondo, prefiero sacarle las cosas buenas de estas diferencias y este desorden que mirar lo malo. Claro, tratando de resolver lo malo, pero también hay una ventaja ahí, que hay distintas personas, distintas formas de resolver los conflictos, las cosas que a ellas les gusta más, qué les gusta menos, cómo les gusta el trato a ellas. Que ellas vayan reflexionando en esto. “Sí, es que la tía B me trata mal, no me gusta, es bien dura” “¿y cómo eres tú con las chiquillas?” “ah, también soy dura, también soy así” “ah, entonces si a ti no te gusta, ¿tú crees que a ellas les gustará?” “ah, no, tampoco”. En el fondo a mí no me gusta mucho. Pero estamos también como súper atados de mano. Ese es el asunto. Es lo que hay. El sistema es así

I: Entonces hay gente trabajando que en el fondo no está entregando adecuadamente la educación, no está educando bien, no está mediando bien, no está entregando bien apoyo.

P: Exactamente. Ahora, dentro de estos cambios de Hogar, se ha tratado de hacer un trabajo con las tías como de empoderarlas. Ya no se les llama ATA, sino que ahora les decimos educadoras para que ellas sean conscientes de que tienen un rol educador, de que ellas son un ejemplo todo el tiempo, que las niñas absorben como esponjitas. Aún así yo creo que ha habido mejoras en eso. Para muchas de las tías ha sido muy significativo que las consideren como educadoras. Aún así, les falta mucho, todos sus procesos de burnout son contra las niñas, contra el sistema, atornillan para el otro lado, muchas de las propuestas que uno tiene como equipo técnico las boicotean, porque por ahí sienten que para ellas sea más trabajo. Cuesta decirles, que ellas entiendan, que en la medida que las niñas sean independientes, es menos trabajo para ellas. Decirles “tías, si las chiquillas se visten solas, usted no va a tener que vestir las”. Con dos dedos de frente. “Entonces hagamos que las niñas se vistan solas”, “ah, es que se demoran tanto”. “Se van a demorar mucho la primera semana. El primer día se va a demorar 10 minutos en ponerse un chaleco, el día de mañana 8 minutos, la próxima semana no se va a demorar nada, pero si no las entrenamos, si no les dejamos ese espacio, jamás van a aprender y esta determinante del tiempo es clave”. “Es que hace mucho frío”, “Ya, póngale usted la panty y la camiseta y que se vista sola. Con la panty, la camiseta y una estufa prendida no debiera darle frío”. Pero para ellas es obvio que es más fácil llegar, la viste rápido, siguiente, la viste rápido, siguiente. Les cuesta mucho.

I: Y eso también de que se le haga todo a las chiquillas o a algunas chiquillas porque no es a todas, ¿qué crees que va formando en esa chiquilla? ¿Qué concepción de sí misma?

P: Yo creo que no es tan dañino como uno cree, porque uno podría pensar que le podría bajar la autoestima, que ya no sea independiente. Sí, puede ser, pero para las carencias afectivas que tienen las chiquillas yo muchas veces he sentido que a ellas les gusta, se sienten regaloneadas, se sienten queridas, se sienten hasta que como protegidas porque las encariñan, las toman. Para algunas niñas evidentemente no les gusta porque ellas quieren lograr su independencia y es un logro, o sea, tanto para ti como para mí cuando éramos chicas nos pudimos abrochar, fue un logro, fue un “mamá, mira, me abroché bien”. Para muchas de las chiquillas también lo es. Es importante lograr ese hito, pero ahí igual se confronta esta cuestión que “igual me gusta que me pongan el chaleco, igual me gusta...” y eso se nota muchas veces cuando las niñas andan bien desabrigadas en el invierno porque lo único que quieren es “ya, ven para acá, ponte tu chaleco, abrígate”

I: Oye, ¿y cuál sientes tú que es en el hogar en general en este momento la actitud o la impresión de los adultos hacia las personas con discapacidad intelectual?

P: Yo creo que para las tías pasa por los dos polos. Que pasa por de que “este cabro es incapaz, este cabro no, en realidad no hay futuro para él, porque no aprende, porque no entiende, porque no es responsable”. Y por otro lado hay sobreestimación, o sea puede, la misma persona, “no si este cabro no sirve para nada, pero por otro lado, mandémosle a comprar al Jumbo porque mandémoslo y mandémoslo con plata de más”. O sea, no logran identificar las habilidades y las potencialidades que tienen las niñas porque en el fondo sí puede ser que en algún momento tú digas “no, este cabro no está para trabajar, pero sí podría hacerlo si se le enseña, sí podría hacer si aprende”. Y qué cosas puede aprender; puntualidad, respeto al adulto, les cuesta ese proceso. Este es un sistema lleno de contradicciones. Las tías boicotean mucho de las cosas. Ahora, claro, la visión del equipo por tener más las herramientas técnicas de comprensión acerca de la discapacidad intelectual es distinta. Pero lógicamente es súper difícil trabajarla en este ambiente de contradicciones con estas tías y con estas niñas que en el fondo, estas niñas ven el mundo como les plantean las tías porque es con ellas con quienes pasan la mayor parte del tiempo y en actividades mucho más íntimas. Lo que es vestuario, comer, cosas más cotidianas, cosas más personales. Entonces para el equipo es muy, muy desgastador

La visión es que las chiquillas sí pueden lograr independencia, sí se pueden potenciar mucho sus habilidades, que en el fondo hay un tema de que están muy interferidas, digamos, por la vida y la realidad que les tocó a las chiquillas, pero con reparación, con una serie de trabajo sí logran salir adelante. Que cuesta, es difícil, por ejemplo, más encima nos faltan horas. La psicóloga está 25 horas, está igual que yo, entonces nos faltan muchas horas, pero haciendo un trabajo casi de joyería en tiempo record, se puede. Y se nos carga mucho la mano porque el sistema en el fondo es muy malicioso, pagamos nosotros acá, con estas tías, con la Fundación, con la misma comunidad, la misma sociedad

I: ¿Oye, y tú sientes que se les transmite a las chiquillas una visión positiva de sí mismas o también hay una contradicción?

P: Es que también ahí hay diferencias porque lógicamente de parte del equipo cuando tú depositas confianza en ellas, las mandas al Centro de Capacitación, a trabajar, haces un taller en específico con ellas para que desarrollen habilidades, el mismo trato, hay muchas cosas. Claro, ellas lo pueden percibir, pero si por otro lado la tía con la que viven, con la que tienen estos momentos más íntimos es una bruta, porque muchas veces las tías son unas brutas en su trato con

las niñas, también es un mundo de contradicciones. Porque claro, yo le puedo decir a una C. “ya vas a ir al CCL y está esta posibilidad de trabajo en esta parte donde te van a pagar tanto si tú lo haces bien y has trabajado muy bien, mira los logros que has hecho este año en términos laborales, lo vas a hacer perfecto”. Todo este mundo de potenciar su autoestima, su autoconcepto, sus habilidades y llega en la tarde una de las tías que de manera bruta le dice “mira, hiciste mal el aseo. Si tú no hacís nada bien”

I: Y además como están más tiempo con las tías y es el vínculo afectivo más cercano entonces quizás eso le afecte más

P: Claro, ponte tú, la C en específico. Llega y me dice “ay, es que la tía me dice esto. Entonces yo no puedo, entonces yo no debo”. Yo creo que de las que están, de las que más sufre en este mundo de contradicciones es la C. De las que tú entrevistaste, es la que más percibe dos discursos y no sabe a cuál creerle, no sabe cómo tener una autoevaluación y decir “oye, en realidad la tía me dice esto, pero yo hago bien mi trabajo”.

I: ¿Y te pasa percibir que exista como un tercer discurso, como por ejemplo de parte de las escuelas o los centros de capacitación?

P: O de las mismas niñas, otro tercer discurso, o cuarto, quinto, sexto. Lo que se trata de hacer con el Centro de Capacitación Laboral es una alianza de más menos decirles lo mismo. De aliarnos en términos de la información que se les da, del trato, una serie de cosas. Que no haya resultado es otro cuento, pero se intenta ir incentivando. O sea, es como del Centro de Capacitación Laboral dicen que “hay una posibilidad de trabajo, ha hecho esto, refuézalo en la casa, allá en el hogar bajo estas condiciones y todo”. Y a su vez desde acá siempre se trata de ir informando “oye, pasó esto y esto otro”. En algunos casos ha resultado bien. En otros no porque hay manejos diferentes, porque acá es el Hogar y allá es el Centro de Capacitación, entonces allá tienen otro tipo de formación que en el fondo están tratando de formar algún tipo de oficio, de responsabilidades y acá hay una cosa como más hogareña, entonces hasta donde nos podemos topar se trata de hacer, pero como allá tienen otras políticas, otros objetivos y otras metodologías.

I: ¿Qué piensas tú del tema de la lectoescritura y personas con discapacidad intelectual?

P: Encuentro que es una vergüenza lo que se está haciendo. En la Escuela Especial no le enseñan a leer ni a escribir, cosa que yo encuentro grave, muy grave, porque ellas sí podrían aprender. Una C podría perfectamente leer y escribir, muchas de las chiquillas de acá. Y ante la confrontación la Escuela dice que es más importante desarrollar otras habilidades. ¿Cuáles son las otras habilidades? Barrer y lavar autos. Yo no quiero esos oficios para las niñas, porque ellas pueden mucho más. Creo que la concepción que tienen de la discapacidad intelectual es que están mucho más limitadas de lo que realmente están. Entonces no se les permite hacer una exploración ni un desarrollo para aspirar a mejores trabajos que lavar autos. O sea, hay personas con discapacidad intelectual leve o más limítrofe y no necesariamente van a tener los oficios más repetitivos o nada. Pueden existir mayores capacidades de trabajo. No sé, por ejemplo en una ayudante de peluquería, algo que tal vez tuviera que ver más incluso con los intereses de las chiquillas y los chiquillos. No necesariamente con las posibilidades que hay. Porque estamos de acuerdo, hay una baja en las posibilidades de trabajos reales para las personas con discapacidad, especialmente para la discapacidad intelectual. Pero creo también que de manera pava se han ido

cerrando puertas porque han ido escogiendo mal a las personas que van y porque en el fondo se les tiende a subestimar. La M cocina súper bien, ella perfectamente podría estar trabajando en una panadería o en una pastelería, tal vez como ayudante y a ella se le buscó un trabajo en una pastelería, lavando los platos, cosa que para mí es un crimen porque a ella le gustaría trabajar donde tiene las competencias. Es como casi una tortura. “Tú no te metes a la cocina, tú te quedas en esta parte oliendo los olores que tú conoces tan bien, viendo las materias primas que tú conoces tan bien, pero no tienes derecho a tocarlas. Tú tienes que lavar los platos”

I: ¿Y que eso suceda tú sientes que es responsabilidad del centro de capacitación o de la sociedad?

P: No, eso es del centro de capacitación, porque por no perder puestos de trabajo que le ofrecen pone a cualquiera que tenga habilidades desarrolladas. En el fondo, yo creo que a la M no le hubiera importado esperar seis meses más si le hubieran dado el trabajo que ella quería y probablemente ahí ella hubiera funcionado. O sea, obviamente boicoteó su trabajo porque era una tortura estar ahí en lo que a ella le gustaba, pero sin hacer lo que a ella le gustaba. Porque más encima su autoestima, todo, queda súper bajo. Y ella decía, “pero sí yo sé cocinar, yo sé hacer el pan”. Entonces encuentro que es un mal manejo.

I: ¿Cómo piensas tú que es el proceso de inclusión social de las personas con discapacidad intelectual en nuestra sociedad?

P: Es muy, muy bajo y yo creo que también tiene que ver con las malas decisiones que han tomado la mayoría de los Centros de Capacitación. Porque en el fondo no se les entrega las herramientas a los centros de trabajo, a los puestos de trabajo para manejar a las personas con discapacidad intelectual. No sé. Yo creo que al ir pasando los años ha habido cada vez más interés de las distintas entidades laborales de ir incluyendo a personas con discapacidad en general, no necesariamente a personas con discapacidad intelectual y la que se ha ido quedando cada vez más atrás es la discapacidad tanto psíquica como la intelectual. Y yo creo que el error que hemos cometido nosotros los que trabajamos con personas con discapacidad intelectual es de no otorgarles las herramientas a la sociedad. Tienen la visión las personas de afuera “hay que tenerle paciencia, hay que explicarle tres o cuatro veces y ahí entiende”, pero no saben nada de manejo. Sería súper distinto que tal vez alguien que tenga la motivación de contratar a alguien, decirle, ir planteándole y acompañándole un poco más. En realidad, es un desafío, porque es un desafío contratar a alguien que tiene discapacidad, más si es una discapacidad intelectual. Entonces las instrucciones darlas así, ta, ta, ta. Es darles un par de ejemplos, es llamarles la atención de esta manera, es empezar a perderle el miedo a trabajar con alguien con discapacidad. Porque qué es lo que pasa, que mucha gente le tiene susto como “ay, es que no lo puedo retar, porque pobrecito le tocó una vida tan dura, entonces no, le vamos a perdonar esto”. Y así empieza la escalada de malos hábitos del trabajador y de malos hábitos también del empleador que no construyen una mejoría, un buen lugar de trabajo y tampoco una mejor concepción en torno a la capacidad intelectual, porque al final el empleador se cansa porque es un cabro súper aprovechador y que él no sabe manejar.

I: Parece que el trabajo es la bandera de lucha de inclusión social porque en el fondo uno logra dinero, independencia con eso, ¿pero tú estarías de acuerdo en que hay otros ámbitos de inclusión social aparte del trabajo?

P: De todas maneras

I: ¿Cómo hacen desde acá del Hogar como para promover o facilitar el que las chiquillas puedan incluirse a la sociedad de mejor manera?

P: Es difícil. Porque nos falta en el fondo más recursos humanos y más recursos económicos, pero se hace. Todo el tema de, no sé pues, dispositivos comunitarios, uso del transporte. El mismo comportamiento en un mall, cosas como súper simples. Se trata de hacer o se hace, pero tal vez no con la continuidad o los rangos de tiempo adecuados para que haya un aprendizaje

I: ¿Ahí tú piensas que la intervención o el apoyo entregado, la mediación debiera ser más individual y más constante en el tiempo?

P: No necesariamente más individual, pero sí más constante en el tiempo. Por ejemplo, yo salgo con las chiquillas al mall o a distintas partes, pero sólo puedo salir una vez al mes. Puedo salir con cuatro, cinco, depende de la actividad. Las más chicas se dedican a jugar, están como en otro proceso, entonces ya las más adolescentes o las más como grandes se les agarra esto por las posibilidades de tiempo no más, para ir desarrollando habilidades sociales y manejo en la comunidad y todo. O sea, lo ideal sería salir con todas, estoy de acuerdo, pero como no se puede, entonces se agarra a las más grandes. Y depende de las actividades, ponte tú, se buscó un grupo de voluntarios que tuvieran salidas normalizadas con las chiquillas que las llevaran al mall, al bowling, que las llevaran al cine, a un carrete, a una fiesta. Que las chiquillas tuvieran en el fondo que enfrentarse a esto de cómo se tienen que portar, o sea, que tienen que ser simpáticas, porque sino no, no les sirven nada, si fueran a un asado y te portas mal y haces tonteras nadie te pesca y entonces ir teniendo esas experiencias y aprendizaje, pero lamentablemente no se puede. Los voluntarios vinieron una vez, después salieron de vacaciones. Yo las saco una vez y es distinto que las saque una tía del hogar a alguien de afuera. Porque además ya no es tan normalizado si va una tía del hogar.

I: Si tú tuvieras que plantear un hogar de protección ¿cómo tendría que ser para que se pudiera enseñar autodeterminación?

P: Es que tendría que ser con más horas profesionales, más equipo, más de todo. Pero claramente más pequeños en cantidad, no con 65 niños, que hubieran casas más chiquititas, no de 15 personas acá y una tía al cargo. En el fondo que se pudiera casi que atender un equipo para niños y un equipo para grandes. Que ellas en el fondo pudieran tener un juego más sano, un juego que le implicara aprender más, que le implicara desarrollar habilidades sociales, más cosas. Y por otro lado con las adolescentes o las grandes lo que corresponde para ellas también. También tengan actividades juveniles. Aquí las chiquillas no salen, no carretean, no nada.

I: Pero por un tema de permiso en el fondo, porque si ellas dijeran, se acercaran a ti y te dijeran oye, sabes que tenemos un amigo en el barrio y nos invitó a una fiesta a su casa que queda aquí a dos cuadras.

P: No, pues. No podemos darles permiso. Porque las chiquillas, por lo mismo, porque como no han tenido posibilidades de salir, no tienen autocontrol. Es un círculo vicioso. Entonces por eso

mi idea era que ellas empezaran a salir, pero con voluntarios, de manera normalizada y controlada. Y que en el fondo a ellas se les quitara esta ansia como de probar la noche. Y empezar a aprender, aprender a cuidarse, a no hablar con extraños, a comportarse, a una serie de cosas. Y en la medida en que vayan adquiriendo eso y que en el fondo demuestren responsabilidad y que a nosotros nos den la confianza, podrían hacerlo.

I: Es súper delgada la línea entre la protección y la sobreprotección. ¿verdad?

P: Sí. Pero es que igual con el tema de las salidas es diferente, porque hay que reconocer, no hay que olvidar que tienen una discapacidad intelectual. Por muchas habilidades que hayan adquirido, por mucha responsabilidad, no hay que olvidarlo. De que es muy fácil meterle el dedo a la boca, es muy fácil que ellas en el fondo caigan en malas conductas, entonces hay que, en ese sentido, hay que entrenarlas mejor. Ahora, dentro de otras cosas que estamos haciendo que es como el plan para el año, no sé si has visto atrás, hemos hecho una boutique, con el fin de desarrollar esta autodeterminación tan emblemática de la que hemos hablado. Porque durante mucho tiempo los castigos acá en el hogar ha sido hacer, por ejemplo, el aseo del comedor, cosa que yo encuentro terrible. Porque ellas empiezan a aprender que ser responsable y hacer el aseo es un castigo. Entonces cuando ya salen de acá en su sistema de egreso, si se van con su familia, si se van independiente y todo, no hacen nada, porque tal vez tienen incorporado lo desagradable que es hacer aseo. Entonces la idea es ahora instaurarlo como un sistema de oficio, de la cual hay una remuneración simbólica y ellas van a esta boutique, a comprarse lo que ellas quieren. Entonces se hizo una selección de la mejor ropa de la donación, la que esté más nueva, más bonita, así como top, accesorios, maquillaje, carteras, zapatos, todo lo femenino, se pusieron probadores, espejos. Entonces es cosa que ellas vayan teniendo también una instancia de aprendizaje en el manejo de dinero, de cómo funciona una tienda, lo agradable que es que ellas ganen dinero, lo agradable que es trabajar cuando es un trabajo valorado, no es un castigo, sino que es un trabajo valorado, la responsabilidad, una serie de cosas. Cosa que ellas también vayan teniendo una experiencia más normalizadora y puedan acceder a otros beneficios y a otros desarrollos de habilidades cuando vayan afuera. Pusimos probadores porque cuando vamos al mall con las chiquillas ellas llegan, se prueban en la mitad, no cierran la puerta, o ven que el pantalón no les sube, entonces abren y dicen “tía, mire no me sube”, con los pantalones en la rodilla. Entonces aquí, una manera como jugando, vamos a jugar a la tiendita y que ellas pueden acceder a esa experiencia, entonces también ir afuera y explorar otras experiencias. Y la idea es que ellas también empiecen a aprender lo mismo que hablamos antes, qué color me gusta, qué color me queda bien, qué corte de polera, qué moda, qué estilo, cómo maquillarme, cómo me veo más femenina, pero que ellas lo vayan aprendiendo, porque muchas veces vienen voluntarios y les hacen las cosas. De la misma manera que está funcionando el Hogar, llegan los voluntarios y “ya, vamos a hacer un taller de belleza, pero yo te voy a maquillar, yo te voy a depilar”. Y cuando ellas se enfrentan a la depiladora, se dejan la crema.

I: Bueno, ahí tiene que ver tal vez con la concepción que existe en general en la sociedad de las personas con discapacidad. No como alguien que puede desarrollar habilidades y ser independiente, sino que alguien que requiere que le hagan las cosas porque sino las va a hacer mal.

P: Claro

I: ¿Acá el equipo o la manera como están trabajando ustedes, se basan en alguna teoría, tienen de base así como alguna fundamentación teórica? ¿Trabajan por ejemplo con el Modelo de los Apoyos de la asociación americana?

P: Sí se trabaja, pero es que en el fondo cada una tiene su propia área, donde igual uno va incorporando cosas. Me he dado cuenta al estar acá que igual, en el fondo, igual uno usa de todas partes. De repente algo súper cognitivo conductual. Después del modelo de ocupación humana, o más de otro tipo de modelo, como que uno se agarra de los elementos que le van sirviendo, porque en el fondo las chiquillas de repente tienen tantas carencias, tanto en todas estas cosas y tantos modos de aprender que no te puedes regir por uno. Ahora, el Modelo de Apoyo a mí me gusta mucho porque encuentro que es bastante completo y es como súper bueno para las chiquillas. Lamentablemente la más capacitada en el Modelo de Apoyo soy yo, y es súper difícil que por el mismo tema tiempo, lo malicioso que es el sistema, que los otros se vayan incorporando también a la evaluación, a su método de evaluación, a hacer el cuadrado, a hacer una serie de cosas. Pero de cierta manera, lo que ellas han estado haciendo por años es muy parecido a lo que propone el Modelo de Apoyo, entonces no han estado tan alejadas de él, no han estado tan erradas en el proceder.

I: De las cinco jóvenes que participaron en el grupo, tú me dices que tres de ellas ya están en proceso, de egresar, pero que igual no lo tienen tan claro por este tema como un poco concreto de su pensamiento, ¿sí?

P: Mmh

I: ¿Y las otras dos estarían en la lista como para pasar a este pre-egreso?

P: Pero se han mandado muchos ‘condoros’ en el último tiempo. Uno fue que salieron sin permiso, se fugaron. Y el otro es que fueron a sacarle la cresta a la J.

I: ¿Y tú crees que se puede esperar un momento a que no hagan nada de eso antes de que pasen a la casa?

P: No, porque si no hay que esperar unos 30 años pero sí a que tengamos mayor control. La C ha mejorado muchísimo, y yo sé que puede seguir mejorando un poco más. O sea, desde los antecedentes de ella a como se comportaba, su control de impulsos, todo, ha mejorado mucho. Ahora se controla, sale a caminar, busca otras herramientas, respira profundo, qué se yo. Y yo sé que puede un poco más.

I: ¿Las conductas o actitudes que muestran a veces, tú lo asocias más a su discapacidad y a sus características de personalidad y/o a la institucionalidad en que viven?

P: Es una mezcla de las dos. Nadie es así por una cosa. Incluso mucho más elementos, todas las carencias afectivas, la historia de vida también influyen muchísimo. La institucionalidad y el sistema, para qué decir. Lo mismo, o sea, es que está todo, todo, todo, muy, muy mezclado. Y yo de repente eso hace también muy difícil el trabajo porque hay que empezar a separar, a reparar una cosita, a entrenar otra cosita y es una fusión súper importante de sucesos de vida, de experiencias y del sistema.

I: ¿Cómo se trabaja el tema de que las chiquillas tengan o no incorporado en su autoconcepto que tienen discapacidad? ¿Se trabaja? ¿es explícito, no es explícito?

P: No, no es explícito, no se trabaja mucho en realidad

I: ¿Se les dice que tienen una discapacidad?

P: Sí, eso es algo que ve la psicóloga, pero aunque no es un tema tabú, no se trabaja mucho. Muchas de las niñas entienden que tienen una pensión, que tienen una tarjeta de la discapacidad, pero aún así no entienden mucho. Por ejemplo la C me preguntaba por qué tenía la tarjeta de la discapacidad, y ella lo había asociado al tema del que le costaba leer, porque no sabía leer ni nada. Pero no logra entender que ella tiene otro tipo de dificultades más del tipo cognitivo.

I: ¿Cuál sientes tú que es la postura tuya o del equipo en torno a esto? ¿Es importante o no para ustedes que manejen el tema o es mejor que no sepan?

P: Yo creo que es importante que lo manejen pero siento también que no es a tontas y a locas, no es solamente que lleguen y se reconozcan con una discapacidad. Lo ideal sería que se reconocieran con una discapacidad, dentro de otras cosas que también debieran reconocerse. Como una serie de capacidades, de herramientas que pueden utilizar. Porque en este momento que siento yo, como está posicionado el Hogar y como son las niñas si ellas así se supieran con todo el historial que tienen, con una discapacidad, creo que su autoconcepto y su autoestima sería mucho más mala. Si ellas tal vez se supieran con una discapacidad, pero a su vez manejaran una serie de herramientas más allá, un mejor autoconcepto, una mejor autodirección, sería otro el cuento. Porque ahí dirían, “sí tengo una discapacidad pero también tengo esto y esto otro y me manejo en esto y en esto otro”. Pero lamentablemente como aún no se está trabajando en eso es difícil ver el tema que tienes una discapacidad.

I: ¿Qué responden cuando una chiquilla pregunta “¿por qué voy a una Escuela Especial?”?

P: Se les explica que tienen un problema. Se hace super en concreto, “te has dado cuenta que a ti te cuesta aprender, que hay cosas que no entiendes, eso es porque tú tienes algo que se llama discapacidad, se resume en todos estos problemas”.

I: ¿Qué piensas tú sobre la razón que dan otros para no hablarles de discapacidad porque les provocas un dolor?

P: Si tú estás pensando que es un dolor, estás super mal enfocado en lo que es inclusión e integración. Si lo estás viendo así, tú como profesional, al hacer tus objetivos de trabajo, como algo malo, como algo negativo, todos tus objetivos de trabajo van a ir mermando en el fondo.

Entrevista a profesional Centro de Protección Hombres

Enero 2008

I: Me interesa conocer como están trabajando en el Hogar con los chiquillos, si es que hay un programa, como enfrentan el tema del desarrollo de habilidades de los chiquillos y cómo trabajan específicamente con el grupo que participó en el grupo focal.

P: Bueno en realidad, si uno se remonta a la realidad de estos chicos ellos venían de un lugar rural, la cosa urbana de ellos es como desde el año 1998, entonces el esquema que se traía era bastante protegido, era que los niños se preparaban para el campo en ese tiempo, bien agro.

I: ¿Está el mismo personal?

P: No, hubo alguna variación pero se vino también gente de esa época, pero es la menos, se ha ido renovando con el tiempo. Entonces la visión siempre fue como... esto que salgan a una realidad de trabajo es como relativamente nueva. El primer chico que incorporamos a (*centro de inserción laboral*) fue en el año 98, un solo joven, el traía más habilidades en la calle, era de ir a hacer trámites, dejar cosas, entonces estos grupos, el decir, están saliendo, yo creo que es algo que está en pañales. Y cada año uno se va enfrentando a distintos desafíos, porque solo en la experiencia uno se va dando cuenta que se necesita más formación. Lo que se hace con ellos, depende de las habilidades de los chiquillos. Con los que tienen más potencial, se parte con algo individual. O sea, que aprendan a movilizarse al lugar, se realiza de manera sistemática, una persona lo acompaña hasta que va siendo autónomo y lo realiza solo. El tema de los trayectos en locomoción es una cosa que también se va dando con la experiencia. Y si nos hemos dado cuenta que quizás el lanzarlos a la vida es muy tardío. Cada vez nos damos cuenta que un chico recién aprenda a movilizarse a los 20 años es muy tarde.

I: ¿Eso es algo que ustedes tienen planificado como Hogar?

P: Te voy a hablar de los casos puntuales de este grupo de chiquillos, la situación ha sido distinta con otros. Estos chiquillos están en abandono total prácticamente entonces ellos no tenían ningún lugar significativo a donde salir, adonde desenvolverse que no fuera ir a la Escuela en bus y volver en bus. Y el fin de semana no tenían un lugar planificado donde salir. Entonces su primera experiencia en locomoción ha sido salir a capacitarse.

I: ¿Desde cuándo, cuatro o cinco años?

P: Claro por eso te digo que ahora nos damos cuenta que es muy tardío, y entonces qué estamos haciendo con otros chicos que nosotros le vemos que se les ve el mismo potencial, que eso sea ahora más temprano, porque ya vimos que es muy tarde. Se ven enfrentados a un montón de cosas a los 20 años que deberían haber trabajado mucho antes: la noción del dinero, el saber cómo ubicarse en un medio de locomoción, como poder interactuar, el roce con las otras personas, que pasa si alguien te dice algo: la experiencia en el mundo es tardía. Yo creo que ha sido, porque nos dimos cuenta ahora que eso es así. Y el diagnóstico que hicimos de toda la población, el año pasado, vimos que el trabajo de los hábitos, era lo que más se había enfatizado y la parte de las habilidades sociales está muy descendida, en todos en general.

I: ¿Hábitos en el sentido de hábitos en el Hogar?

P: Claro. Independencia dentro de la casa. Las habilidades sociales están poco desarrolladas.

I: ¿El tema de la autodeterminación, el tema de que tomen decisiones por sí solos, que puedan participar en la toma de decisiones?

P: Eso también se está viendo desde lo más cotidiano ahora, porque antes era: la ropa no se elegía, en cambio, ahora los más chicos están escogiendo más, pero es reciente, hace unos dos años. También de que se tome su opinión por ejemplo que pudiera plantear: “Esta escuela no me gusta”. O “Yo no quiero ir a tal lugar” y respetar esa decisión. Y preguntarles a ellos también lo que quieren. Porque antes era más impositivo. Venía por ejemplo una determinación de la Escuela que decía “ahora vas a ir a otro centro porque no te corresponde esto” o “te vamos a mandar a tal parte”, y a veces ellos no querían y ahora nosotros respetamos lo que ellos plantean. Si ellos no quieren ir a tal lugar no van. Igual creo que es un proceso. Y en la evaluación, como te dije, lo más bajo es las habilidades sociales. Y el manejo en el mundo de afuera. Este año queremos enfatizar más en eso, porque sino nos vamos a ver enfrentados nuevamente a lo mismo, a que a los 20 años vas a estar sacando a un chiquillo para afuera que va a estar en pañales.

I: ¿Qué crees tú que piensan las personas que trabajan en el Hogar sobre las personas con discapacidad intelectual?

P: Yo creo que nosotros enfatizamos el no centrarnos en la discapacidad sino que centrarnos en las potencialidades. Y lo que más nos frena, más que el tema de la discapacidad, es que somos un centro de protección, entonces ahí está el siempre pensar en el riesgo que pueda correr, más que en el tema de su discapacidad, que por eso haya que cortarles las alas.

I: ¿Por tener causa de Tribunal?

P: Claro

I: ¿Tú crees que de repente se cae en la sobreprotección?

P: Sí de todas maneras. Y por eso es que por ejemplo hicimos un cambio. Antes estaban los niños mezclados por casa, de edades distintas. En algún momento dijimos que mejor se especializara un poco y estuvieran divididos por edades y habilidades. Entonces la casa que es de los chicos que salen afuera ojalá funcionara con una dinámica distinta. Vienen de un mundo de afuera que es totalmente distinto, donde ellos tienen mayores libertades y ya entran a la puerta del Hogar y se meten en otro esquema, que funciona con un sistema mucho más masivo, con horarios fijos, con rutinas. “Que tú no puedes”, “que no”, “que no puedes ver tele hasta la hora que quieras”. Entonces la idea sigue siendo que esa casa, ojalá se manejara con un esquema distinto pero igual cuesta de que la gente, los adultos a cargo... no están preparados para ese cambio. Que la tía, la asistencial no lo siga tratando como cabro chico y que genere este ambiente que tiene que ser distinto. Este año compramos cosas que fueran más para la autonomía de ellos, por ejemplo, un hervidor, y que ojalá la tía pudiera, si los chiquillos quisieran hacer algo distinto, tomarse un café, un té a la hora que ellos quieran, que no sea solo la leche que viene preparada lista en bandeja

para todos a la misma hora. Pero eso igual cuesta, cuesta que la persona pueda adaptarse a esa rutina, y que sepa que está trabajando con adolescentes o con adultos ya. Y no sólo verlos como los niños con discapacidad que son eternos niños.

I: Por esto te preguntaba por la noción que hay sobre las personas con discapacidad intelectual, porque ¿puede ser que haya dos visiones, una la del equipo profesional y otra de las asistenciales como dices tú? Si les cuesta verlos como adultos ¿será porque ven a la persona con discapacidad como alguien dependiente siempre, les cuesta verlos como alguien autónomo?

P: Sí a veces sí. Pero también creo que no son todas las personas. Hay personas dentro de las asistenciales logran ver eso y afiatar al grupo en una cosa no tan dependiente.

I: ¿Pero si a un mismo grupo le tocan distintos adultos con distintas maneras de verlo?

P: Sí, ahí se rompe el trabajo

I: ¿Y a ellos les debe afectar la formación de su autoconcepto?

P: Sí, unos te tratan como grande y otros como chico.

I: ¿Porque crees que ellos no me contaron esas historias de discriminación que sí te contaron a ti?

P: Uff. El trabajo también que hacemos son reuniones cada cierto tiempo para ir viendo como les va afuera, como de evaluación. Por eso yo sabía todas las historias de malas experiencias que cuentan que les han sucedido afuera. Yo pensé que en ese momento contigo actuó el tema de la deseabilidad social, pensaban que había que decir a todo que sí, no sé. Porque por lo contrario este grupo de chiquillos son super reclamadores en su casa de todas sus cosas, de las cosas cotidianas.

I: En la historia de la ayuda de los carabineros yo lo enfrenté a la otra historia diciéndole que tú habías contado que no lo ayudaron. Y él me dijo que sí lo habían ayudado, o sea, ahí la deseabilidad social en relación a la situación conmigo hubiera sido decirme que no lo habían ayudado. Conociéndolo ¿se te ocurre que pudo haber pasado?

P: No sé, porque esa vez, llegó asustado y contó todo lo que pasó, de hecho llegó todo insolado, y dijo “el carabinero no me ayudó y nadie me pescó”.

I: ¿Puede ser que algún adulto le haya dicho, “no, los carabineros te deben haber ayudado, ¿cómo no te van a ayudar los carabineros?”? ¿Puede pasar que les nieguen las experiencias?

P: Podría ser, a pesar de que la visión que tenemos ahora es de creerles a los chiquillos. En algunos momentos antes, con los que son un poco más fantasiosos como que tienden a contar más cosas, se decía “debe ser mentira”. Pero ahora, está la visión de creer más en lo que dicen, pero puede ser que alguien le haya invalidado lo que él pensaba.

I: ¿Tú piensas que si eso hubiera pasado podría haber provocado el cambio del discurso?

P: Claro

I: ¿Ustedes trabajan el tema de por qué están en el Centro de Protección, porque van a escuela especial, el hecho de que tienen discapacidad o de que tienen problema de aprendizaje?

P: No

I: ¿Y eso lo consideras importante o no de trabajar? ¿El que incorporen eso a su autoconcepto?

P: No sé. No lo planteamos como tema con ellos. Yo no me había cuestionado esto hasta hablarlo contigo. Lo planteé ahora en una reunión de equipo, nos quedó dando vuelta pero... como uno siempre se centra en decirles, “mira que bueno eres, puedes hacer esto”, más que en decir, el tema de la cosa intelectual. Con ellos no, con la familia sí, para los que tienen familia. Pero con ellos no lo hemos conversado. Yo he conocido gente fuera que lo usan, no sé si como su bandera de lucha, pero sí como su carta de presentación.

I: ¿Y eso como lo ves, como un aporte, les sirve o no les sirve?

P: Depende, porque de repente hay personas que es su justificativo, “ayúdeme porque yo tengo este problema”. Pero yo no sé si en cierta medida, si en los chiquillos, el reconocerse o saberse discapacitados intelectuales, si cambiaría en algo el moverse en el mundo afuera, de tenerlo tan claro, no sé

I: Yo lo he mirado por el lado de que el autoconcepto se construye con la autoimagen y con la imagen social que los otros tienen de ti, y si uno no incorpora lo que la sociedad piensa de ti entonces tu autoconcepto no va a poder funcionar bien en la sociedad. Entonces al explicarles que obviamente tienen potencialidades pero que en nuestra sociedad no se les está dando el espacio, que la rabia la vuelquen a la sociedad y no hacia sí mismos.

P: A nosotros nos pasó con un chiquillo que tenía un rango moderado y la tradición de su familia era hacer el servicio militar, era una cosa de que el chiquillo cumplía 18 y se iba a hacer el servicio. Entonces cuando los cumplió, para él lo lógico es que tenía que hacer el servicio militar. Y no lo iban a dejar, entonces ahí le expliqué que en el fondo no podía hacerlo porque tenía dificultades para aprender, porque no sabía leer y por todas las otras cosas, él no iba a poder hacer el servicio.

I: ¿Cómo lo tomó?

P: Lo que pasa es que él era perseverativo con eso, y a pesar de que se lo expliqué a la semana me volvía a preguntar lo mismo.

I: Pero también, pretendíamos cambiar su autoconcepto de un día para otro después de que toda la vida había creído que iba a poder hacerlo.

P: Sí, no me lo entendió. “Es que no lo puedes hacer”, y “¿por qué mi hermano sí lo hizo?”, “es que tú tuviste más problemas para aprender, tú has ido a Escuela Especial, los chicos que están yendo a Escuela Especial no pueden hacer el servicio militar”.

I: La sociedad no se los permite, aunque el cuente con las habilidades requeridas o no para hacerlo.

P: Claro, él quería, era su sueño.

I: Igual el votar, el casarse. Si uno quiere incluirlos en la sociedad tienen que saber en qué sociedad se están incluyendo. Y qué crees tú, ¿es una sociedad que los discrimina?

P: Sí

I: ¿Estos jóvenes del grupo, van de un lugar protegido a otro lugar protegido?

P: Sí, el único lugar no protegido es el trayecto.

I: ¿Tú crees que es mejor que no sepan que los discriminan?

P: Quizás, yo lo veo desde el punto de vista emocional, la carga es mucho más fuerte.

I: Mejorar que no sepan y no sufran.

P: Quizás, por ejemplo, yo les he preguntado y se consideran personas felices, dentro de la inocencia de su ignorancia no se dan cuenta de todas las cosas que pasan a su alrededor, quizás es algo como que los protege.

I: ¿En qué sentido te refieres a inocencia?

P: Que no se dan cuenta de la discriminación, de las miradas feas.

I: Es complejo, si estás pensando que egresen y vivan en la comunidad.

P: Nosotros no hemos tenido muchas experiencias de egreso a vida independiente y los que han sido, cuando han ido a visitar, en general cuentan que están bien.

I: ¿Qué piensas tú del tema de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual? ¿Hay o no discriminación?

P: Yo creo que se están abriendo más perspectivas de las que antes tenían. O sea al mundo del trabajo, que son sueños que antes ni siquiera eran pensados para ninguno. Yo comparo la realidad con los chicos de la Escuela Especial donde trabajo, la proyección que tienen los chicos de nosotros es mucho mayor que las que hay en otros lugares. Los chicos donde estoy en la Escuela Especial son mucho más sobreprotegidos por sus familias, y la proyección para ellos es después de esta escuela si es que, alguno va a una capacitación y si no, se van a ir para la casa. Con su mamá y papá. Mucho más sobreprotegidos. De lo que veo, prácticamente les hacen todo. El nivel de los papás es medio entonces mucho más sobreprotegido. Los chicos de nosotros han aprendido a cruzar todo Santiago, llegar a otros lugares, y todas las cosas que les van pasando son como entretenidas, que bueno que les pasen situaciones, mirándolo desde esa perspectiva ha habido

hartos avances. Pero sí creo que también es verdad que hay un montón de cosas que quedan pendientes. O sea, que hay que hacer y trabajar sobretodo con los más chicos para evitar ciertas dificultades que uno ve en los mayores.

Ahora yo pensaba, sobre el mismo tema del diagnóstico o el saber de la vida, nosotros tenemos mamás de los chiquillos que tienen discapacidad y ellas no lo saben, o no lo han sabido. Me pasó una vez de una mamá que la tuvimos que acoger porque se enteró a los más de cuarenta años que tenía un retardo mental leve o moderado o algo así. Para ella fue un quiebre tan triste, porque ella vivió toda la vida sin saber, y en el fondo no sentía que tenía problemas en su vida. Claro quizás no sabía leer, ella había tenido toda su vida y de repente se remeció entera.

I: ¿Y por qué se enteró?

P: Por el niño, la asistente social la miró, y dijo por qué no le hacen una evaluación y le puede sacar una pensión. “Ah, ya”, dijo ella, pero lo que implicó el costo de saber que le iban a dar la pensión porque tenía discapacidad, el mismo problema del hijo, fue terrible. Habiendo vivido toda la vida entre comillas, “bien”. Y otra mamá, la asistente social que veía sus hijos, le dijo que podía sacar pensión para ella, asumirse a los cuarenta y cinco, cincuenta años, habiendo vivido toda una vida en la que no era tema, era normal, andaba por la vida sin diagnóstico y enterarse ahí fue como super fuerte.

I: ¿Las tías del hogar manejan la visión de la discapacidad centrada en las potencialidades, en su interacción cotidiana con los chiquillos?

P: A mí me impresionaron hace poco las tías que tuvieron que hacer una disertación para la asesora técnica de la sede, que sí, lo manejan más de lo que uno cree. A través de las capacitaciones que se han realizado con ellas. Ellas saben el rol que es super importante de ellas para habilitarlos para la vida afuera.

Entrevista Profesional Centro de Capacitación

Enero 2008

I: Quisiera conocer como han trabajado acá con los jóvenes en el desarrollo de habilidades.

P: El año pasado, por un encuentro que se iba a llevar a cabo en (*ciudad de Chile*), se llevó a cabo un taller con un grupo de jóvenes que buscó desarrollar sus habilidades socio-comunicativas. Se requería que pudieran hablar en público sobre los temas de discriminación e inclusión social. Tenían algunas conductas, de hecho era requisito para el grupo tenerlas porque había poco tiempo. Este año se va a hacer sistemático, para todos, el tema del desarrollo de las habilidades socio-comunicativas.

I: ¿Qué entiendes por habilidades socio-comunicativas?

P: La forma en que se expresan, con el lenguaje, los gestos y el vocabulario, la postura. El que tomen en cuenta los contextos en los que hablan, que hay conductas apropiadas en cada contexto. El tema del vestuario, el maquillaje o sea una visión integral.

I: ¿Eso antes no se trabajaba?

P: Antes se hacía de manera parcelada, no había unión entre las partes, y además ahora le dimos un contexto real, por ejemplo iban a tener que usar micrófono entonces todas las sesiones fueron con micrófono, para que pudieran opinar en la reunión que iban y no se inhibieran. Fue un mes de preparación diaria, en función del encuentro. Se trabajaron las formas de presentación: qué hay que decir, el tono, todo. Lo del micrófono fue importante, porque luego en la reunión hablaron tranquilamente en cambio otros jóvenes que había de escuelas se inhibían al tener el micrófono en la mano. Tanto así que fueron elegidos para representar a sus grupos de trabajo en el momento del plenario.

I: ¿Los contenidos de discriminación, discapacidad, e inclusión, ustedes tuvieron que enseñarlos o ya los tenían incorporados?

P: La mayoría ya los conocía, pero se profundizó en ellos, se encauzaron los contenidos, se pusieron ejemplos y se trabajaron con los que ellos traían. Conocían los temas pero no sabían como manifestarlos. Todo esto lo más importante es que ayuda a su autoestima y les da seguridad, porque ellos temen a lo que no saben hacer, a lo nuevo y ahora te dicen “nosotros podemos enseñarles al resto”.

I: ¿Cómo se desarrollo el taller?

P: A través de la conversación espontánea, luego se trabajó que se entrevistaran entre ellos sobre todo tipo de temas, intereses, futuro, lo laboral, de todo. Eso los motivó a expresarse. Se indujeron también los contenidos de discapacidad y discriminación pero ya los conocían. La discriminación se trabajó a través de ejemplos de otros y vivencias de ellos mismos. Se dieron además cuenta de que había discriminación entre ellos, dentro del mismo Centro de Capacitación

Laboral. De que habían sido discriminados en los colegios anteriores, de que no se habían sentido escuchados, y ahora se sentían escuchados. Y de que se habían burlado de ellos.

I: ¿Cómo se realizó la selección de los integrantes?

P: Fue al azar pero tenían que tener ciertos requisitos mínimos: que tuvieran personalidad y tuvieran una conducta socialmente más adaptativa. Que tuvieran ciertas habilidades comunicativas más desarrolladas, que pudieran hilar ideas, que tuvieran capacidad comprensiva. Eran veinte y se hizo un barrido, una selección.

I: ¿Cómo era su actitud antes del taller frente a estos temas ?

P: Eran más indiferentes frente al tema, ahora tampoco es que quedaron pegados. Cumplieron su función en la reunión y están un poco más sensibles. Lo que sí hubo cambio es en su habilidades comunicativas y autoestima. En otro momento fueron a disertar con fotos a unos apoderados a los cuales les presentaron ellos lo que se hace acá en el Centro de Capacitación Laboral. Los apoderados quedaron impresionados. No se forzó a nadie, F no quiso ir a la primera reunión, pero fue a esta presentación y ella que tartamudea generalmente, no lo hizo al hablar en público. Se sentía segura.

I: ¿Qué postura tienen acá en relación a que los chiquillos manejen el concepto de discapacidad o sea que ellos lo integren a su autoconcepto?

P: El tema es que cada uno sepa sus limitantes, en que soy mejor y en qué cosas no soy muy bueno, por ese lado es necesario que ellos tengan consciencia. Porque después en la vida laboral ellos tienen que saber cuáles son sus puntos a favor y cuáles en contra. Tiene que estar preparados para eso para no frustrarse posteriormente. Y ahí hay que estar aterrizándolos fuertemente porque los chiquillos siempre tienen expectativas mucho más altas de sus capacidades.

I: ¿Ustedes les hablan de que ellos tienen discapacidad?

P: Yo no por lo menos, dificultad, esa es la palabra. Pero muchos aquí manejan la palabra, dicen “oye no que soy discapacitado”, a otros les cuesta ser asociados a (*Fundación que trabaja con personas con discapacidad intelectual*), rechazan esa palabra. Porque la asocian a discapacidad intelectual, a tontos, a mongólicos, dicho por ellos mismos. Dicen “nosotros no somos tontos profe, ni somos mongólicos”. Nos ha pasado, como yo coordino los talleres, cuando hacíamos prestaciones de servicios en el área de ayudante de garzón de repente para algunas actividades, les hicimos unas piochas, con el logo de la institución, con el nombre de la misma. Y dice “estoy para servirle”. Son super bonitas pero el logo de la institución no los motiva a usarla. A algunos les da lo mismo pero la mayoría se sienten estigmatizados. “Señorita porfavor, yo feliz voy pero no me quiero poner la piocha”. En su currículo ponen (*Centro de Capacitación Laboral*) pero sin el nombre de la Fundación.

I: Dijiste antes que para prepararlos para este encuentro que fueron, sí se trabajo el tema de discriminación y discapacidad

P: Sí con ese grupo, se profundizó más con respecto a ese tema. Es como bien especial, particular y peculiar lo que sucede porque ellos se sienten discapacitados pero obviamente que a ellos no les gusta reconocer ese punto. Ellos saben que hay capacidades que no las tienen desarrolladas, que hay cosas que no van a poder lograr nunca de los muchos que vienen de Escuelas Especiales. Otros han estado en el sistema de educación regular y que han ingresado a educación especial. Estos justamente son los que vienen más dañados. Los que vienen recién llegando de una escuela normal o de octavo básico, porque ahí seguramente es donde les dan esta “noticia”: “bueno tu hijo tiene discapacidad intelectual, no puede seguir acá, tiene que ir a una Escuela Especial o a un centro donde pueda aprender un oficio para que pueda trabajar algún día”. Y ellos lo escuchan. Sabes por qué también es bastante complejo porque si tú te das cuenta, ¿cómo le dices tú a un niño limítrofe que es discapacitado? El tema es super complejo tratarlo con los chiquillos te das cuenta. Sí hay que tratar el tema de la discapacidad en términos de experiencias de ellos, que ellos saben sin que uno se los esté diciendo, me entiendes. Si tú les dices “bueno, por qué están ustedes acá chiquillos?” dicen “bueno es que yo tuve problemas porque no aprendí”, muchos dicen “tengo trastorno de aprendizaje”. La mayoría venía con ese discurso. Nosotros hemos ido trabajando esa parte de sus dificultades, sus limitaciones, su fortaleza y su debilidad. Más que nada enfocándolo a eso. Las potencialidades, hasta donde ellos podrían llegar. Cuando yo partí con este taller, les pregunté ¿cuál era su sueño?, tú comprenderás, “en dos años más tener auto, casa”. Te fijas las utopías pero increíbles.

I: Igual la sociedad los cataloga como personas con discapacidad, en ese sentido, ¿ustedes no consideran que igual que ellos manejan el concepto de trastorno de aprendizaje sea importante que manejen el de discapacidad?

P: Sí, para asumirlo y luego utilizarlo y revertir la imagen que hay en la sociedad. Ese es el trabajo que estamos haciendo acá, potenciando sus fortalezas, hasta donde tienen claro ellos sus debilidades pero sacando el famoso trastorno de aprendizaje, con el que vienen o simplemente porque no sirven para nada porque la mochila que traen unos es impresionante. Cuando llegan de enseñanza media, aunque ahora están cambiando los programas, llegan con ayuda, concesiones del colegio para que vaya pasando, pasando. Nos pasó con un joven que llegó a cuarto medio y que cuando terminó, el tema de instituto profesional, universidad, no se podía, porque sabían que llegó con ayuda a cuarto medio. Entonces había que ponerlo en algo que se pudiera visualizar el futuro laboral. Porque hasta los papás sabían que no podía seguir estudiando. Pasa esa situación, para los chiquillos es super fuerte. Y lo otro es que muchos usan la palabra “enfermos”, ese es un trabajo que hemos hecho. “Yo no soy enfermo”. Ellos se trataban así. “Aquí hay enfermitos”, veían un Down, “ah, ese es enfermito”. Lo que más o menos he escuchado y visto en el contacto que tengo con los chiquillos es que es super complicado el tema de las expectativas. Ellos en ocasiones tienen expectativas bien altas y los papás también. Nosotros somos los que tenemos como que aterrizar este cuento, en algunas entrevistas familiares aparece “yo quisiera que mi hija estudiara secretariado, ¿ustedes no tienen secretariado?”. Entonces hay un tema también ahí de los papás, que tienen unas expectativas muy altas y seguramente en su cotidiano vivir se hablan de estas expectativas y los chiquillos las asumen, a lo mejor ellos saben sus falencias pero “si mi mamá lo dice, si mi papá lo dice, a lo mejor puedo ser secretaria”. Esto se da, y especialmente en el nivel socioeconómico medio. Cuando se hace un análisis de puesto, y dices auxiliar de, ayudante de, es super complicado.

I: ¿Cómo les explican ustedes a los papás por qué no puede ser secretaria?

P: Un joven por ejemplo, dijo que quería entrar a la Universidad de Chile, que quería ser ingeniero. Entonces la directora le preguntó ¿por qué crees que estás tú acá? “Bueno porque mi mamá me trajo” o sea igual no asume, porque él tiene componentes psiquiátricos y todo. Yo les hablo de la verdad.

I: ¿Pero cómo les explican a ellos y ellas?

P: Por ejemplo, “¿qué necesitas tú para ser secretaria?”, “escribir a máquina”, “¿y tú sabes leer?”, “sé algunas letras”, “complicado entonces, la secretaria tiene que hacer esto y esto, escribir rápido, tantas palabras por minuto, tú crees que lo podrías hacer”, “en realidad no porque apenas sé leer, difícilmente voy a poder transcribir después lo que estoy leyendo”. Y ahí sin darles mayores vueltas. Esa es la fórmula, que ellos mismos al final vayan sacando sus propias conclusiones, qué cosas necesitas para. Cuáles son los aprendizajes previos que tú tienes que tener para realizar cierta actividad. Cuando llegó el A, “señoritas yo quiero que me preparen porque quiero ir a vender a la parte de informática, en las tiendas grandes, encargado de esa área”. Un trabajo así él quiere. Entonces, de a poco tú le haces preguntas, lo vas colocando en otros contextos, pero tienes que partir por esto, tienes que después llegar a este punto, difícil que tú puedas trabajar en eso. Nadie dice que es imposible pero tienes que primero ir quemando etapas para poder optar a ese tipo de trabajos. Sin tampoco, tirarle al suelo la expectativa que el tiene pero hacerlos aterrizar.

I: ¿Crees que podrían saber leer y escribir?

P: Ese es un tema que siempre se ha conversado acá. Nosotros estamos agotando hasta las últimas instancias, en los módulos se maneja mucho el cálculo, la lectoescritura y la comunicación, el lenguaje. Porque la mayoría de los puestos de trabajo piden por lo menos una lectura funcional. Nosotros, creo, vamos a agotar todas las instancias para que los chiquillos puedan desarrollar esta área. El tema va, ¿será tarde por la edad que ellos tienen, por las frustraciones que ellos traen?, sobretodo de muchos que han estado en escuela normales y algunos de escuelas especiales, donde quizás no se utilizó la mejor metodología para sacar a flote esto. Nosotros nos llevamos este peso, porque los chiquillos vienen ya cansados, la idea es buscar otras estrategias porque nosotros estamos convencidos que ellos siempre pueden aprender. Nosotros tenemos que colocar de la mejor manera estas actividades que fueron en algún momento muy frustrantes para ellos. No solamente utilizar un cuaderno y una pizarra, sino que muchas salidas a la comunidad, que sean actividades bien funcionales, bien prácticas. Cuando tú les presentas las actividades de esa manera, ellos son capaces de motivarse por aprender. Ellos llegan condicionados al sistema escolarizante, cuaderno, la tarea. Con una frustración bastante grande, y con una lectura mecánica inmensa, o sea, no comprensiva. Ahí empieza nuestro trabajo, hasta qué grado de comprensión puedo yo llegar con este tema de la lectura para que le de sentido a esta herramienta que tiene y le sirva, le de una utilidad. Y esa es la pega que hacemos nosotros, darle utilidad a ese instrumento que tiene. Pero en cosas prácticas. Por ejemplo, vamos a hacer una actividad integral. Vamos a preparar un plato X de comida, pero para eso vamos a hacer todo como lo hace una dueña de casa. Punto uno, vamos a hacer la lista de lo que vamos a comprar, empezamos a escribir, vamos a cotizar los precios, manejo del dinero. Tiene que ser todo práctico. Los chiquillos llegan, que uno les dice, hazme una lista, y te preguntan “¿qué es una lista profe?”, hay que enseñarles a anotar un recado, escribir un mensaje.

I: ¿Llegan a los 15 o 16?

P: Unos mayores también, 20, 22. Yo creo que las actividades que diseñamos, que logramos ahora, están relacionadas con las necesidades prácticas cotidianas del diario vivir, para ponerlo bien rimbombante. Porque aquí nosotros estamos preparando para la vida y el trabajo. Entonces a través de estas actividades es más fácil que nosotros podamos tener un mejor puesto para que entonces puedan acceder al mundo laboral. Porque necesitan ellos tener por lo menos una lectura básica, quizás no comprensiva. No sacamos nada con desarrollar actividades para que ellos comprendan un texto aunque sea pequeño. Sí una advertencia de un peligro que esté en la empresa. Algo práctico y funcional, pero no mecánico.

I: ¿Eso pasa porque no fue bien aplicado el método de enseñanza o porque ellos no pueden aprender?

P: Las dos. En esto la familia es super importante. Yo hice clases hartos años y yo notaba cuando había un interés de parte de la familia, de que las tareas que tú realizabas en la sala, realizarlas ellos luego el fin de semana o en vacaciones a los chiquillos, y ellos siempre tuvieron mejores logros, más avances en la lectoescritura y el cálculo. La mayoría de estos chiquillos que vienen de nivel socioeconómico bajo, donde todos los papás trabajan, donde también sus papás son, algunos hasta analfabetos, o tienen tercer, octavo básico. Por eso te hablaba de las expectativas, no tienen tampoco mayores expectativas, “si yo llegué hasta tercero básico y pude salir adelante, y me casé y tuve hijos y tengo trabajo”

I: ¿Ustedes acá trabajan en función de la inclusión laboral, realizan capacitación dual?

P: Dual y práctica laboral. De hecho el año 2006, se restringió un poco esto de los módulos de lectoescritura, de cálculo, sino que le dábamos más énfasis al tema de la productividad, al trabajador. Y ahora es al trabajador, y a raíz de los nuevos puestos que han salido nos vimos en la necesidad de que tuvieran esta escritura funcional, práctica, de frases cortas, con colores. Los mismo colores. Piensa tú en el Transantiago y todo lo que significó el metro y las redes, todas las líneas, todo eso hubo que enseñárselo y hay que seguir. En los puestos de trabajo de aseo, piden mucho, porque trabajan con colores y palabras. Los paños amarillos es para limpiar los muebles, los paños rojos son para limpiar vidrios, el paño azul... entonces, por eso son importantes los análisis de puestos porque se hicieron los programas del Centro de acuerdo a esas necesidades.

I: ¿En qué puestos de trabajo han insertado a personas?

P: Cadete que en el fondo es ordenadora de ropa en tiendas grandes, auxiliar de casino, auxiliar de aseo, esos son más o menos los trabajos. En los de aseo nos hemos dado cuenta que con el tiempo, después de un año, seis meses, los empiezan a ascender a manipulación de alimentos. De copero a garzón.

I: ¿Han tenido algún problema con que según la ley son interdictos y la firma de contratos laborales, que no sean de aprendizaje?

P: Nunca hemos tenido problema con eso. De hecho lo que más se fomenta ahora es la inclusión laboral. Yo he escuchado eso, pero aquí ni lo pensamos. Pero es un punto para pensar porque

estamos acá justamente en ese tema de insertarlos laboralmente y sí puede haber un problema. Es un tema de leyes del año de la pera

I: ¿Debido a qué no había ningún /a joven en el grupo entrevistado de Centro de Protección, cómo se realizó la selección?

P: Cuando se hizo el primer grupo de 20 habían chiquillas de hogar, pero luego de acuerdo a los intereses de ellos, que eso es una cosa importante, se les preguntó si ellos querían participar. Y se les explicó a qué iban a ir, para que lo tuvieran claro. En base a todo eso, en base a las respuestas, ya que necesitaban una base de habilidades por lo menos mínima. Todo eso se fue considerando. Y las niñas, ya no quisieron, otras desertaron y otras realmente les costó. Y tampoco podemos nosotros someterlas a una frustración. Entonces ahí se fue, muy sutilmente haciendo la selección. Pero ellos sabían que eran un grupo grande, pero que iban a quedar menos. Pero sí hubo niñas de hogar que fueron seleccionadas en ese grupo.

I: ¿Cómo ven ustedes el tema de la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, existen obstáculos, facilitadores? ¿El tema de la discriminación?

P: Yo creo que cada vez es más fácil. Pero yo creo que a través del tiempo, un poco lo que el resto del equipo me ha contado, ellos si han tenido chiquillos que llevan muchos años en los trabajos: que se puede dar la integración laboral pero que es difícil mantenerse. Yo creo que ese es el tema. Están las oportunidades de los empresarios, cada vez se abren más puestos de trabajo para los chiquillos nuestros, el tema va por mantener ese trabajo

I: ¿Por qué cuesta mantenerlo?

P: Yo creo que va porque los chiquillos nuestros están acostumbrados que siempre estemos detrás. Cuando tú dejas de estar detrás y de hacer este seguimiento ahí se sienten abandonados, la familia también, empiezan a enfermarse, no quieren ir al trabajo. Y lo digo, porque los chiquillos que sí se han mantenido lo han hecho porque hay un apoyo pero también porque hay una motivación bien personal. La R por ejemplo, se ha mantenido mucho tiempo, dos años, es super querida en su trabajo. Las expectativas de los chiquillos también influye, algunos son super esforzados y quieren tener cosas y quieren llegar a trabajar. Eso se ve también en el común de las personas. Hay de todo como en todos lados. Hay más esforzados, más aperrados, que quieren salir adelante, y otros más flojos, sobreprotegidos, esos cuesta más, esos hay que estar ahí, ahí... En cuanto a la inclusión si bien es cierto se ve una apertura mayor pero yo creo que eso no significa que no haya discriminación, yo te hablaría de una buena apertura cuando yo viera que hay una inclusión sin discriminación. Porque hay mucha apertura pero también hay mucha actitud de lástima de parte de la gente que da puestos de trabajo. La postura: “Yo estoy haciendo un gran favor, me gané el cielo”. En esencia no hay inclusión “estoy haciendo un favor, pobre chiquillo, soy bueno, o voy a ganar porque me van a descontar del IVA”, algunos se benefician con esto, otros lo hacen por su EGO, y un porcentaje lo hace porque realmente entiende la situación y está dispuesto a ponerse con los chiquillos con una oportunidad, de una forma llámémosla objetiva, los hay pero son los menos. Está la apertura pero falta ahora mucho trabajo todavía en la sociedad respecto a tanto mito que hay sobre los chiquillos. Lo que me pasó en la micro el otro día. Estamos saliendo para que sean más autovalentes, para que aprendan a utilizar el Transantiago. Fuimos en grupo, todos subían y bajaban de manera independiente, manejaban

su pase, todo, todo. Sube una chicoca que tiene problemas, digamos, de equilibrio en las piernas. El hecho de que la niña subió mostrando un poco de dificultad, se pararon cuatro personas instantáneamente. Yo esperaba que la niña aprendiera a validar su pase, y le digo “pasé por ahí” y no había terminado de hablar cuando las personas dicen “no, no”, me miraron que yo era ya lo más malo, y le decían “siéntese mihijita”, y yo “porfavor, me deja que la niña valide”, “no”, la tomaron y la sentaron. Ella quedó con el pase en la mano y me miraba y no entendía nada. Ella quería validarlo y la sobreprotegieron. Pero también hay tipos (empleadores) que se aprovechan, por ejemplo, dicen “uy, qué es bueno, ha trabajado bien” pero no los tienen contratado y solamente le pagan un incentivo y ya no están en práctica. Se quedan con el compromiso de que los contraten y no lo hacen. Ya no estamos nosotros. Haces ese seguimiento que pasas por ahí a saludar, y luego le preguntas al joven y te dice que todavía no lo contratan. Son empresas chicas. La empresa conocida te asume, si te asume una discapacidad, te lo asume con todo, contrato, igualdad de condiciones, totalmente normalizador

I: ¿Se integran con los compañeros de trabajo?

P: Sí totalmente, en las evaluaciones, de la tercera a la quinta son mucho mejor que la primera. La primera es no, no me relaciono. Pero después se ve que sí los incluyen. Pero, yo sé que los compañeros de trabajo de repente se juntarán a tomar una cerveza, o juntarse entre compañeras, pero para ellos compartir es solamente dentro del lugar de trabajo. Todavía no existe esto de salir con los compañeros. Son invitados pero ellos llegan hasta ahí no más. Puede ser por la casa, por un tema de horarios, ahí habría que indagar un poco más. Al principio no hay relación y luego se transforma en más cercana, casi de talle después.

I: ¿Cuántos se pueden llegar a insertar en un año?

P: Acá hay metas, el año pasado se insertaron 18, pero que se mantuvieran en ese trabajo... La mayoría con contrato de aprendiz, con incentivo, movilización y colación, algunos reciben el sueldo mínimo. La Fundación promueve la contratación en igualdad de condiciones. Ellos están muy expuestos, por eso te digo la inclusión hasta cierto punto. Todavía hay mucha discriminación.

I: ¿Han pensado en promover la conformación de grupos de autogestores con los jóvenes con los que han trabajado?

P: Sí, en nuestra nueva propuesta estratégica viene ese trabajo con los chiquillos. Lo que trabajamos el año pasado era para fomentar lo que les falta a nuestros chiquillos de autovalencia, la capacidad de resolver problemas y otros. Este año, vamos a hacer pequeños microproyectos pero todo desarrollado por ellos.

I: ¿Sientes que todas las personas que trabajan acá está en la misma parada, o puede haber alguno que esté con una mirada distinta?

P: Yo siento que estamos todos en la misma parada. Fue un proceso largo, tuvieron que trabajarse muchas cosas para que ahora estemos así. Uno de los plus que tenemos como equipo es que tenemos la misma visión, el trato y enfoque hacia los chiquillos es el mismo. Ahora los chiquillos están rotando por todos los talleres, cada profesor va a tener todos los alumnos, ya no va a ser,

este es mi curso, este es mi profe, esta es mi sala. Como en el trabajo, pueden tener distintos jefes. Entonces estamos trabajando en autogestión. Nosotros somos mediadores no más, son ellos los gestores de su aprendizaje.