



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa Magíster en Psicología Educativa

**LA PARTICIPACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN
CENTROS DE ALUMNOS: CIUDADANÍA E INCLUSIÓN SOCIAL.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educativa

MÓNICA MIRANDA CRUZ

PROFESOR GUÍA: MAURICIO LÓPEZ CRUZ

Santiago, Chile

Junio, 2012

Agradecimientos

Lo primero es agradecer a todos los jóvenes que con una excelente disposición aceptaron participar en esta investigación y me permitieron acceder a su experiencia de forma tan generosa.

A María Ester Alejos por el apoyo, y a la escuela especial donde se realizó esta investigación, que me permitieron realizar las actividades en un período de mucho ajetreo para las escuelas, facilitando los espacios y reservando unos minutos del escaso tiempo para contestar preguntas.

A Sonia Pérez quien inició guiándome en este proyecto y a Mauricio López quien me acompañó y orientó para poder terminarlo y quien me apoyó con sugerencias desde una enfoque de las necesidades educativas especiales y la inclusión.

Tabla de Contenido:

1.	Resumen.....	8
2.	Introducción.....	9
3.	Marco Teórico.....	16
3.1.	Antecedentes Empíricos.....	16
3.1.1.	Esbozo sobre educación especial en el contexto mundial.....	16
3.1.2.	Marco Legal relacionado a la Discapacidad.....	19
3.1.3.	Breve historia de los centros de alumnos en Chile.....	20
3.1.4.	Agrupaciones y centros de alumnos de personas con discapacidad intelectual en Chile.....	22
3.2.	Antecedentes Teóricos.....	24
3.2.1.	Modelos de abordaje de la Discapacidad.....	24
3.2.1.1.	Modelos Individuales de la Discapacidad.....	24
3.2.1.2.	Modelo social de la Discapacidad.....	25
3.2.1.3.	Modelo Biopsicosocial de la discapacidad.....	28
3.2.2.	Ciudadanía y Participación.....	30
4.	Objetivos de Investigación.....	34
4.1.	Objetivo General.....	34

4.2. Objetivos Específicos.....	34
5. Marco Metodológico.....	35
5.1. Enfoque metodológico.....	35
5.2. Diseño metodológico.....	35
5.2.1. Criterios de selección del caso y de los participantes.....	36
5.2.2. Caracterización del centro de alumnos.....	37
5.2.3. Caracterización de los participantes.....	38
5.2.4. Técnicas de producción de la información.....	42
5.2.4.1. La técnica de foto elicitación.....	42
5.2.4.2. La entrevista.....	43
5.2.4.3. La técnica de dibujo Participativo.....	44
5.2.5. Instrumentos.....	44
5.3. Análisis de la información recogida.....	46
5.4. La triangulación de los datos.....	47
5.5. Consideraciones éticas.....	48
6. Resultados	49
6.1. Consideraciones iniciales.....	49

6.2. Representación: El centro de alumnos como un espacio que habla por todos los estudiantes.....	52
6.2.1. Apoyo de los estudiantes al centro de alumnos.....	52
6.2.2. Compromiso del centro de alumnos hacia los estudiantes.....	55
6.2.3. Apoyo de los apoderados y profesores.....	57
6.3. Organización: El centro de alumnos como oportunidad de autogestión y legitimación de las ideas del estudiantado.....	59
6.3.1. La recolección de ideas.....	59
6.3.2. Planteamiento de las propuestas.....	60
6.3.3. La toma de decisiones.....	62
6.3.4. El centro de alumnos y su capacidad de autogestión.....	63
6.4. Prácticas de centro de alumnos: Oportunidad de mejora del espacio educativo e inclusión social.....	65
6.4.1. Mejora de la calidad en las condiciones escolares.....	67
6.4.2. Mejoras en la convivencia escolar.....	69
6.4.3. Mejoras en la inclusión social.....	76
6.4.4. Mejora en las oportunidades de aprendizaje.....	80

6.5. Aprendizaje: El centro de alumnos como espacio generador de habilidades, construcción de identidad y proyectos futuros.....	82
6.5.1. Aprendizaje de normas sociales.....	83
6.5.2. Aprendizaje de habilidades de autocontrol.....	84
6.5.3. Aprendizaje de habilidades comunicacionales.....	86
6.5.4. Habilidades para el desarrollo de autonomía.....	88
6.5.5. Aprendizaje relacionado a proyectos futuros.....	89
6.6. Derechos: El centro de alumnos y los significados y tensiones sobre el ejercicio de sus derechos.....	93
6.6.1. Concepción de la discapacidad.....	93
6.6.2. El derecho de la igualdad y la percepción de desigualdad.....	95
6.6.3. El derecho de autonomía y las actitudes de dependencia.....	99
6.7. Ciudadanía: El centro de alumnos y su involucramiento con las temáticas sociales y políticas.....	100
6.7.1. Percepción de Chile como un país con desigualdades.....	101
6.7.2. Educación.....	103
6.7.3. Seguridad Comunitaria.....	106
6.7.4. Discapacidad.....	106

7. Conclusiones y Discusión.....	108
7.1. Conclusiones.....	108
7.2. Discusión.....	110
8. Referencias Bibliográficas.....	116

Índice de Tablas y figuras

Tabla 1.....	40
Tabla 2.....	50
Figura 1.....	52
Figura 2.....	59
Figura 3.....	65
Figura 4.....	82
Figura 5.....	93
Figura 6.....	100

1.

Resumen

Esta investigación se orientó a explorar las valoraciones y significados de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual, que forman parte del centro de alumnos de una escuela especial en la Región Metropolitana. Específicamente se enfocó en conocer las valoraciones y significados de estas personas, respecto de la participación estudiantil y el ejercicio de sus derechos. Para esto, se tomaron en cuenta los modelos de abordaje de la discapacidad desde la mirada de la inclusión social. Además se consideraron los principios de autonomía e igualdad desde la perspectiva del ejercicio de los derechos y como valores esperables en una noción de ciudadanía tendiente a disminuir las desigualdades sociales que afectan a las personas con discapacidad.

Metodológicamente se optó por un estudio de caso cualitativo, en el que se realizaron entrevistas a los representantes del centro de alumnos y una sesión grupal de dibujo participativo. A través del análisis de contenido, emergieron seis categorías, que permitieron concluir que el centro de alumnos es percibido como una instancia que posibilita el desarrollo de diversas habilidades en sus representantes, además de potenciar el ejercicio de sus derechos. Finalmente, algunos estudiantes se apropian a nivel individual y colectivo de temáticas que trascienden la situación de una escuela especial ya que se relacionan con contingencia ciudadana.

Palabras claves: Inclusión social, discapacidad intelectual, centro de alumnos, educación especial, ciudadanía, ejercicio de derechos, autonomía e igualdad.

2. Introducción

Históricamente se ha considerado a las personas con discapacidad intelectual como “limitadas” e incapaces de hacer valer sus derechos o de contribuir en la sociedad a través de un rol participativo que les permita incorporarse como ciudadanos en las decisiones de sí mismos, de la comunidad y del entorno que los rodea. A estas personas se les ha marginado y segregado en muchos de los ámbitos en que se desarrolla un ser humano (social, formativo, familiar, laboral, etc.), dificultando de esta forma el desarrollo de habilidades que les permitan acceder a una mejor calidad de vida. Cuando se genera desigualdad en la preparación para ser ciudadanos esto es en sí mismo un factor generador de marginación y discriminación (Mayordomo, 1998, en Cabrera, 2002), aumentando, por ende, las barreras para posicionarse en un rol social que permita acceder a una toma de decisiones autónoma en un contexto participativo.

Aproximadamente a partir del siglo XX, comienzan a generarse cambios en la concepción de la discapacidad a nivel teórico y se inicia un proceso de transformación en los discursos y las prácticas sociales e institucionales en que participa este colectivo (Palacios, 2008). Este proceso conlleva la instalación progresiva de temáticas legales en favor de las personas con discapacidad a nivel mundial.

La inclusión social de las personas con discapacidad que apunta a conseguir la plena participación de todos los seres humanos en los distintos ámbitos sociales (Blanco, 2006), se instala como una meta a seguir en distintos países. Sin embargo, debido a que los cambios en los derechos y las políticas que incluyen a las personas

con discapacidad se han acelerado desde el siglo XX hasta la actualidad, los avances coexisten con los modelos de marginación existentes históricamente (López, 2003), lo que en la práctica se traduce en barreras fundamentalmente sociales y de participación que replican situaciones de exclusión para el colectivo de personas con discapacidad.

Con la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2006, se incentiva a los Estados parte a considerar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos e incorporar el acceso a la educación, al trabajo, la toma de decisiones autónoma, la participación social y la formación ciudadana, como derechos que deben ser promovidos por las sociedades, para así garantizar la dignidad, autonomía e igualdad de estas personas.

En Chile, la Ley 20.422 en 2010, modifica la ley anterior que promovía la integración social de las personas con discapacidad (ley 19.283, vigente desde 1994). Esta modificación en la legislación pretende promover la inclusión social y hace énfasis en las barreras sociales que limitan el acceso a la participación y el derecho a la igualdad. A través de la modificación de la ley, se pretende ampliar el acceso a diversas oportunidades educativas, laborales y sociales. Además se incorpora en lo normativo una concepción de la discapacidad que toma en cuenta las características contextuales que generan barreras, por sobre características individuales (Gobierno de Chile, 2010).

Tanto las normativas sobre discapacidad vigentes en Chile, como la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, hacen referencia a la

participación social como un derecho que debe ser ejercido por las personas con discapacidad para reducir las barreras que afectan a este colectivo. Sin embargo, persisten en Chile desigualdades a nivel económico, educativo y ciudadano para las personas en situación de discapacidad (Inclusión internacional, 2006). Además, en el abordaje de la discapacidad, sigue existiendo una asimetría de poder respecto de quién participa en la toma de decisiones, debido a que este rol continúa estando en manos de los “expertos”.

En el caso de la discapacidad intelectual, socialmente se establece un trato desigual debido a que culturalmente se les considera menos válidas y dependientes (Rojas, 2008). Esto puede deberse a la concepción de la dignidad humana como dependiente de valores de utilidad social como lo son la inteligencia o las habilidades comunicacionales (Palacios, 2008).

En el ámbito educativo, la adopción al modelo de inclusión también se encuentra como una meta a alcanzar en Chile, donde existen en la actualidad, prácticas de integración escolar para niños y jóvenes con discapacidad en establecimientos de educación regular y, paralelamente, establecimientos de educación especial. En este sentido, las instituciones educativas que trabajan con personas con discapacidad tienen la misión de incentivar y socializar con la comunidad prácticas que desarrollen las habilidades de participación social, toma autónoma de decisiones y formación ciudadana, en el marco de la convención (ONU, 2006), y de esta forma ejercer el rol de agentes promotores de cambio y transformación a nivel social.

El lograr una inclusión a nivel educativo corresponde a un proceso complejo que requiere de una transformación del sistema educativo en su totalidad (Blanco, 2006). Una forma de iniciar aproximaciones en pro de la inclusión educativa, tiene relación con escuchar y validar la voz de todos los estudiantes del sistema educativo (Susinos, 2011). En este sentido, se destaca la investigación inclusiva (Nieto, Portela 2008; Rojas, 2008; Susinos, 2008; Susinos, Rodríguez-Hoyos, 2011) y cómo se puede generar a través de la participación de los estudiantes (tanto en diversas instancias en las escuelas como en la investigación) prácticas que aporten a la mejora en relación al proceso de inclusión educativa. De lo anterior, se destaca la necesidad de que las personas con discapacidad intelectual tengan oportunidades para participar en los procesos de investigación sobre temáticas que los involucran. Esto permitiría generar conocimientos a través de su experiencia directa como actores protagónicos de este proceso, ya que en términos generales, escasamente se toman en cuenta las opiniones de las personas con discapacidad intelectual al momento de indagar en temáticas que les involucran directamente.

Por su parte, las escuelas especiales han asumido el desafío de preparar e incorporar a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual para una futura inserción laboral, que les permita ser incluidos como miembros activos de la sociedad con el fin de ampliar las oportunidades de acceso y participación en diferentes esferas sociales.

A partir del año 2005, con el principio de participación de los alumnos, señalado en las políticas de educación especial por el Ministerio de educación (Mineduc, 2005), algunos establecimientos de educación especial comienzan a implementar la modalidad

de centros de alumnos. Sin embargo, actualmente existe poca información respecto de cuántos establecimientos de educación especial tienen funcionando un centro de alumnos, cómo se encuentran operando, qué nivel de organización tienen, qué importancia tiene esta instancia para los estudiantes y cómo repercute este espacio en el ejercicio de sus derechos.

La finalidad de los Centros de Alumnos, de acuerdo a la normativa vigente, es representar y permitir que los estudiantes participen más activamente en la escuela, para así apropiarse de espacios que favorezcan el desarrollo estudiantil (Mineduc, 2006). El facilitar oportunidades de participación en personas con discapacidad intelectual en su contexto educativo es coherente con la concepción de que la interacción de las personas con su contexto puede ser determinante al momento de desarrollarse como seres humanos (Blanco, 2006). De esta forma, se genera la posibilidad de que se les otorgue valor a las opiniones de las personas con discapacidad intelectual y se legitima un derecho básico y escasamente ejercido por este colectivo.

La participación de los estudiantes cumple además con la finalidad de una preparación para la vida ciudadana y existe una influencia más notoria entre los estudiantes que ejercen el rol de representantes (Martínez, 2006). Siendo la escuela una instancia participativa y de formación ciudadana, es posible ampliar la participación a otros contextos comunitarios, laborales y sociales y contribuir en que la apertura de diversos escenarios en el ámbito político y social se vaya concretizando para las personas con discapacidad intelectual.

En 2007, con la ley 20.183, en virtud de la cual se permite a las personas con discapacidad ejercer su derecho a voto, cobra mayor relevancia la formación ciudadana de las personas con discapacidad. Sin embargo, de acuerdo al informe de derechos humanos en Chile (Centro de derechos humanos, 2010) persisten barreras en el acceso a la participación electoral, por ejemplo, se cuenta con poca información que dé cuenta de cuántas personas con discapacidad ejercen su derecho a voto. Dicho informe concluye que los niveles de participación electoral de las personas con discapacidad son bajos, lo que mantendría la posición de marginación y desigualdad.

En un informe que da cuenta de cómo se encuentran los estudiantes chilenos de educación regular en relación con una muestra internacional, respecto del ejercicio de la ciudadanía (Mineduc, 2003), parte de las conclusiones señalan que éstos estarían interesados en la actividad política y en ejercer sus derechos. Pese a lo anterior, los estudiantes estarían disconformes con la clase política y las actividades de ciudadanía convencionales. De esta forma, este estudio sugiere la importancia de implementar instancias de participación en las escuelas, ya que ello posibilita que los estudiantes desarrollen actitudes democráticas e integradoras.

Además, para superar la situación de desigualdad, valores relacionados al ejercicio de la ciudadanía como autonomía e igualdad debiesen ser promovidos en el contexto educativo (Cortina, 2011). Podría establecerse una relación entre igualdad y autonomía como valores fundamentales a desarrollar a través de la participación en el ámbito educativo, y a su vez, como derechos que deben ser ejercidos. Esta relación

permite abrir interrogantes orientadas a cómo los estudiantes con discapacidad intelectual se apropian de la instancia de participación de un centro de alumnos y en qué medida esto podría contribuir al ejercicio de derechos como igualdad y autonomía, que han sido y son vulnerados, situación que perpetúa la exclusión de este colectivo.

La presente investigación pretende explorar las valoraciones y significados de estudiantes con discapacidad intelectual pertenecientes a un centro de alumnos, sobre la participación estudiantil y la relación con el ejercicio de sus derechos como ciudadanos, tanto a nivel escolar como social. Esto último en coherencia con la lógica de que no basta con orientarse a los sistemas (implementación de centros de alumnos en escuelas especiales) sin visualizar lo que sucede con las personas (Echeita, 2006).

Para estos efectos, las preguntas de investigación que se desea dar respuesta son las siguientes:

¿Cómo valoran y significan los estudiantes con discapacidad intelectual de una escuela especial que pertenecen a un centro de alumnos la experiencia de la participación estudiantil?

¿Cómo valoran y significan estos estudiantes la experiencia de participación para ejercer sus derechos tanto en la escuela como a nivel social?

¿Qué factores facilitan o dificultan que la experiencia de participación en un centro de alumnos contribuya al desarrollo de estas personas como ciudadanos sujetos de derechos?

3.

Marco Teórico

3.1. Antecedentes empíricos

3.1.1. *Esbozo sobre educación especial en el contexto mundial:*

La educación especial en sus inicios durante el siglo XIX, asumió en un espacio reducido y específico a personas que se consideraban enfermas o incapaces de aprender e insertarse en un contexto de educación regular. Por esta razón, el modelo de enseñanza que primaba en la educación especial tenía relación con el modelo rehabilitador desde el cual se concebía a las personas que asistían a escuelas especiales como personas que tenían un problema, un padecimiento que las hacía diferentes del resto porque les faltaba alguna característica para ser “normales” (Palacios, 2008). Por ende, los espacios educativos que se habilitaban para personas con discapacidad diferían en metodologías y contenidos curriculares de las escuelas regulares, y constituían un espacio de segregación para las personas con discapacidad (Caiceo, 2009).

Alrededor de 1960, se difunde un cambio a nivel mundial en relación a la concepción de la discapacidad por lo que se empieza a considerar el derecho a la igualdad de trato, es decir, surgen planteamientos que consideran que todos los estudiantes pueden ser educados en similares condiciones (Verdugo, 2009). Uno de los principios importantes que surge, es el de normalización, en 1959 por el danés Bank Mikkelsen. La normalización pretende que las condiciones de vida de una persona con

discapacidad se asemejen lo más posible a las del resto de las personas. En este sentido, se promueve el reconocer y aceptar a las personas con discapacidad para que participen en los diversos ámbitos sociales, como la educación, el trabajo y la vida en pareja. Además, se plantea la posibilidad de adaptar el entorno y brindar los apoyos de acuerdo al nivel de necesidades, sin que por ello se deba segregar o marginar.

En 1978, se publica el informe Warnock en Inglaterra, que tuvo un gran impacto en la educación especial a nivel mundial y en el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad al aprendizaje en el contexto educativo. En el informe Warnock se considera que se deben perseguir los mismos fines educativos para todas las personas, independiente de su discapacidad. Surge así el concepto de necesidades educativas especiales, entendido como las necesidades específicas que pudiera requerir cada estudiante para lograr un progreso. En este sentido, las necesidades educativas especiales forman un continuo que va desde el apoyo temporal hasta el permanente, por lo tanto, pueden ser transitorias (Echeita, 2006).

Tanto el principio de normalización como la publicación del informe Warnock, forman parte de un cambio de paradigma en virtud del cual se comienza a generar un cambio en el abordaje de la discapacidad. Se visualiza el derecho de las personas con discapacidad de participar e incorporarse en todos los ámbitos de la vida social y ciudadana. En el plano educativo, el enfoque comienza a transformarse y se inician políticas que permiten la incorporación de estudiantes con discapacidad al aula regular.

Se denomina Principio de Integración Escolar a la incorporación de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares (Unicef, Unesco e Hineni 2001). Este principio plantea que es el estudiante quien se debe adaptar al contexto de la clase. El principio de integración escolar responde a una necesidad de aproximación para que las personas con discapacidad accedan a una educación en igualdad de condiciones.

En 1994 con la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales (Unesco, 1994), se establece que la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales debiera ser parte de una reforma global en la educación. Esta declaración, reconoce las barreras sociales que restringen el aprendizaje y la participación, y se enfoca en la escuela como una oportunidad para superarlas. La declaración se centra en el principio de que las escuelas deben integrar y educar a todos los estudiantes, independiente de si existen necesidades educativas especiales o no. Además se establece que son los establecimientos educativos en su conjunto los que se deben adaptar a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

Actualmente Organizaciones Internacionales como las Naciones Unidas, UNICEF y UNESCO han promovido el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos a nivel mundial, sin embargo el desarrollo de una educación inclusiva supone remover barreras sociales, culturales, económicas e institucionales (Unicef, Unesco, Hineni, 2001).

3.1.2. Marco Legal relacionado a la discapacidad

En 1994 se promulga la ley N°19.284 en la que se postula la plena integración y participación de las personas en situación de discapacidad en la sociedad, velando por el pleno ejercicio de los derechos que se reconocen para todas las personas sin diferenciación.

El 8 de junio de 2007, se promulga la Ley 20.183 en virtud de la cual, se modifica la ley orgánica constitucional 18.700 sobre votaciones populares, reconociendo a las personas en situación de discapacidad el derecho a votar, teniendo por lo tanto participación en la toma de decisiones ciudadana. La condición que se establece para que estas personas voten tiene relación con que el voto debe ser asistido. De esta forma se modifica el artículo 61 en el inciso tercero:

"Con todo, las personas con alguna discapacidad que les impida o dificulte ejercer el derecho de sufragio, podrán ser acompañadas hasta la mesa por otra persona que sea mayor de edad, y estarán facultadas para optar por ser asistidas en el acto de votar. En caso de duda respecto de la naturaleza de la discapacidad del sufragante, el presidente consultará a los vocales para adoptar su decisión final." (p. 1).

En febrero de 2010, se promulga la Ley 20.422 que modifica la Ley 19.284. Con esta modificación, se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Se plantea dentro de sus principios, el

garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, accediendo a una mayor inclusión social, donde las personas con discapacidad puedan gozar del pleno ejercicio de sus derechos.

En el artículo 3 de esta ley, se plantean principios entre los que se encuentran el principio de participación y diálogo social, en el que se manifiesta que las personas con discapacidad son agentes activos en la promoción y el ejercicio de sus derechos (Gobierno de Chile, 2007),

“Proceso en virtud del cual las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, ejercen un rol activo en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen” (p.2).

3.1.3. Breve historia de los Centros de alumnos en Chile

Los centros de alumnos nacen en los liceos experimentales, (Insunza, 2003) con el objetivo de que los estudiantes chilenos aportaran en los cambios sociales y en el rol de los jóvenes como ciudadanos de una democracia.

Luego, a partir de 1973, los centros de alumnos estuvieron a punto de extinguirse. En la década de los 80, los centros de alumnos se manifiestan para ejercer la participación ciudadana impulsados por una preocupación política e ideológica para recuperar la democracia (Assaél .Cerdea y Santa Cruz, 2001).

En 1990 con el Decreto N°524: «Reglamento general de organización y funcionamiento de los centros de alumnos de los establecimientos educacionales de educación media» se establecen las normativas para la participación de los jóvenes en los liceos a través de los centros de alumnos. De acuerdo al decreto 524, los centros de alumnos tienen la función de "desarrollar el pensamiento reflexivo en los alumnos, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales".

Durante la década de los 90, las funciones de los centros de alumnos se limitaron únicamente a actividades dentro de los establecimientos, cumpliendo débilmente con un rol social.

Sin embargo, en abril de 2006, comenzaron movilizaciones de estudiantes secundarios, inicialmente por el pase escolar, lo que progresivamente fue decantando hasta la demanda de una reforma a la Ley Orgánica constitucional de Educación (LOCE) y la jornada escolar completa.

Cobran relevancia social las voces y la participación del estudiantado y se evidencia que en el contexto actual, los estudiantes logran apoderarse de los espacios y manifestar sus demandas.

En la modificación del decreto N°524, en 2006, se señala en su Artículo 1°: “En ningún establecimiento se podrá negar la constitución y funcionamiento de un centro de alumnos”, otorgando la posibilidad de que cualquier establecimiento pueda implementar

la modalidad de centro de alumnos. En este mismo documento, se extiende la implementación de los centros de alumnos desde la educación media hacia las escuelas básicas: “El Centro de Alumnos es la organización formada por los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y de enseñanza media de cada establecimiento educacional” (p.1).

Actualmente, los centros de alumnos o centros de estudiantes, forman parte de un movimiento social en pro de la mejora del sistema educativo chileno, a fin de consolidar un modelo de educación de calidad que se encuentre al servicio de las mayorías (Asamblea coordinadora de estudiantes secundarios, 2011).

3.1.4. Agrupaciones y centros de alumnos de personas con discapacidad intelectual en Chile

Hasta aproximadamente el año 2005, las agrupaciones que trabajaban para personas con discapacidad intelectual en Chile se componían fundamentalmente de agrupaciones de padres, madres o familiares, lo que, a nivel educativo, se traducía en centros de padres y apoderados de personas con discapacidad intelectual.

Entre los años 2005 y 2006, comienzan a implementarse las primeras experiencias de centros de alumnos en establecimientos de educación especial. En la Región Metropolitana, se han organizado reuniones entre centros de alumnos de escuelas especiales, sin embargo, no existe una sistematización de estas experiencias.

Paralelo a esto, se han organizado otras agrupaciones, promovidas básicamente por fundaciones u organizaciones que trabajan con personas con discapacidad intelectual, en las cuales se potencia la organización colectiva, el conocimiento y valoración de los derechos y la identificación autónoma de las necesidades de apoyo.

3.2. Antecedentes Teóricos

3.2.1. *Modelos de abordaje de la Discapacidad*

La forma de entender la discapacidad ha pasado por un proceso que ha acelerado su transformación desde aproximadamente el siglo XX en adelante (López, 2006). Es importante mencionar que los diferentes modelos coexisten en la actualidad, por lo tanto, si bien a nivel teórico se adoptan los modelos más recientes en relación al abordaje de la discapacidad, en la práctica no se han abandonado completamente los modelos individuales.

3.2.1.1. *Modelos Individuales de la discapacidad*

Las concepciones individuales de la discapacidad tienen en común el atribuir las causas de la discapacidad a la persona, específicamente a factores biológicos sin considerar factores socio-culturales (López, 2006).

Así, han existido diferentes abordajes a lo largo de la historia en las distintas sociedades, en las cuáles se prescindía de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas (cultura greco-romana), o a través de la marginación social (Edad media), perteneciendo estas personas, al estatus de anormalidad y pobreza (Palacios, 2008).

Cuando los grupos marginados comenzaron a constituir un problema para la comunidad por generar una amenaza de delincuencia, se buscaron soluciones de asistencia social e institucionalización para quienes eran considerados enfermos, por lo que se centró el eje de intervención en el área médica y psicopatológica, lo que hoy se conoce como modelo rehabilitador de la discapacidad (Palacios, 2008). El modelo rehabilitador se focaliza en las características biológicas, entendiéndose la discapacidad como una enfermedad, anormalidad, desviación o problema personal que debe ser medido y atendido desde los supuestos médicos para intentar brindar una cura o una forma de reparación. El objetivo es que quien tiene discapacidad, pueda rehabilitarse o habilitarse en la sociedad para así ocultar al máximo posible sus diferencias y poder encajar como persona “normal”. Por lo tanto, la inclusión en la sociedad bajo este modelo se encuentra subordinada al tratamiento médico, a la asistencia social y la rehabilitación o habilitación va a depender de las competencias que pueda desarrollar el individuo para adaptarse al sistema social.

De este modelo lo que se cuestiona son las condiciones y relaciones sociales que se producen cuando solamente se atribuyen causas individuales sin considerar factores socioculturales. (López, 2006).

3.2.1.2. Modelo Social de la discapacidad

El nacimiento del modelo social se relaciona con Estados Unidos a través del Movimiento de Vida Independiente, así como también con Inglaterra a través de UPIAS (Unión de Personas con discapacidad Física contra la segregación), ambos

movimientos impulsados por y para personas con discapacidad. Mientras que el movimiento de vida Independiente buscaba eliminar las barreras para acceder de forma igualitaria a la vida universitaria, en Inglaterra, se aspiraba a que las personas con discapacidad salieran de las instituciones que las segregaban, abogando por un cambio en la calidad de vida. Al movimiento de Inglaterra se sumaron activistas psicólogos y sociólogos con discapacidad, y es así como el activista y académico Mike Oliver denomina a esta ideas como el Modelo Social de la Discapacidad (Palacios, 2008).

El modelo social cambia el foco de la concepción de la discapacidad, atribuyendo las causas discapacitantes ya no a las características individuales, sino a la sociedad. Destaca Oliver (1998), que el error en la concepción de discapacidad no está en su naturaleza problemática, sino en los supuestos de patología, definiendo la discapacidad como las barreras sociales que dificultan el acceso a una vida de calidad. Esto genera que se modifiquen las condiciones de cambio, atribuyendo la responsabilidad a la sociedad en su conjunto y no a las personas con discapacidad.

Con la idea de que es la sociedad la que discapacita al oprimir y generar las barreras, se desprenden principios valóricos en relación a las personas con discapacidad. Dichos principios se adoptaron durante el proceso de elaboración de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Palacios, 2008). Estos principios valóricos son: dignidad, autonomía e igualdad.

La dignidad se refiere al valor que tienen las personas en la sociedad, independiente y previo al análisis de la utilidad social o económica (Palacios, 2008).

Aunque el modelo social plantea que las personas con discapacidad deben aportar a la sociedad a la que pertenecen, a través del principio de dignidad se reformula esta idea y se enfatiza la necesidad de desvincular la dignidad a cualquier valor de utilidad social, ya que se considera toda vida humana esencialmente digna (Palacios, 2008).

La autonomía se entiende como el control que las personas tienen en sus propias acciones y decisiones. En este sentido, el solicitar ayuda o apoyos no invalida la capacidad de ser una persona autónoma. Así, se define autonomía como la capacidad de acción voluntaria o comportamiento autodirigido (Palacios, 2008).

La igualdad se relaciona con adoptar un criterio inclusivo que tome en cuenta las diferencias en forma positiva, ya que en contraste con el modelo rehabilitador que intenta que las personas con discapacidad sean “lo más normales posibles”, el modelo social se basa en tomar en cuenta y aceptar estas diferencias (Palacios, 2008). Se plantea que el acceso a una igualdad de oportunidades, en el caso de la discapacidad, debe partir considerando la desigualdad histórica en que han vivido las personas con discapacidad. Así, para lograr un acceso realmente igualitario se debe partir por considerar la posición de desventaja para igualar las condiciones de acceso a una vida de calidad.

Un gran aporte del modelo social de la discapacidad, tiene que ver con el cambio sustancial en la propuesta que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001, para la clasificación de la discapacidad. En esta clasificación se incorpora el

entendimiento biopsicosocial de la discapacidad, integrando aportes del modelo social a la salud (Verdugo, 2003).

3.2.1.3. Modelo Biopsicosocial de la Discapacidad

En 2001, la Organización Mundial de la salud propone la nueva clasificación Internacional del funcionamiento y la Discapacidad (CIF). Esta clasificación surge para dar respuesta a las necesidades en términos de políticas, programas y servicios para las personas con discapacidad, ya que se considera que los criterios de diagnóstico resultan insuficientes para ello. La CIF propone la independencia entre enfermedad y discapacidad, el énfasis en características positivas de la discapacidad y el establecimiento de un lenguaje de aplicación universal. Además se amplían consideraciones en la funcionalidad en el área laboral, educativa y de participación social, entre otras.

Desde la CIF, el funcionamiento de las personas con discapacidad se analiza a través de las condiciones de salud en interacción con su entorno social. La CIF describe dominios de funcionamiento y relaciona la interacción entre ellos, por ejemplo, una persona puede tener discapacidad intelectual pero al no presentar su entorno restricciones para la participación, ese dominio no se encuentra limitado. De esta forma, el modelo intenta integrar factores individuales con oportunidades sociales y contextuales para desarrollar el mayor grado de funcionalidad en las personas (Verdugo, 2003).

Respecto a la clasificación diagnóstica, en 2002, la asociación Americana de discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD), propone un enfoque multidimensional para la discapacidad intelectual, al considerar factores biopsicosociales. Se plantea evaluar la discapacidad a través de cinco dimensiones que intentan abarcar diversas funciones, con el fin de focalizar y mejorar los apoyos en distintas áreas.

Así, el funcionamiento de una persona con discapacidad intelectual de acuerdo a esta clasificación diagnóstica, se puede dividir en cinco dimensiones (Luckasson y cols, 2002):

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

Dimensión II: Conducta adaptativa

Dimensión III: Salud

Dimensión IV: Participación

Dimensión V: Contexto

La incorporación de una dimensión centrada en la participación, Interacción y roles sociales, visibiliza la falta de oportunidades y las barreras físicas y/o sociales que se presentan para las personas con discapacidad (Verdugo, 2003),

3.2.2. *Ciudadanía y Participación*

La forma de entender la ciudadanía y la participación va a tener relación con los principios que se adoptan en relación a la democracia (Toro, 2009). En este sentido, es importante considerar el modelo democrático vigente en Chile en la actualidad.

Desde aproximadamente 1980, Chile adopta un modelo de corte neoliberal, del que se desprenden valores y formas de comprender la participación y la ciudadanía. La forma de entender la ciudadanía y la participación en el modelo neoliberal chileno se resignifica de acuerdo a las relaciones del mercado. Esto genera que haya una pérdida en el significado de la participación ciudadana, ya que, se desvaloriza lo común, y se acentúa el individualismo (López, 2006). En este sentido, existen diversas formas de ejercer la participación, condicionadas a la capacidad de consumo. Lo anterior, genera exclusión social, sobre todo al considerar a los grupos menos favorecidos en términos de acceso a oportunidades y poder económico. En esta categoría se encuentran las personas con discapacidad intelectual.

En un análisis sobre la situación de exclusión y desigualdad que vive actualmente Latinoamérica, donde la mayoría de los países han adoptado políticas neoliberales, algunos autores (Cortina, Martínez, Oraisón, Toro, 2011) plantean propuestas de ciudadanía y participación que puedan transformar el escenario político y social actual, considerando a la educación como agente fundamental para producir dichas transformaciones.

Educación en ciudadanía se relaciona con educar en valores que mantienen el capital social y cultural en una sociedad. En este sentido, dependiendo de la definición que se utilice de ciudadanía, diferirán los valores que se desprendan de ella. Cortina (2011) propone una definición general que implica que “ser ciudadano es el que hace su propia vida pero la hace junto a los que son sus iguales en el seno de la comunidad política” (p. 98). Esta autora plantea, además, que de la definición de ciudadanía más básica se desprenden dos valores fundamentales; autonomía e igualdad.

Respecto de la autonomía, esta se entiende como la capacidad de seguir normas que sean comunes y la capacidad de participar en asuntos públicos además de la libertad de tomar las propias decisiones. Educar en la autonomía tiene que ver con brindar argumentos y razones a los estudiantes, con el fin de que ellos puedan decidir cuáles son mejores para sus vidas (Cortina, 2011).

Lo anterior, se relaciona con el valor de autonomía planteado en los derechos de las personas con discapacidad, principalmente, en lo referente a poder decidir sobre la propia vida y no aceptar decisiones impuestas. Existe una cultura sobreprotectora que genera que la sociedad en conjunto opere con lo que cree que es mejor para las personas con discapacidad sin respetar su autonomía. Además, es frecuente que se asocie a la discapacidad intelectual con la carencia o limitación del ejercicio de la autonomía, en este sentido, cobra mayor relevancia ya que constituye un derecho que debe ser garantizado. Si bien, la autonomía es un proceso de maduración y por ende, existen ciertos grados, en el caso de la discapacidad intelectual, se debe potenciar obteniendo el máximo grado posible y respetándolo (Etxebarria, 2003).

En relación al valor de la igualdad, surge una tensión si se considera que existe igualdad en valor como seres humanos; igualdad ante la ley e igualdad para votar, sin embargo, no sucede lo mismo si se piensa en la igualdad social, económica o cultural (Cortina, 2011). Esto se relaciona con la situación de exclusión y desigualdad social que muchas veces viven las personas con discapacidad.

Otro valor importante al pensar en educar para la ciudadanía tiene relación con la dignidad, ya que, ser ciudadano implica tener un proyecto ético y de participación (Toro, 2011). Esto es muy relevante en el caso de las personas con discapacidad intelectual considerando su historia de exclusión. El reconocimiento colectivo como personas de igual dignidad influye en la forma en que se construye la identidad, además que marca la orientación hacia la autonomía y la igualdad (Etxebarría, 2003).

Contrapuesta a una visión de ciudadanía asistida, en la cual se percibe a los grupos en exclusión social como poseedores de características personales que los hacen mantenerse en dicha situación de exclusión, se propone la noción de ciudadanía crítica o emancipada (Oraisón y Pérez, 2006). Se plantea que llegar a ejercer una ciudadanía crítica se lograría a través de la participación activa política, situando esto en una categoría de ideal donde habría formas intermedias para acercarse a ello (Oraisón, 2011).

Además, la construcción de ciudadanía se vincula con procesos de subjetivación que posibilitan o dificultan que una persona se perciba como agente de acción política.

La construcción de la identidad en la relación con los otros, sería entonces fundamental para lograr una posición autónoma que convierta la ciudadanía en un proyecto de vida, desde el que se pueden modificar y redefinir alternativas futuras (Oraisón, 2011). En este sentido, la participación cobra un rol fundamental debido a que permite posesionar a las personas en un rol de agente en interacción con los otros, a través de la práctica ciudadana.

La participación puede surgir en el encuentro de dos dinámicas: una es la capacidad de participar, aludiendo a las habilidades y conocimientos que acumulan los grupos a través de la experiencia en la práctica. La otra dinámica tiene relación con la oportunidad de participar, aludiendo al espacio o al campo, que permite que se pueda desarrollar un buen ejercicio de la participación (Palma, 1998). De acuerdo a lo anterior, se puede hablar de participación, en la medida en que se ajustan ambas dinámicas (capacidad y oportunidad para participar). Idealmente las oportunidades no debieran restringir las capacidades de participación de los grupos (Palma, 1998).

Si bien un ajuste que equilibre las oportunidades y la capacidad de participación responde a un tipo ideal de participación, estos planteamientos sirven para identificar tendencias que ocurren en ciertos grupos (Palma, 1998). En el caso de un análisis de la participación en personas con discapacidad intelectual, la distinción entre capacidad y oportunidad de participación favorece poder centrarse en el contexto y en algunas barreras que dificultan participar en la comunidad, además de las habilidades individuales.

4.

Objetivos de la Investigación

4.1. Objetivo General

Conocer y explorar las valoraciones y significados en torno a la participación estudiantil y a su relación con el ejercicio de los derechos, por parte de estudiantes con discapacidad intelectual de escuelas especiales que participan en un centro de alumnos.

4.2. Objetivos específicos

- Identificar las valoraciones y significados sobre la participación estudiantil de estudiantes con discapacidad intelectual que participan en el centro de alumnos de una escuela de educación especial.
- Identificar las valoraciones y significados de estudiantes con discapacidad intelectual que participan en el centro de alumnos de una escuela especial acerca del ejercicio de sus derechos.
- Identificar desde el discurso de estos estudiantes, los factores de la participación en el centro de alumnos, que favorecen o dificultan su desarrollo como ciudadanos sujetos de derechos.

5.

Marco Metodológico

5.1. Enfoque Metodológico:

Se investigó la participación en los centros de alumnos de los jóvenes con discapacidad intelectual, debido a que se considera relevante la valoración y el significado de la participación desde la perspectiva de sus propios actores. En estudios de discapacidad intelectual, una modalidad de investigación frecuente abarca la recopilación de la información desde los padres, profesores o profesionales que están en contacto con este colectivo. Debido a que este estudio se focaliza en la importancia del desarrollo de experiencias de participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual, es que adquiere especial importancia la recopilación de información a partir de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Para estos efectos se eligió un enfoque de tipo cualitativo porque se pretende explorar una realidad particular y específica como lo es un centro de alumnos perteneciente a una escuela especial. Además, los rasgos diferenciales del enfoque cualitativo, a saber, flexibilidad, capacidad de adaptarse en función del cambio en el objeto de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999) se adecúan positivamente en el presente proyecto, en la medida que las valoraciones responden a un fenómeno subjetivo flexible y complejo.

5.2. Diseño Metodológico

Se optó por realizar un estudio de caso ya que permite profundizar en las valoraciones y significados de los jóvenes con discapacidad intelectual que participan

en un centro de alumnos. El centro de alumnos se consideró como el caso y las valoraciones y significados tanto individuales como grupales de los participantes son lo que permitió profundizar y aproximarse a la realidad investigada. El caso es entonces, algo específico, de realidad compleja y en funcionamiento (Stake, 2005).

Se eligió este diseño debido a que esta investigación es de carácter exploratorio, ya que actualmente, existe poca investigación del tema debido a que es un fenómeno que ocurre recientemente en Chile. Considerando esto último, se advirtió la necesidad de llegar a lo particular, conociendo el caso en profundidad, lo que permitiría aportar conocimientos a través de las conclusiones a posteriores investigaciones de interés en esta temática.

Este estudio de caso correspondió al de tipo instrumental (Stake, 2005), ya que permitió comprender en profundidad la experiencia del centro de alumnos en una escuela especial. En este sentido, se reitera el interés en la particularidad, por sobre la generalización de los datos.

5.2.1. Criterios de selección del caso y de los participantes

Para los efectos de seleccionar un centro de alumnos de estudiantes con discapacidad intelectual, se consideró que el tipo de establecimiento fuera de educación especial y que el centro de alumnos llevara un año de funcionamiento como mínimo.

Los criterios de selección para los participantes fueron los siguientes:

- a) Número de participantes entre 10 a 12 jóvenes, lo cual permite profundizar en las valoraciones y significados sobre la participación y la formación ciudadana.
- b) Tipo de participación: jóvenes que participen como miembros activos en el centro de alumnos de la escuela.
- c) Edades: se priorizó el criterio de pertenencia a la directiva de los centros de alumnos, independiente de la edad.
- d) Discapacidad intelectual: Al pertenecer los estudiantes a escuelas de educación especial, presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual, respaldado por los protocolos de las escalas de inteligencia Wechsler vigentes en Chile.

5.2.2. Caracterización del Centro de Alumnos

El centro de alumnos que se investigó, pertenece a una escuela especial de administración particular subvencionada, dependiente de una Fundación que se centra en la educación de personas con discapacidad intelectual. Esta escuela pasa por una transformación en 2008, ya que hasta esa fecha asistían fundamentalmente, niños y jóvenes con discapacidad intelectual leve y moderada. En 2008 se fusiona con otra escuela especial de la misma fundación donde asistían niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa y multidéficit.

La implementación del centro de alumnos comenzó alrededor del año 2005 a cargo de quien actualmente es la directora del establecimiento. Desde sus inicios, el centro de alumnos se encuentra incorporado como una actividad que se enmarca en el programa de convivencia escolar, por lo que adquiere gran relevancia dentro del establecimiento, cuando ocurre la fusión de escuelas en 2008. Cuando ocurre esta transformación, la escuela otorga a los representantes del centro de alumnos, el rol de transmitir a todos los compañeros estrategias de inclusión y contra la discriminación para los estudiantes con discapacidades físicas o con mayores necesidades de apoyo. Además cada curso del establecimiento, independiente de las características de sus estudiantes, cuenta con un presidente de curso, quien participa como representante de sus compañeros, en el centro de alumnos.

Durante estos siete años de funcionamiento, el centro de alumnos ha propuesto iniciativas para formar parte de una red de centros de alumnos en escuelas especiales, sin embargo, esto no ha sucedido, por lo que como centro de alumnos han buscado las instancias para reunirse con otros establecimientos.

5.2.3. Caracterización de los Participantes

Se realizaron entrevistas individuales a nueve de los diez miembros del centro de alumnos de la escuela.

De los estudiantes que participaron en las entrevistas, cada uno, desempeña el cargo de presidente de su respectivo curso. La única excepción es la presidenta del

centro de alumnos, quien al ser elegida en dicho cargo, dejó de representar a su curso, pasando a representar a todos los estudiantes del colegio.

Al salir elegidos presidentes de curso, los participantes entrevistados comenzaron a participar automáticamente en el centro de alumnos como representantes de la voz de sus compañeros. Cada curso eligió a su presidente por votación realizada. De los participantes entrevistados, solamente el estudiante del curso básico 5, fue elegido por la profesora.

Una de las participantes entrevistadas, estaba en su última semana en el colegio, ya que se incorporaba a trabajar en un empleo competitivo, teniendo que abandonar su cargo de presidenta de curso en el período en que se realizó la entrevista.

De los participantes entrevistados, una estudiante es de nacionalidad peruana, dos estudiantes presentan discapacidad física, requiriendo uno de ellos apoyo de una silla de ruedas para desplazarse. Además uno de los participantes presenta epilepsia. Estas características se mencionan ya que surgen como temáticas espontáneas en las entrevistas por parte de dichos participantes. Además da cuenta de la diversidad y heterogeneidad de la voz de los estudiantes (Susinos, 2009).

Los miembros de la directiva del centro de alumnos entrevistados fueron elegidos por votaciones en las que tuvieron derecho de participar todos los estudiantes del colegio. Estas votaciones fueron abordadas meses antes en la asignatura de consejo de curso en cada nivel, dando la oportunidad de memorizar las listas de candidatos a los estudiantes con mayores dificultades para ejercer el voto.

Tabla 1

Caracterización de los participantes entrevistados

Participante	Curso	Edad	Sexo	Diagnóstico	Cargo desempeñado
				Intelectual	
R	Laboral E	24	F	Discapacidad intelectual leve	Presidenta de curso, Miembro CCAA
Z	Laboral C	20	M	Discapacidad intelectual leve	Presidente de Curso, Secretario CCAA
F	Básico 8	15	F	Discapacidad intelectual leve	Presidenta del Centro de Alumnos
C	Laboral B	21	M	Discapacidad intelectual moderada	Presidente de curso, miembro de CCAA
O	Laboral D	22	F	Discapacidad intelectual moderada	Presidenta de curso, miembro de CCAA
B	Básico 7	14	M	Discapacidad intelectual leve	Presidente de curso, miembro de CCAA
A	Básico 5	9	M	Discapacidad	Presidente de curso,

				intelectual leve	miembro de CCAA
L	Laboral A	21	M	Discapacidad intelectual moderada	Presidente de curso, tesorero CCAA
D	Básico 8	15	M	Discapacidad intelectual leve	Presidente de curso, miembro CCAA

Nota. CCAA es una abreviación cuyo significado corresponde al centro de alumnos.

Se entrevistó también a la profesora encargada del centro de alumnos y a la directora del establecimiento, con el fin de obtener información sobre el centro de alumnos y además complementar la información entregada por los estudiantes.

Además de las entrevistas, se realizó una actividad de dibujo participativo en modalidad grupal donde se incorporaron otros representantes del centro de alumnos con quienes no se realizó entrevista, entre estos participantes cabe destacar la participación de un estudiante con discapacidad intelectual severa quien se expresaba solamente con monosílabos, sin embargo, durante la actividad grupal, los otros participantes interpretaban sus expresiones gestuales.

5.2.4. Técnicas de producción de información

Se usaron dos técnicas: la entrevista individual y una sesión de dibujo participativo en modalidad grupal. Tanto en las entrevistas como en la actividad de dibujo participativo se utilizó complementariamente la técnica de foto Elicitación (Harper, 2002), para conectar a los jóvenes directamente con la experiencia de participación, y de esta forma facilitar las preguntas o el tema del dibujo con las temáticas que se pretendían abordar.

5.2.4.1. La técnica de Foto Elicitación

Para Harper (2002) la foto elicitación consiste en insertar fotografías en la entrevista. Esto tiene la finalidad de conectar a los participantes con experiencias pasadas o presentes. Por otra parte, las fotografías permiten indagar sobre la dimensión íntima de los participantes como por ejemplo, las relaciones de amistad, compañerismo, lo que gatilla que se pueda tener acceso a los afectos que la información que se pretende recopilar significa para los participantes.

Se eligió esta técnica por todo lo anteriormente mencionado, sumado a que se hipotetizó que en el caso de las personas con discapacidad intelectual esto podría ayudar a potenciar su comprensión de lo que se pretendía indagar.

Para esto, el colegio facilitó fotografías de los participantes realizando actividades relacionadas con el centro de alumnos, las que se mostraron tanto al inicio

de cada entrevista individual, así como también al inicio de la sesión de dibujo participativo.

5.2.4.2. *La Entrevista*

Se realizó de forma individual con el objetivo de indagar en los significados y valoraciones a través de la relación cara a cara, lo que permite centrarse en la experiencia de cada participante e intentar comprender la forma de percibir e interpretar su mundo (García, Gil, Gómez, 1999).

Si bien se contó con una pauta general de entrevista, ésta se realizó adaptándose a la edad y características de cada participante .Es fundamental la adaptación a las competencias comunicacionales de cada entrevistado, al considerar que muchas personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en el lenguaje (Opazo, 2010). En este sentido, la duración de cada entrevista varió de acuerdo a las características comunicacionales de los entrevistados, en embargo, se puede establecer un promedio de 30 minutos por entrevista.

Se consideraron las directrices para realizar preguntas simples en entrevistas con personas en situación de discapacidad intelectual, tomando en cuenta los planteamientos de Opazo (2010), los que se señalan a continuación:

“[1] Usar palabras y frases cortas, simplificándolas cuando la comprensión es baja; [2] Usar una oración por frase; [3] Usar verbos activos, por ejemplo ¿has

hecho la cama?; [4] Cuando sea posible, usar verbos en presente; [5] Evitar preguntas sobre conceptos abstractos (cuando sea posible); [6] Evitar uso de negativos. [7] Evitar Jerga; [8] Evitar Lenguaje figurativo; [9] Evitar coloquialismos; [10] Preparar preguntas previamente y evaluar la legibilidad de los cuestionarios escritos (cuando se usen)” (p.8).

5.2.4.3. *La técnica de Dibujo*

Se utilizó la técnica del dibujo participativo como una forma complementaria a la entrevista individual donde la información a recopilar se utiliza como un instrumento de mediación entre lo dibujado y la explicación posterior que cada participante elaboró a partir de su dibujo.

Para esto se reunió a la directiva del centro de alumnos, donde cada participante elaboró un dibujo sobre la experiencia de participación. Finalmente cada participante explicó su dibujo al grupo, generándose significados individuales y colectivos a través de esta dinámica. Esta actividad tuvo una duración de una hora y treinta minutos.

5.2.5. *Instrumentos*

Se recopilaron fotografías e imágenes para conectar a los jóvenes con las experiencias de participación en las que se quería indagar. Se consideró que la estimulación visual proporcionada por el reconocimiento de la vivencia facilitaría y direccionaría de mejor forma la recopilación de la información. Estas en su mayoría

correspondían a actividades en que los participantes se reunieron con centros de alumnos de otras escuelas.

De esta forma, a partir de la imagen expuesta, se complementó con preguntas exploratorias, que dieron cuenta de cómo proceder para la segunda fase de la entrevista.

La entrevista contempló preguntas a partir de la imagen, donde la descripción de la experiencia fue focalizando progresivamente las preguntas hacia la participación. Algunas de estas preguntas fueron:

¿Recuerdas esta foto?, ¿Dónde estabas?, ¿Qué hacían?, ¿Para qué?, ¿Qué resultados tuvo?, etc.

Posteriormente se realizaron preguntas de antecedentes, para explorar el grado de conciencia que se tiene respecto de la participación en los centros de alumnos. Algunas preguntas fueron:

¿Cuánto tiempo llevas en (actividades relacionadas con lo descrito en la foto?, ¿Qué más haces como miembro del centro de alumnos?, ¿Cada cuánto tiempo se reúnen?, etc.

Dependiendo de la cantidad y calidad de los antecedentes recopilados y del involucramiento de cada participante con su labor en el centro de alumnos, se

comenzaron a explorar las valoraciones y significados, partiendo por preguntas de opinión, para ir profundizando en preguntas sensitivas y de expresión de sentimientos y valoraciones. Algunas preguntas fueron:

¿Qué ha hecho el centro de alumnos?, ¿Cómo te sientes siendo miembro del centro de alumnos?, ¿Qué es lo que más te gusta de tu labor y participación en el centro de alumnos?, ¿Para ti ha significado algún cambio respecto a cuándo no pertenecías al centro de alumnos?, etc.

Finalmente para explorar la relación entre la participación en el centro de alumnos y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos, se elaboraron preguntas con información entregada en la fase anterior de la entrevista, direccionando y ejemplificando; por ejemplo, ¿Tú mencionaste que sientes que ahora se toman más en cuenta tus opiniones, cómo crees que esto te pueda ayudar en tu futuro?

5.3. Análisis de la información recopilada

Para el análisis de los datos se utilizó como método el análisis de contenido. De un total de once entrevistas, más la actividad grupal de dibujo participativo, se transcribió la totalidad del material y se redujeron los datos a través de una separación inicial del material en unidades temáticas. Posteriormente, se realizó la codificación, que emergió desde los datos de forma inductiva. Para la codificación se utilizó como recurso el software Atlas-ti, que permite realizar una codificación abierta y organizar y jerarquizar los códigos de manera visual. Paralelo a esto, se creó un libro de códigos

para ir perfeccionando y delimitando los criterios de codificación. Se identificaron códigos descriptivos, explicativos e interpretativos.

Para la generación de categorías se elaboró una matriz de contingencia (Bardin, 1996) que constata y clarifica las relaciones entre los códigos que se han elaborado previamente y permite que de estas relaciones emerjan las categorías. De este análisis y respetando los criterios de exhaustividad y pertinencia en el proceso de categorización, fueron emergiendo las categorías.

5.4. La triangulación de los datos

Se optó como estrategia de validación por la triangulación de los datos, es decir, recoger la información desde distintos ángulos, lo que permite contrastar los datos para abordar con mayor rigor y amplitud la información que se va a analizar (Stake, 2005).

La aplicación de entrevistas individuales a los representantes del centro de alumnos, la sesión de dibujo participativo en modalidad grupal y las entrevistas a la profesora encargada del centro de alumnos y directora del establecimiento tenían como objetivo triangular los datos. Además, en un primer momento se realizaron siete entrevistas, luego se llevó a cabo la actividad grupal y finalmente se realizaron las entrevistas restantes.

5.5. Consideraciones éticas

En coherencia con los planteamientos de autonomía y ejercicio de derechos, se elaboró un documento donde a cada participante se le explicó el propósito de la investigación. Estos documentos fueron firmados por todos los participantes, respetando el derecho a decidir si querían participar en la entrevista y en la actividad de dibujo participativo.

El transparentar los fines investigativos con los participantes, responde a la necesidad de acercarse a un modelo de investigación que incluya a las personas con discapacidad tanto en la producción del conocimiento, como en la toma de conocimiento de este hecho.

6.

Resultados

6.1. Consideraciones iniciales

A continuación se presentan y desarrollan las categorías que emergieron a partir del material recopilado.

Cabe señalar que las unidades de análisis se fueron elaborando a partir de frases, así como también de párrafos, de acuerdo a características de la producción verbal de cada entrevistado. Se debe tener en cuenta que en algunos casos se entrevistó a participantes con dificultades en el lenguaje o con tendencia a responder escuetamente. Por esta razón, el criterio al momento de utilizar unidades de análisis se flexibilizó primando las características del entrevistado y el contenido temático (se dividió un párrafo si contenía más de dos temas diferentes).

De todo el material analizado emergieron seis categorías principales con sus respectivas subcategorías. La tabla 2 da cuenta de los porcentajes de unidades textuales correspondientes a cada categoría. Además se muestran el porcentaje de unidades que no logró tener pertinencia en alguna categoría y el porcentaje que se categorizó en más de una categoría.

Tabla 2

Porcentaje de Unidades textuales agrupadas por categoría

Categorías	% de Unidades de texto agrupadas N=350	
I.-Representación	17, 2 %	N=62
II.- Organización	21, 7 %	N=76
III.- Prácticas	24 %	N=84
IV.- Aprendizaje	13,7 %	N=47
V.- Derechos	16 %	N=56
VI.- Ciudadanía	11,4 %	N=40
VII.- Sin categorizar	1,8 %	N= 6
VIII.- Porcentaje no exclusivo a una categoría	5,8 %	N= 21

La presentación de las categorías se presenta en orden en relación a la frecuencia, así como también al contenido, es decir que las tres primeras categorías, como se observa en la tabla, corresponden a los porcentajes más altos de las unidades de análisis, además que conforman categorías fundamentalmente descriptivas descriptivas.

En relación a las tres últimas categorías, en general constituyen temáticas más abstractas que corresponden a las valoraciones y significados de un grupo más reducido de participantes.

Las figuras que se presentan en cada categoría, se elaboraron para organizar y explicar gráficamente la información relativa a cada categoría y sus respectivas subcategorías. Además es importante destacar que E significa entrevistadora, mientras que las otras iniciales corresponden a los participantes en la investigación y se encuentran caracterizadas en la tabla 1.

6.2. Representación: EL centro de alumnos como un espacio que habla por todos los estudiantes:

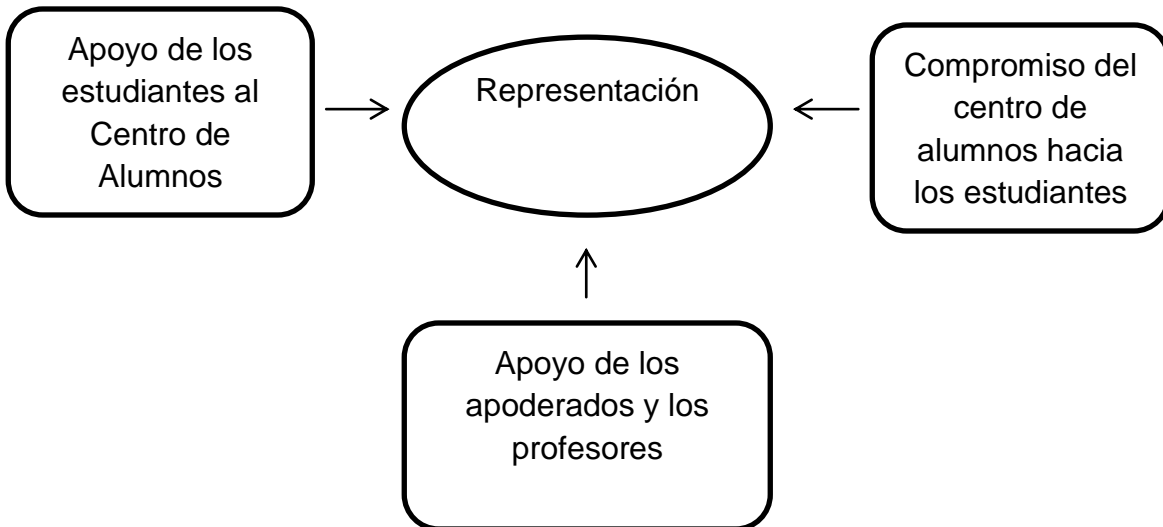


Figura 1.

Representación del centro de alumnos.

6.2.1. Apoyo de los estudiantes al centro de alumnos

Se analizó el apoyo de los estudiantes hacia el centro de alumnos en relación a cómo lo perciben los participantes.

En general para los participantes, resulta importante y sienten gratitud hacia el hecho de que los eligieran sus compañeros. Valoran la confianza depositada a través del voto y se sienten apoyados y acompañados en su labor de representantes del centro de alumnos.

Fragmento de entrevista N° 6.

E: ¿Y por qué te gusta ser el presidente de curso?

B: Porque tienen más confianza en mí mis compañeros.

Fragmento de entrevista N°5.

E: ¿Te sientes apoyada por tus compañeros?

O: Sí

O: Apoyada porque me dieron un abrazo, hartos abrazos, y ideas, pintar los baños.

Para algunos participantes la elección como representantes significó derribar barreras y temores relacionados con el rechazo social, sintiéndose parte de un grupo que les abrió nuevas oportunidades.

Fragmento de entrevista N°1.

R: Eh no, me siento bien, me siento orgullosa porque nunca me imaginé llegar a un colegio especial, que me mandaron de la Teletón, agradezco mucho a la Teletón porque eso me lo mandaron de allá y no, me siento contenta de llegar a un curso que me, nunca me imaginé llegar a un colegio, que me escogieran de presidenta y que aprendiera muchas cosas igual, compartir con mis compañeros, fue una experiencia muy bonita. Aunque nunca en mi colegio de... bueno yo no soy chilena, soy peruana y en Perú nunca te han escogido así como presidenta,

no en Perú dicen, ponle, esto eh brigadier y sub brigadier es como casi parecido pero aquí es por presidenta secretaria y son tres cosas, que el otro no me lo sé.

E: ...¿Qué sentiste cuando te eligieron presidenta?

R: Eh, estaba yo, no lo podía creer, entonces mi profe me dice R tu saliste la presidenta, bueno, será pos profe le digo yo, gracias a usted y gracias a todos mis compañeros, eh, voy a ponerle todo el empeño y todo el empeño más que nada para que ellos se sientan felices y contentos de mí como persona. No, ellos están tranquilos como yo lo he tomado y cómo yo hago las actividades.

Se indaga además por el apoyo que le dan a la directiva del centro de alumnos, la que todos ellos escogieron por medio de votaciones. En general existe un compromiso y una responsabilidad en relación a hacerse cargo del voto que se emite. Además hacen referencia a que debe existir una rotación en los cargos de representación.

Fragmento de entrevista N°5.

O: Nos juntamos, votamos, votamos a los presidentes, algunos cursos votan por los presidentes de alumnos y todos los compañeros míos votaron por mi, y votaron por el centro de alumnos a F.

E: O y ¿qué se siente votar por otros?

O: Bien porque si uno vota por otra persona tenemos que apoyarlo.

Fragmento sesión de dibujo participativo.

X: Ah, eso también es una actividad donde se puede votar, participan muchos compañeros para votar, otros no quieren participar pero está bien que participen todos para votar.

E: Y ¿qué es lo que más a ti te gusta de esa actividad?

X: Yo puedo votar o puedo participar en las urnas.

E: Y qué te gusta más?

X: Votar.

E: ¿Por qué te gusta votar?

X: Porque se ve la calidad del presidente del centro de alumnos, han hecho mucho trabajo y necesitan un tiempo de descanso.

6.2.2. Compromiso del centro de alumnos hacia los estudiantes

Los participantes se sienten comprometidos con sus compañeros y valoran el poder atender sus demandas, llevándolas a una instancia de reunión para decidir y dar una respuesta.

Fragmento de entrevista N°3.

E: Perfecto, para ti personalmente como F ¿cuál es la actividad que más te ha gustado desde que estás de Presidenta del Centro de Alumnos?

F: Representar a mis compañeros.

E: Representar a tus compañeros ¿qué significa eso para ti?

F: Hablar por ellos.

E: Súper interesante, ¿por qué es lo que más te gusta?

F: Porque algunas veces...por decirlo ellos me dicen todo que quieren, si quieren jugar a la pelota, todo eso, yo lo hago, yo les digo, hago una reunión y siempre me dicen que sí, que como soy la presidenta me dicen que sí, algunas veces que no y les trato de explicar por qué no.

Le dan importancia a la fluidez de la información entre centro de alumnos y los respectivos cursos que cada presidente representa.

Fragmento de entrevista N°9.

E: ¿Y qué es para ti ir a estas reuniones?

D: Importante, porque significa que le estoy haciendo un bien a mi curso, me estoy informando sobre lo que va a pasar en el futuro en el colegio, y se lo informo a mis compañeros de curso.

Finalmente existe una distinción entre las gestiones que el centro de alumnos desea realizar y la realidad de lo que los estudiantes en su totalidad están comprometidos a llevar a cabo. Se identifican situaciones en que el centro de alumnos no puede hacerse cargo de las problemáticas de la escuela, si no nace de todos los estudiantes.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

L: Bueno yo estoy absolutamente de acuerdo con ella, pero yo encuentro que aquí hay un tema general, ya, yo encuentro que podemos pintar el colegio, pero qué pasa, de que no todos, a ver, yo creo que es una cosa de disposición de todos, no tan solo de la directiva del centro de alumnos, es una cosa de todos los estudiantes del colegio, entonces yo siento que por ejemplo, yendo al tema de pintar el colegio, en este caso también arreglar los baños, encuentro que es una cuestión de mentalidad, de asociación con todo el establecimiento, no va tanto en la presidencia, nosotros podemos tener ideas, pero si nuestros compañeros no nos apoyan, no sirve de nada.

6.2.3. Apoyo de los apoderados y profesores

Si bien el centro de alumnos representa a los estudiantes, es más fácil realizar proyectos cuando se cuenta con el apoyo de docentes y apoderados.

Respecto a los apoderados, los participantes manifiestan que ellos como centro de alumnos han participado en algunas reuniones, aunque para comentar asuntos específicos y que en general la recepción de los apoderados es buena.

Fragmento de entrevista N°1.

R:...Incluso en la reunión de apoderados, mi profesor me dijo R te tenís que quedar en la reunión, la primera reunión, y me quedé porque los apoderados, tenía que presentarme a los apoderados de que yo soy la presienta y de que

ahora estoy a cambio de la T, entonces los apoderados igual me dijeron que bienvenida.

Con los profesores, en general los participantes se sienten apoyados, no solamente en relación al centro de alumnos, sino que con asuntos personales, existe una relación que ellos valoran como positiva y de apoyo.

Fragmento de entrevista N°2.

E: ¿Cómo saliste elegido presidente?

Z: Votaron mis compañeros.

E: ¿Qué significa para ti eso?

Z: Bueno, porque he sido el que más sobresale del curso, la profe me ha dicho que puedo hacer cosas importantes que otros niños no pueden hacer.

Fragmento de entrevista N°3.

F: Me ayuda harto, porque, por ejemplo, yo con la profesora Y llevo como 3 años y ya le tengo cualquier cariño y es como una segunda mamá, todas las profes son como súper simpáticas conmigo, con todos.

6.3. Organización: El centro de alumnos como oportunidad de autogestión y legitimación de las ideas del estudiantado:

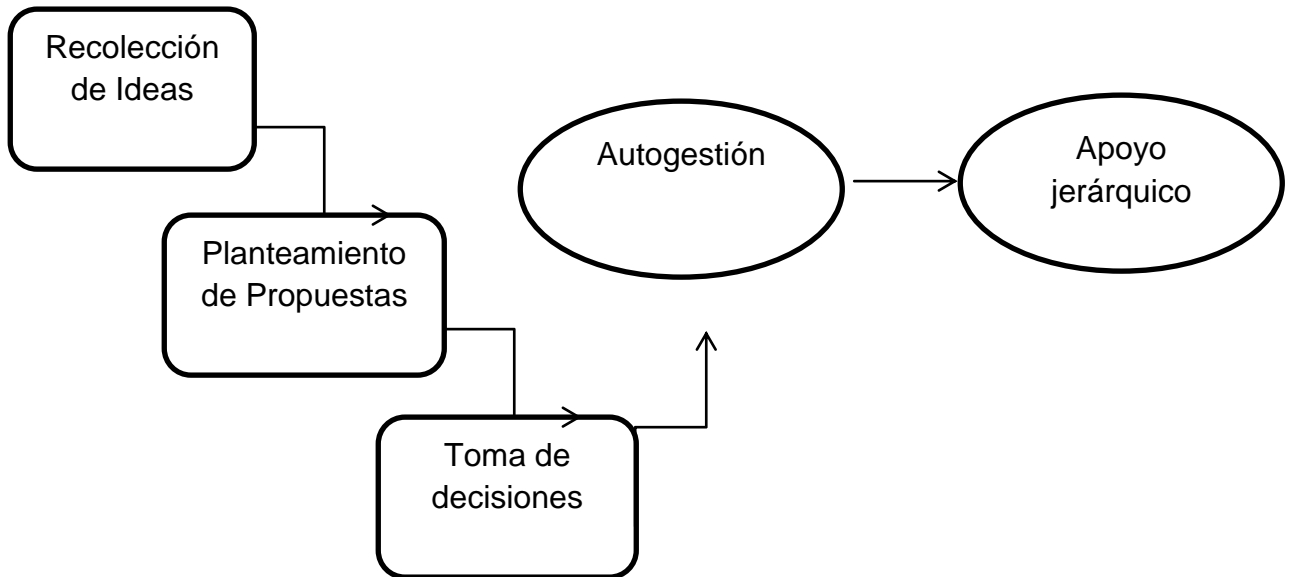


Figura 2.

Organización del centro de alumnos.

6.3.1. La recolección de Ideas

Cuando se indaga sobre aspectos organizativos del centro de alumnos, llama la atención que ellos no tienen fechas claras para fijar reuniones, ni un sistema rígido de participación. Desde sus discursos, se desprende que las reuniones de centros de alumnos son solicitadas por los presidentes de curso cuando ellos sienten que sus compañeros les están demandando gestiones y por lo tanto, deben tomar acuerdos.

Fragmento de entrevista N°1.

R: Claro me piden como R sabes qué hoy día tenemos un carrete ¿podemos venir con buzo o más pintaditas con aritos? y les digo sabes qué chiquillos ahora no sé porque me tengo que ir a hablar con la directora, con todos los presidentes y ahí después a la vuelta yo les digo qué tenemos que... qué me dijeron, igual yo les informo lo que hemos hablado en la reunión, si igual yo primero pregunto a mis compañeros antes de llevar a la reunión y eso es importante.

Fragmento de entrevista N°3.

E: Ya y ¿acá dentro de la escuela?

F: Dentro de la escuela, hacemos hasta nosotros mismos actividades.

E: Ya y ¿cómo se organizan para eso?

F: Nos juntamos todos, pedimos una reunión del Centro de Alumnos y ahí hablamos de lo que queremos hacer, algunas veces queremos arreglar la escuela y todo eso.

6.3.2. Planteamiento de las propuestas

Cada representante del centro de alumnos puede exponer las solicitudes de su curso, de esta forma se van proponiendo diversas ideas y existe una valoración positiva respecto de la diversidad de las opiniones, independiente de si se comparten todas las ideas o no, el hecho de que cada presidente de curso tenga derecho a exponer sus planteamientos y sea escuchado constituye una instancia importante para ellos, independiente de la decisión que tomen.

Fragmento de entrevista N°3.

F: No decidirlo yo sola, yo con los demás presidentes, con mis compañeros y mis amigos, me gusta que todos opinen.

Fragmento de entrevista N°8.

L: Hay una organización de tal manera y una madurez de cada uno de los que están en el centro de alumnos, me incluyo, que se nota en las opiniones que dan, en los puntos de vista, es una madurez de tal forma que ellos tienen para dar sus puntos de vista y poder resolver problemas que es interesante y es súper positivo.

Además, manifiestan que el hecho de que exista diversidad de opiniones no genera situaciones conflictivas en el centro de alumnos, legitimando la existencia de diferencias como una característica que complementa y enriquece al grupo.

Fragmento de entrevista N°2.

E: ¿Y esto de decidir entre todos, cómo es?

Z: Es bueno, no pelean por las decisiones, todos tranquilos, cada uno tiene su estilo.

E: ¿Y cuál es tu estilo?

Z: Más deporte y recreación.

Fragmento, entrevista N°1.

R: Eh no, súper bien todos siempre con apoyo, siempre con respeto y con respeto y con apoyo y siempre opinan y eso, opinan, lo que opinen siempre es bueno, porque no sabemos, ahí tenemos que escoger cuál, entonces son opiniones muy buenas y distintas, pero súper bien.

6.3.3. *La toma de decisiones*

Si bien para los participantes el momento organizativo que más valoran es el exponer y el escuchar las diversas opiniones, también tienen incorporadas estrategias de resolución de conflictos a través del diálogo. Además cuando no se logra establecer acuerdos, utilizan el sistema de votaciones.

Fragmento de entrevista N°6.

E: Y cuando ustedes se juntan en el centro de alumnos y hay desacuerdos, por ejemplo algunos quieren hacer una fiesta, otros quieren hacer una completada y otros no quieren hacer nada, ¿Cómo lo resuelven?

B: Escuchando las respuestas de los demás, y si es algo bueno, juntan las opiniones de los demás y hacen una cosa.

Fragmento de entrevista N°3.

E: Ya, ¿y cuándo hay opiniones diferentes, cómo lo hacen?

F: Ahí sí, por ejemplo, hacemos la mayoría y si gana la otra mayoría les trato de explicar a los otros, todo.

Los participantes manifiestan que las reuniones del centro de alumnos cuentan con el acompañamiento y orientación de una profesora, sin embargo, en ocasiones, para el momento de la toma de decisión ellos solicitan privacidad para poder decidir de forma independiente.

Fragmento de entrevista N°1.

E: ¿Y quién decide?

R: Eso lo decide la profesora I o nosotros. Dejamos un rato a la profe I y decimos que nos dé unos diez minutos para pensar nosotros qué podemos hacer.

6.3.4. El centro de alumnos y su capacidad de autogestión

Cuando se habla del centro de alumnos como una instancia de autogestión es entendiendo que existe un conducto regular donde es necesario solicitar la autorización de la directora del establecimiento para llevar a cabo sus propuestas. Sin embargo, para ellos la dirección del establecimiento funciona como una instancia de apoyo a la que pueden recurrir con sus propuestas.

Fragmento, entrevista N°2.

Z: Trabajos, arreglar la cancha, hacer fiestas y eso nacía de cómo hablábamos entre todos y le decíamos a la directora.

Se centran en las oportunidades en las que han podido demostrar que sus aportes generaron soluciones útiles para el colegio, legitimando la voz de los estudiantes.

Fragmento de entrevista N°9.

E: ¿Y cómo se sienten cuando ponen una meta y se cumple?

D: Es como un logro grande porque a nosotros nos han escuchado nuestras ideas y han resultado mejor. Y ahora mi idea es que vuelva el negocio, como antes. Una idea puede hacer maravillas.

6.4. Prácticas del centro de alumnos: Oportunidad de mejora del espacio educativo e inclusión social:

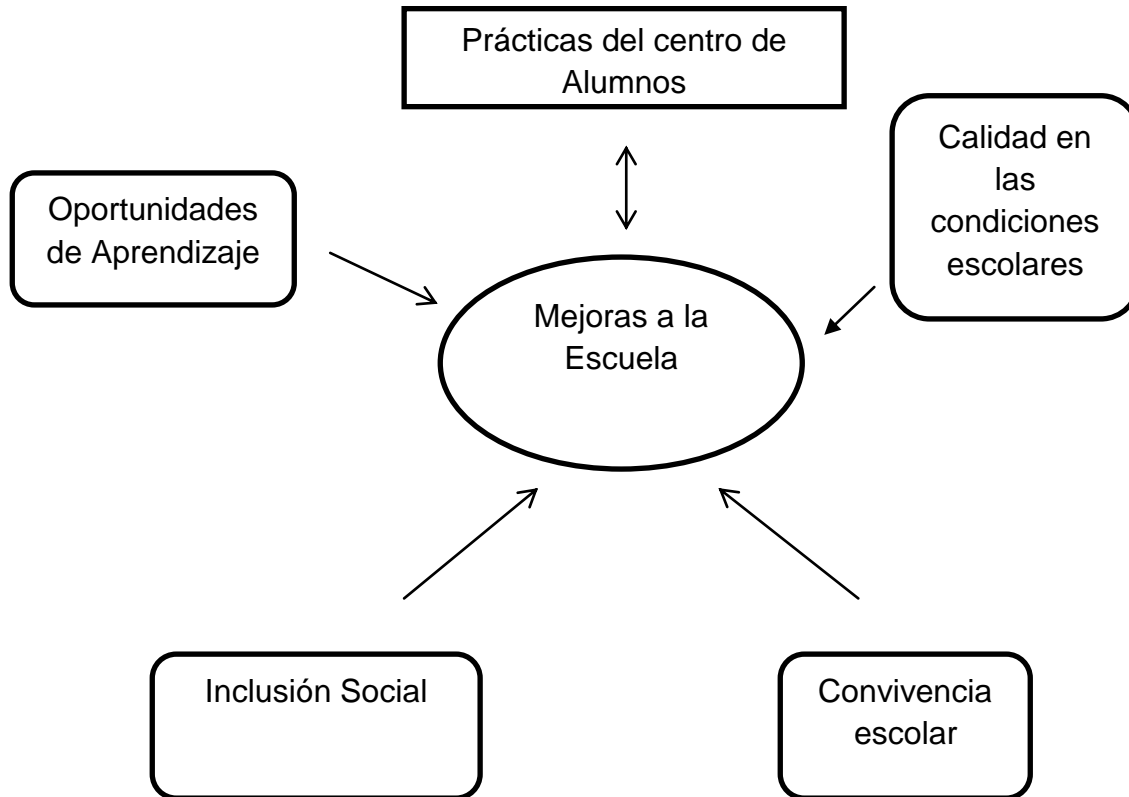


Figura 3.

Prácticas del centro de alumnos

Para los jóvenes, el significado central de participar en el centro de alumnos responde a la necesidad de mejorar y de contribuir en la mejora del espacio educativo.

Fragmento de entrevista N°9.

D: Me encanta escuchar la opinión de los demás, porque siento que si todos estamos de acuerdo, podemos llegar a un buen logro para el colegio. Una vez me acuerdo, que nosotros quisimos sacar la polera del colegio y resultó, pero hace tiempo que fue esa idea.

Fragmento de entrevista N°1.

R:...hacer juegos es mas que nada ayudar a la escuela, que nos ponemos de acuerdo en qué nos falta arreglar y todas esas cosas.

En la mayoría de los participantes, no se observa una actitud crítica hacia el funcionamiento de la escuela en general. La motivación por realizar mejoras en la escuela responde, como se mencionó anteriormente, a la convicción de que el aporte que como estudiantado pueden entregar es beneficioso para la escuela y se complementa con el quehacer de la directiva y los profesores.

A continuación, se detallan los distintos ámbitos en que los participantes sienten que se enfoca su quehacer como representantes del centro de alumnos y el significado que tiene para ellos esta labor.

6.4.1. Mejora de la calidad en las condiciones escolares

Existe gran responsabilidad de los representantes del centro de alumnos, por mantener en buen estado los espacios físicos de la escuela, incluso cuando ya se han hecho cargo de arreglarlos.

Fragmento de entrevista N°1.

R: Nos Organizamos, o bien hablamos de la escuela, sobre el baño, que tenemos que arreglar los baños, que tenemos que hacer algunas actividades y estamos de acuerdo en eso, porque creo que eso es bonito, una experiencia muy bonita, cómo compartir, en qué pueden ayudar aunque sea con un poquito así de arena.

Fragmento sesión de dibujo participativo.

N: Pintar las murallas de la escuela porque están todas rayadas.

D: El año pasado las pintamos...

Se denominó a esta subcategoría como mejora de la calidad en las condiciones escolares, ya que los estudiantes no sólo manifiestan trabajar para lograr mejoras en el espacio educativo propiamente tal, como las mejoras de espacios físicos o en equipamiento, como por ejemplo, poner radio en los recreos. También los participantes hacen referencia al interés por modificar las condiciones en que los estudiantes se presentan en el colegio.

Fragmento de entrevista N°9.

D: No, eso nomás. Hay ideas que han resultado que hemos conversado con el colegio, de poner marcadores en la cancha, esa pizarra, para los partidos, cuando jugamos una vez contra (otra escuela especial), ahí no estuve yo porque estaba resfriado pero... También el uso del buzo, el pijama como le llaman, eso también lo pedimos. Y hemos cumplido muchas metas.

Llama la atención que lo que algunos consideran como las condiciones correctas de asistir al colegio, obedece a una concepción rígida y apegada a normas tradicionales, observándose que la intención por realizar un cambio es para darle cierto realce a la imagen de la escuela en relación a “lo socialmente aceptado”.

Fragmento de entrevista N°1.

R: ... lo bueno que ellos ya saben que no pueden venir con ni pintura, los hombres con el pelo corto, las mujeres el pelo tomado, sin aros, pero cortitos pero sin pintura. Igual los hombres saben que tienen que venir bien arreglados, el pelo corto, y bien afeitados, esas son las reglas que hemos tomado nosotros como presidentes.

E: ¿Eso fue un acuerdo entre ustedes?

R: Entre los alumnos, porque a veces, algunos venían con el pantalón como muy feo, muy abajo, la polera como amarrada, venían todos así como que venían no a la escuela, venían a otro lado.

E: ¿y ustedes como centro de alumnos qué hicieron?

R: Claro eso nos molestó porque si ellos venían así entonces los otros también podían venir así, entonces nosotros dijimos sabe qué y fuimos a la dirección y le dijimos a la directora que eso no podía ser así.

6.4.2. Mejoras en la convivencia escolar

Esta subcategoría comprende diversas acciones y tensiones que manifiestan los representantes del centro de alumnos en relación a ciertos ejes temáticos de la convivencia escolar.

Como centro de alumnos ejecutan acciones de convivencia que se relacionan con el plano recreativo en la escuela y que en general se asocian con la celebración de cumpleaños, organización de fiestas y actividades para el aniversario.

Fragmento de entrevista N°4.

E: ¿cómo te sentiste participando ahí?

C: Bien y en el aniversario.

E: ¿y qué hacen ustedes como centro de alumnos para el aniversario?

C: Hacemos tortas, juntamos la plata, y hacemos las tortas acá, entre todos, apoyan.

E: ¿Qué más hacen?

C: Hacemos convivencia, pedimos papas, todo y traímos bebidas y ramitas.

E: ¿y cómo se siente organizar las tortas para el aniversario?

C: Se siente bien, uno junta harta plata, ayuda a los demás.

Otro aspecto relacionado con la convivencia escolar se relaciona con prestar apoyo a las necesidades de los compañeros. Indagando en el sentido de estas prácticas, se advierte que le dan importancia a ayudar en la resolución de conflictos a sus compañeros, y además aparece el tema de la discapacidad y las tensiones que les genera el darse cuenta que hay personas que requieren de apoyos para desenvolverse como los demás, y que las personas, en este caso los compañeros, no siempre les dan apoyo, por lo que la escuela se transforma en un lugar que presenta barreras para quienes tienen mayores dificultades. De esta forma, asume el centro de alumnos el rol de apoyar a quienes lo requieran.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

X: Esto también es parte de una actividad compartida con todos los compañeros que puedan compartir y que siempre estén del lado del otro, ayudando a personas con más dificultad, ayudar a ciertos compañeros que quieran ir al segundo piso.

E: ¿Para ti es importante el tema de ayudar a los otros?

X: También acá se ven muchas situaciones de pelea aquí en este colegio.

E: ¿Y a ti te gustaría como presidente de curso, como parte del centro de alumnos hacer algo?

X: Sí, prevenirlo nomás.

E: ¿Cómo se previene?

X: Conversando las cosas.

Existe una mayor visibilidad para los participantes, de las necesidades de apoyo que requieren los estudiantes con discapacidades físicas, como se abordará más adelante, no existe un lenguaje común para la discapacidad intelectual y se deja entrever en los diferentes discursos, pero no se manifiesta explícitamente.

Fragmento de entrevista N°5.

O: Ayudar a los compañeros que les cuesta, a que aprendan a leer, a las personas que tienen mas dificultad, tenemos que ayudarlos.

E: ¿Qué significado tiene para ti ayudar?, porque lo has nombrado mucho, ayudar a las personas que sientes que tienen mayor dificultad que tú.

O: eh sentido mmm, ayudar a hacer las tareas, si ellos necesitan algo, yo se los paso.

E: Y ¿cómo te sientes tú después de ayudar a alguien?

O: Bien, orgullosa.

E: Y tú de alguna manera a estas personas que tienen más dificultad, ehh ¿cómo los ves?

O: Que son personas inteligentes.

E: Por ejemplo, ¿cuándo fue la última vez que ayudaste a alguien?

O: Al L.

E: ¿Qué dificultad tiene el L?

O: No puede caminar.

E: ¿Y cómo lo ayudas tú?

O: Llevándolo en la silla de ruedas y al J que el usa bastoncito lo afirmamos de atrás.

Como situaciones de conflicto, se identifican actitudes discriminatorias y de desigualdad hacia la discapacidad. Si bien, estas temáticas serán desarrolladas más adelante, es importante señalar que para algunos representantes del centro de alumnos, el ayudar a disminuir estas situaciones en el colegio, les aporta un sentido en su identidad e incluso en el rol que quieren ocupar en la sociedad.

Fragmento de entrevista N°6.

E: ¿Y por qué te gusta ayudar?

B: Más es por ayudar a los demás, es como una expresión.

E: O sea, ¿tú sientes que ayudando a los demás es una forma de expresarte?

B: Sí, como cariño.

E: ¿Cómo ayudas tú a los demás?

B: Hablando con ellos, o en un trabajo.

Fragmento de entrevista N°8.

L: Sí, pero más allá de superarlo, porque yo ya lo superé, más allá de superar esas dificultades que nos hacen las diferencias o de repente no se nos dan las oportunidades, más allá de superarlo, yo esto lo hago porque quiero crear conciencia en la gente, en la sociedad de alguna forma, y a lo mejor no va a servir de nada, pero de alguna forma algo estoy aportando yo y eso es lo que a mí me llena como ser humano.

Respecto del apoyo en la resolución de conflictos, señalan que su aporte consiste en intentar solucionar los desacuerdos a partir de la utilización de estrategias

de mediación y negociación. Por lo tanto, adoptan estrategias similares a las que ellos utilizan para resolver los conflictos como centro de alumnos. Este dominio de estrategias de resolución de conflictos, promueve que los compañeros los identifiquen como líderes y les soliciten ayuda cuando se encuentran en problemas interpersonales.

Fragmento de entrevista N°6.

E: ¿Cómo lo ayudaste?

B: Hablando con él y conversando con el niño con el que tuvo el problema.

E: Ah, perfecto, o sea tu compañero tuvo un problema con otro compañero, y ¿tú trataste de solucionar el problema de ellos?

B: Sí, y llegaron a un acuerdo.

Fragmento de entrevista N°3.

F: Qué hacemos, que participamos, mmm por ejemplo si hay un problema entre los compañeros lo solucionamos y hartas cosas.

E: En serio, que interesante eso, cuéntame un poquito eso, si hay conflicto entre los compañeros dan una solución, ¿cómo lo hacen?

F: Hacimos que hablen, al final después así, por ejemplo, me dicen siempre así, me está molestando y yo voy para allá y le digo ¿por qué la estai molestando? Y toda la cuestión y después a ellas las ven como amigas.

Si bien, ellos se sienten capaces de solucionar conflictos dentro del colegio, identifican que existen limitaciones, ya que hay situaciones que son difíciles de resolver sin la presencia de alguna autoridad, para lo cual identifican el apoyo de los profesores.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: Y si hay una pelea ¿qué hacen?

O: Conversar con los profes.

C: Controlar a los compañeros.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

A: Si uno está peleando el presidente de curso, tiene que hacerlo parar, como acusarlo.

E: ¿me lo preguntas o es un comentario?

A: Un comentario.

E: A opina que si hay niños peleando, o si alguien molesta a alguien, que uno como presidente de curso debería intervenir. ¿Qué opinan ustedes?

L: Yo estoy de acuerdo con el chico acá, pero encuentro que también hay que tener un intermediario, no podemos tomar todo por nuestras manos, porque de repente puede salir peor, así que hay que tener un intermediario, en este caso un profesor.

Los participantes, manifiestan además interés por temáticas de convivencia escolar general, existiendo preocupación por la seguridad de todos quienes conforman la comunidad educativa y como grupo sienten que es un tema de conciencia y buscan estrategias que ayuden a generar un cambio para que en el colegio, se realicen acciones teniendo presente no pasar a llevar a otros, sean estos niños pequeños o estudiantes con discapacidades físicas o intelectual severa.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: ¿De todo lo que escribiste qué es lo más importante para ti?

O: La seguridad de los niños...

...E: V, ¿qué es lo más importante de ahí para ti?

V: El tema de la seguridad de los niños chicos...

... V: Que no pasen los niños chicos cuando están jugando a la pelota en la cancha.

E: También tiene que ver con la seguridad entonces.

V: Porque si un niño llegase a pasar le puede llegar un pelotazo.

E: Claro que sí, el resto está de acuerdo con lo que dijeron las compañeras?

L: Yo creo que no hay conciencia de parte de algunos jóvenes del establecimiento, con los niños más chicos en cuanto lo que dijo la V, con el tema del fútbol por ejemplo, los niños van pasando y ellos juegan nomás, les da lo mismo, entonces hay que tener un poquito de conciencia con el resto de los estudiantes de aquí del colegio, porque ellos tienen derecho igual que todos...

... O: es que, esta bien eso, yo escuché lo que dijo el L, él está bien diciendo las cosas porque puede llegarle un pelotazo en la cara, en un ojo y el ojo lo va a tener hinchado. Entonces tienen que tener conciencia también y con los niños chicos al jugar a la pelota.

N: Que jueguen a la pelota en educación física porque le pueden pegar a los niños chicos en los recreos. De vez en cuando que jueguen a la pelota en los recreos cuando no estén los niños chicos.

6.4.3. Mejoras en la Inclusión social:

Para los jóvenes no solamente es importante sentirse parte del colegio, sino que desde sus discursos emerge con frecuencia, la importancia que le otorgan a compartir la experiencia de participación en el centro de alumnos con otros establecimientos. Este tipo de actividades, se han llevado a cabo con una periodicidad de dos veces por año aproximadamente, recordando como significativas actividades con cuatro establecimientos diferentes.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

O: un encuentro con el centro de alumnos, con los presidentes, hicimos una completada, nos conocimos...

O: ...Bien porque conocimos a hartas personas.

E: ¿conocieron a hartas personas y qué más?

O: conocimos a los niños que les cuesta más y ellos vinieron para acá a jugar, los invitamos, y el (establecimiento de educación regular) también fuimos una vez para allá, y ellos hacen taller, nos invitaron.

De estos cuatro establecimientos con los que se han reunido, se puede señalar que tres son establecimientos de educación regular, de administración particular pagada, ubicados en el sector oriente de la Región Metropolitana. El otro establecimiento es de educación especial, con un tipo de administración municipal, ubicado en un sector de alta vulnerabilidad de la Región Metropolitana. Respecto a estas diferencias entre los distintos establecimientos con que se han reunido, ellos valoran con igual grado de importancia y significación las cuatro experiencias, además

de que las reuniones se realizan en contextos de recreación, donde manifiestan sentirse muy motivados por compartir con otros jóvenes.

Fragmento de entrevista N°6.

E: ¿Qué es lo que más te gusta del centro de alumnos?

B: Que se ayudan, se ayudan entre otros colegios...

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

O: Si, y lo segundo, invitar más al (establecimiento regular), y a (establecimiento de educación especial) y hacer una convivencia con ellos.

Al explorar en las diferencias que ellos pudieran haber sentido en relación a estos establecimientos, ellos identifican más las similitudes. Además establecen diferencias culturales, pero principalmente sus valoraciones son en relación a compartir con personas de diferentes establecimientos, para así poder aprender de estas experiencias.

Fragmento de entrevista N°3.

E: Oye súper bueno, y cuando me hablas de que participan ¿a qué te refieres?

F: Al deporte, participamos con otras escuelas.

E: ¿cómo es la relación con estas otras escuelas que se han juntado como Centro de Alumnos?

F: Buena. Es muy bueno como que al tiro a nosotros nos trae una escuela y nos tratamos bien y todo.

E: ¿Y sientes que los centros de alumnos de otras escuelas funcionan como ustedes? ¿Cómo es eso?

F: Yo siento que todos somos como iguales.

E: ¿cómo te sientes al hablar con otros presidentes de centros de alumnos?

F: Mmm bien porque como que, me hace sentir que era la única pero al ver que hay más y podí, ahí te soltai más.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

X: Los del (establecimiento regular), nos invitaban a jugar un partido y eh ahí nos hacían pasar a una ...

D: A comer.

X: A comer.

E: ¿Quiénes los hacían comer?

D: Los del (establecimiento regular).

E: ¿y eran buena onda los del (establecimiento regular)?

D: Eran buena onda, parece que ellos son católicos, ellos van a la iglesia, van a la iglesia.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: ¿Qué otras características tenían los del (establecimiento regular)?

N: Eran más respetuosos.

E: eran más respetuosos ¿y por qué sentiste tú eso?

N: Porque te trataban de usted.

E: ¿y eso tú te sentiste como más respetada?

N: (gestualmente indica sí).

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

D: Muchas gracias por darme la oportunidad de estar en esta actividad, que todos integremos a los niñitos que tienen (realiza gesto con las manos, que pudiera interpretarse como alusivo a quienes tienen mayores dificultades), bueno yo hice un dibujo sobre todas las actividades que hemos hecho en este último tiempo, por ejemplo, acá es cuando tuvimos la obra de teatro, éste signo significa las olimpiadas, las olimpiadas que tuvimos en la escuela de mujeres, que está en Las Condes y éste es el (establecimiento regular), es un niño de la escuela con un niño del (establecimiento regular) .

E: ¿Oye y fue muy importante para ustedes la experiencia con el (establecimiento regular)?

D: Sí, para mí fue muy importante tener ésta oportunidad, para que los niños tengan oportunidad de acercarse, conversar con ellos lo que sienten...

Presentan una actitud más crítica en relación a su colegio y al centro de alumnos que ellos conforman, que hacia los establecimientos con los que han compartido.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: El (establecimiento regular), ¿quién lo nombró?, cuando se juntaron con el otro colegio, ¿y cómo eran los del otro centro de alumnos?

Varios: Simpáticos.

E: C y ¿cómo eran los del (Establecimiento regular)?

C: Eran cariñosos.

E: ¿Y los del centro de alumnos eran como ustedes?

C: No, diferentes.

E: Y, ¿Porqué eran diferentes?, ¿qué tenían de diferentes?

C: Que son buenos.

N: El (Establecimiento regular) era bonito, queda en La Dehesa.

E: ¿Y era distinto el centro de alumnos o era igual?

N: Era distinto.

E: ¿Por qué era distinto?

N: Porque todos se reunían, compartían entre ellos.

E: ¿Y ustedes no se reúnen?

N: Sí, pero no compartimos.

6.4.4. Mejora en las Oportunidades de Aprendizaje

En general, los jóvenes demandan distintos tipos de actividades que tanto ellos como sus compañeros desearían realizar en la escuela. Sin embargo, esta subcategoría aparece débilmente dentro del quehacer los participantes, probablemente debido a que no existen muchas oportunidades de modificar las actividades programadas por el colegio.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

N: ...que hayan mas talleres.

E: ¿Qué tipo de talleres les gustaría?

N: De baile,

V: teatro, música,

N: que hayan hartos talleres, de futbol.

6.5. Aprendizaje: La Participación como Espacio generador de Habilidades, construcción de identidad y proyectos futuros:

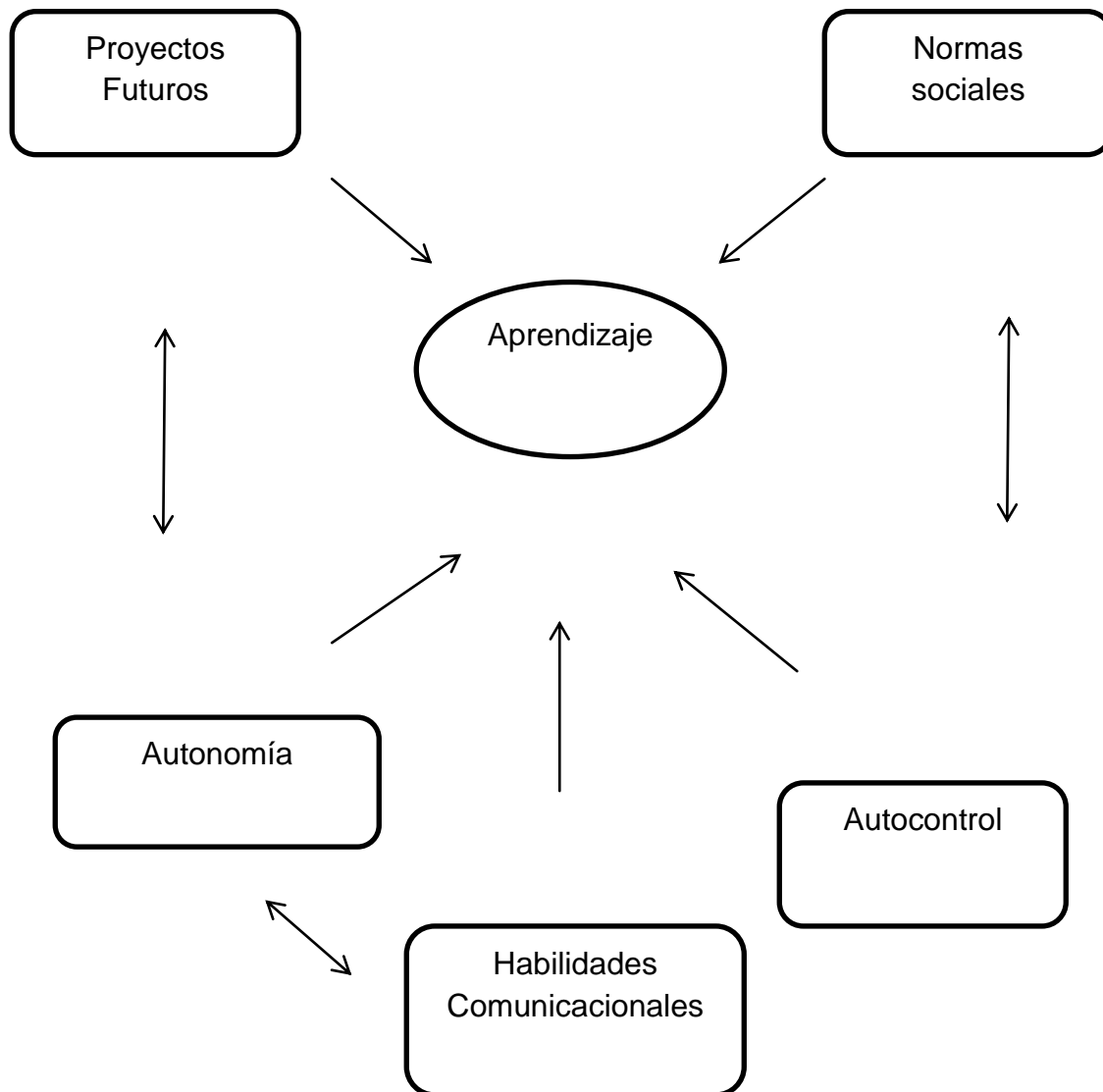


Figura 4.
Aprendizaje en el centro de alumnos.

6.5.1. Aprendizaje de Normas Sociales

Desde los discursos de los participantes emerge la visión del presidente de curso o el miembro del centro de alumnos que se adapta a normas sociales y escolares, siendo una figura representativa que “da el ejemplo” a los demás. Además, el aprender normas sociales les permite también identificar estrategias para adaptarse socialmente en distintos contextos, lo que puede aumentar su confianza para desempeñarse mejor, por ejemplo en el mundo laboral.

Fragmento de entrevista N°4.

E: Aprendiste harto. ¿Qué es lo que te gusta más de ser Presidente de Curso?

C: Yo doy ejemplo a los demás.

E: Que das el ejemplo a los demás...

C: Sí.

E: ¿Qué es dar el ejemplo? ¿Cómo qué?

C: Es como venir todos los días al colegio, cumplir con...asistir a clases.

E: ¿Cómo tus responsabilidades?

C: Si. Mis responsabilidades, llegar temprano, llegar a la hora, no quedarse dormido.

Fragmento de entrevista N°1.

R: ...No, le dije a mis compañeros muchas gracias que yo le iba a poner todo el empeño, les iba a enseñar muchas cosas y enseñé muchas cosas a mis compañeros, a ver, cómo uno tiene que comportarse en un trabajo, cómo tienes

que responder a tus padres, cómo tienes que comportarte en un lugar, por ejemplo sea en la calle, sea en la casa, en distintos lugares...

Los participantes refieren que tener una conducta buena, no es solamente para “dar el ejemplo” a los demás, sino que también porque la directiva de la escuela remueve de su cargo a algún miembro del centro de alumnos que no se adapte a las normas de la escuela. En este sentido, para los jóvenes es significativo mantener una buena conducta para seguir participando en el centro de alumnos.

Fragmento de entrevista N°9.

D: No, ser presidente de curso, es como más respeto, no sé, como más limpio, por ejemplo en la forma de ser, yo no me tengo que mandar embarradas, porque soy el presidente.

Fragmento de entrevista N°9.

D: ... Lo he pasado súper bien estos últimos años, porque años anteriores yo también he sido presidente de alumnos, pero hay algo malo ahí, porque una vez me quitaron el puesto del centro de alumnos, porque me mandé una embarrada, pero hace tiempo fue eso.

6.5.2. Aprendizaje de habilidades de autocontrol

Muy relacionado con la subcategoría anterior, emergen desde los discursos de los jóvenes el aprendizaje de habilidades de autocontrol en el plano emocional,

probablemente motivados por continuar perteneciendo al centro de alumnos, algunos representantes sienten que en el proceso de participación aprenden a manejar de mejor forma sus emociones y su comportamiento.

Fragmento de entrevista N°1.

E: ¿De lo que aprendiste como presidenta de curso, qué podría ser?

R: No es que de todo, digamos, de todo un poquito, porque me sirvió harto y de todo un poquito y, igual así aprendí a, aprendí a cambiar un poco el carácter porque antes yo era muy, yo era como muy, muy rebelde, muy uh me volvía loca, como que era muy rebelde y eso me ha cambiado mucho, porque yo antes no mucho compartía con mis, yo antes yo decía ah no y no compartía mucho con mis compañeros, y ahora como que ser presidenta me hizo bien y ahora estoy tranquila.

E: ¿De qué forma como dices tú, te cambió el carácter?

R: Porque ahora ya no, no grito mucho, no peleo mucho con mi familia, comparto más con mis compañeros y eso.

Fragmento de entrevista N°6.

B: Bien, para mi es un cambio bueno, porque cuando llegué yo, no era así.

E: ¿Cómo eras tú cuando llegaste?

B: Era desordenado, me portaba mal.

E: O sea, te sientes mejor que antes

B: Sí me siento mejor

E: Y ¿cómo es este sentirse mejor?

B: Se siente bonito...

...No la pasaba bien, incluso tenía menos amigos cuando me portaba mal, ahora tengo más.

E: ¿Y qué fue lo principal que te ayudó a cambiar?

B: Mi comportamiento

6.5.3. Aprendizaje de Habilidades Comunicacionales

Las reuniones del centro de alumnos, las actividades con otros colegios y las reuniones como presidentes de curso para organizar actividades constantemente, generan un cambio en la forma en que los participantes se comunican y expresan sus opiniones e ideas.

Fragmento de entrevista N°9.

E: ¿Qué sientes que has aprendido en el centro de alumnos?

D: He aprendido respeto, a dialogar, conversar con los demás, opinar.

Para algunos esta adquisición de habilidades se relaciona con superar ciertas barreras personales como miedos o vergüenzas para cumplir con su rol en el centro de alumnos.

Fragmento de entrevista N°3.

F: Es que yo antes cuando llegué o sea a mi igual siempre me ha gustado participar, en la escuela anterior participaba en todo, pero era muy tímida, he dejado de ser un poco tímida, ser como dejada de llevar.

E: Y ahora cuando tienes que hablar en público, por ejemplo, en otro colegio si te toca ir, ¿cómo ha cambiado eso?

F: Eehh, sí igual harto, porque si yo, por ejemplo, si usted me viera cuando llegué y me mandaran a eso, yo no hablaría. Me quedaría en mi casa acostada.

E: ¿Y ahora?

F: No po', yo iría por mis compañeros, porque a veces me da mucha vergüenza, me dicen dale F si tu podí y todo.

Para otros, el centro de alumnos ayuda a desarrollar al máximo las habilidades comunicacionales que aunque puede que siempre hayan estado presentes, se estimulan y se potencian ampliando las posibilidades de incluirse y participar en otros contextos en el futuro.

Fragmento de entrevista N°8.

E: Oye L y el ser parte de la directiva del centro de alumnos en qué crees tú que te ha ayudado?

L: Me ha ayudado mucho, bueno yo siempre he tenido personalidad y he sido canchero y siempre he ido con mis propósitos, siempre he sido perseverante, pero me ha ayudado mucho a desenvolverme de mejor manera con el resto de la gente.

E: ¿Por qué crees que te ha ayudado a desenvolverte mejor?

L: Yo le voy a decir por qué, resulta que como bien antes estábamos teniendo un diálogo, un debate, entonces eso ayuda, porque cada uno de nosotros tiene distintos puntos de vista, entonces a la hora de poder tener una conversación más amplia tu vas a tener mayor capacidad de poder responder o poder hacer un debate.

6.5.4. Habilidades para el desarrollo de la Autonomía

El desarrollo de habilidades comunicacionales como expresar la opinión, tener puntos de vista claros respecto a ciertos temas, son la base para el desarrollo de la capacidad de ser autónomo, es decir, poder tener el control en la propia vida.

En algunos de los participantes se observa la capacidad de autonomía bastante desarrollada. Cabe señalar, que lo contrario de autonomía sería la dependencia, la que aparece, por oposición, al momento de describir una conducta autónoma. Los participantes sienten que quienes vulneran en mayor medida su derecho de autonomía son las familias, quienes con actitudes sobreprotectoras intentan perpetuar la situación de dependencia y control externo.

Fragmento de entrevista N°2.

E: ¿Comparando a Z de antes de participar en el centro de alumnos, con Z de ahora, qué diferencias hay?

Z: Estoy más cambiado, es diferente de antes. Más maduro, ordenado, mando más porque antes necesitaba ayuda de otras personas.

E: ¿Y cómo es para ti ya no necesitar esa ayuda de antes?

Z: Mandarme por mí solo, que no me manden, es ir al cine, salir, distraerse un poco. Mi mamá me sobreprotege y yo le digo que no me gusta.

E: Cuéntame más de mandar en lo que quieres hacer.

Z: Se siente rico, mejor, uno hace sus propias decisiones por sí solo. Cuando te protegen mucho a uno le aburre, no le gusta. Hacer lo que uno quiere y no lo que le digan es bueno.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

N: Que los papás no vayan a hacer colectas, nosotros también podemos, porque los papás se quedan parados ahí y no piden nada de plata.

E: ¿y ustedes son mejores para pedir plata entonces?

X: De repente no dicen nada, o preguntan por otras cosas, por otras tonteras andan hablando.

N: Si partimos de a dos podríamos ir y salir.

D: Sí, podríamos salir.

6.5.5. Aprendizaje relacionado a proyectos futuros

Muchas de las habilidades anteriormente mencionadas, es probable que sean herramientas que ayuden a los participantes en sus proyectos futuros. Sin embargo, esta subcategoría hace referencia a la relación e identificación específica que realizan

los participantes respecto de cómo el centro de alumnos puede contribuir en sus proyectos futuros.

Existe un reconocimiento de que lo aprendido en el centro de alumnos puede contribuir en un mejor desempeño laboral, ya que identifican que pueden manejar mejor situaciones de interferencias emocionales como por ejemplo, manejar el estrés.

Fragmento de entrevista N°2.

E: ¿Qué significa para ti estar en el centro de alumnos?

Z: Bueno, me sirve para acercarme a mis compañeros, para en el futuro trabajar y no ponerme nervioso.

Fragmento de entrevista N°3.

E: ¿Y cómo crees que esta experiencia te va a servir en tu futuro?

F: Me va a servir de hartos, porque así con lo que me están enseñando ahora lo voy a poder demostrar después, si me mandan a trabajar, todo eso.

E: ¿Y por ejemplo te ha despertado algún interés nuevo como para el futuro?

F. Sí, hartos.

E: ¿Cómo que?

F: Es que, como que de repente me dan ganas de hacer de todo.

E: Ya, ¿y qué es de todo? Cuéntame un poquito.

F: Como que en las prácticas cocinar, eso de que lo que hacen en el "Super".

E: ¿Empaquetadoras?

F: Sí.

E: ¿Qué más?

F. Varias cosas así que.

E: ¿Cómo que todo te llama la atención?

F: Sí

E: ¿Y tú cómo sientes que te va a ir en eso? ¿Cuándo te den la oportunidad?

F: Eeeh, bien, si yo me lo propongo y pongo eso ahí, esa banderita ahí, lo voy a hacer.

Con respecto a inscribirse para votar en el futuro, algunos jóvenes se proyectan ejerciendo su derecho a voto, lo que será desarrollado con mayor profundidad en categoría posterior.

Fragmento de entrevista N°8.

L: Yo encuentro que sí tengo la posibilidad de más adelante poder votar.

Fragmento de entrevista N°9.

D: Sí voy a inscribirme para votar.

Finalmente, es importante mencionar que para algunos participantes la relación con estos proyectos futuros es directa con el desarrollo de una vida independiente.

Fragmento de entrevista N°8.

E: Y tu familia, ¿cómo se ha tomado todo esto que seas de la directiva?

L: Se sienten orgullosos, porque yo lo noto, mi papá me apoya con que yo emprenda con mis negocios y tenga proyectos a futuro, porque ellos no van a estar toda la vida y eso lo tengo claro.

6.6. Derechos: El centro de alumnos y los significados y tensiones sobre el ejercicio de sus derechos:

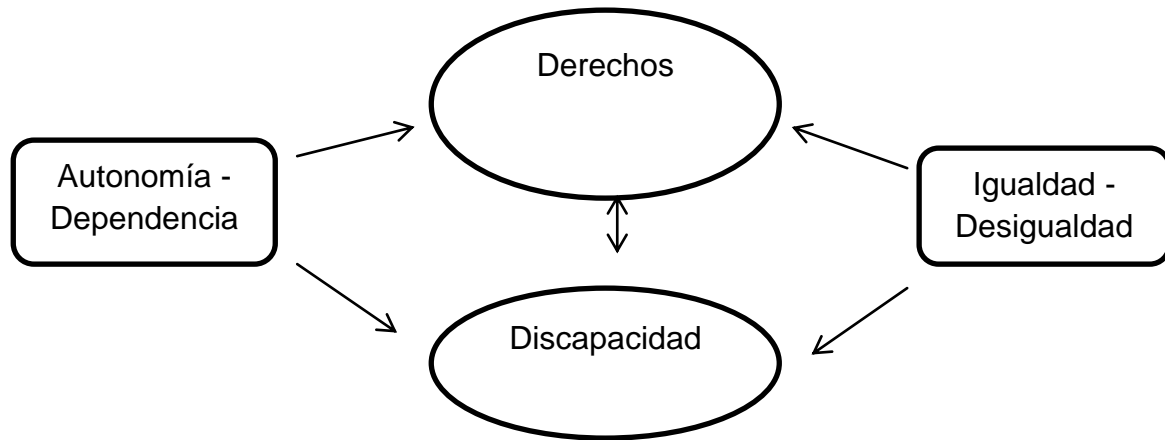


Figura 5.

El centro de alumnos y el ejercicio de los derechos.

Al explorar y profundizar en los derechos de las personas con discapacidad, existen ciertas dimensiones que surgen espontáneamente de los discursos y que tienen relación con las situaciones de vulneración. Por esta razón, en esta categoría, las subcategorías se presentan como dimensiones donde al momento de desarrollarse el ejercicio de un derecho, se mencionan también aspectos de ese derecho cuando es vulnerado.

6.6.1. *Concepción de la Discapacidad*

Si bien, los jóvenes no tienen un lenguaje común para referirse a la discapacidad, este es un tema que va ligado al ejercicio de sus derechos y que surge

en distintos momentos de las entrevistas y actividad grupal como una tensión entre el trato que se les debiera dar y el que reciben.

Como se mencionó anteriormente, para los participantes es más fácil identificar y referirse a la discapacidad cuando es de carácter físico. Esto también hace una diferencia entre los participantes en esta investigación que además de la discapacidad intelectual se encuentran en situación de discapacidad física, ya que tienen más facilidad para adoptar un discurso desde la discapacidad.

Fragmento de entrevista N°8.

L: ...Entonces eso es lo que quiero dejar, es lo que siempre trato de dejar cada vez que estoy con alguien, una enseñanza de que sea una sociedad más justa con el tema de la discapacidad, no importa de cuál sea, que sea una sociedad más justa, hay una injusticia muy grande, a mí de los años, de la madurez que tengo, que siempre he tenido esta visión de vida.

A excepción de estos participantes que se encuentran en situación de discapacidad física, los demás enmarcan sus discursos, desde la postura de ayudar a otros, no incluyéndose directamente dentro de este colectivo. La discapacidad intelectual aparece y desaparece con poca precisión y expresada de múltiples formas.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

N: Que den más plata a la Teletón porque hay niños necesitados ahí y no tienen ni un peso, por eso piden plata ahí, y que entreguen plata a las escuelas diferenciales, pa´ los niños que tienen problemas en su mentalidad.

No aparecen valoraciones negativas sobre pertenecer a una escuela especial de una Fundación que trabaja para la discapacidad intelectual. Esto lleva a la reflexión de que no rechazan el hecho de presentar discapacidad intelectual, sino que no lo tienen lo suficientemente claro, por lo que no lo incorporan dentro de su discurso.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

N: Podríamos juntarnos un día y decirle a la directora que vayamos a recolectar plata para la (Fundación a la que pertenece el colegio).

6.6.2. El derecho de igualdad y la percepción de la desigualdad

Como se mencionó en la categoría “prácticas del centro de alumnos”, para los representantes del centro de alumnos el ayudar a quienes tienen mayores dificultades es adoptado como parte de su rol, pero también surge desde la necesidad de dar respuesta a situaciones de desigualdad que ocurren dentro y fuera de la escuela y que ellos consideran como injustas.

Describen situaciones en que ha existido desigualdad en el trato, valorando negativamente situaciones de discriminación, siendo más fácil reconocer haber sido discriminado para quienes tienen discapacidad física, mientras que el resto de los

participantes identifica estas situaciones como padecidas por quienes presentan más dificultades. Es importante señalar que aparecen referencias más directas respecto de la discriminación de las personas con discapacidad intelectual. Otro aspecto importante es que la discriminación no solamente se identifica dentro de la escuela, sino que incluso dentro de la familia.

Fragmento de entrevista N°6.

B: La discriminación entre los alumnos que tienen problemas en este colegio.

E: ¿Y a qué te refieres con la discriminación?

B: Molestan a los niños que tienen problemas.

E: ¿Problemas de qué tipo?

B: De aprendizaje.

E: ¿Por qué crees que no es buena la discriminación?

B: Porque se sienten mal, ver a la gente como molesta para humillarla, se sienten mal.

E: ¿Tú te has sentido discriminado alguna vez en otro lugar?

B: No.

Fragmento de entrevista N°8.

L: ... y en una oportunidad yo iba , esto ha sido lo peor que me ha pasado en la vida, nunca lo voy a olvidar, una vez iba a la teletón, yo ya había terminado y justo hay una línea de colectivos y en esa línea trabajaba mi abuelo, que en paz descansa, y voy a tomarlo porque él estaba desocupado y no me llevó, no me

llevó, ¿sabe cómo me sentí yo?, pésimo, o sea, me lo hubiese esperado de cualquiera , pero menos de él,¿ me entiende?

E: ¿Y a qué crees que se debió eso?

L: A qué creo, yo creo que en parte él hizo una discriminación conmigo, y fue mas doloroso aún porque yo era su nieto, para mí fue lo peor que me pudieron haber hecho.

Además de situaciones de discriminación, la desigualdad se asocia al ámbito económico, argumentando que quienes tienen más dificultades en su funcionamiento (nuevamente tendiendo a identificarlo con la discapacidad física), debieran recibir ayuda económica, por los apoyos profesionales que requieren.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

O: Es que sabe, Piñera tiene que ayudar a los niñitos de la Teletón, ellos necesitan más. Necesitan más plata el L necesita mucho. El L necesita, masajes en las piernas.

Como grupo, los participantes resuelven actuar con diversas estrategias para resolver las tensiones que les genera la desigualdad. Como ya se desarrolló, ellos asumen el rol de colaborar en ayudar a otros y resolver conflictos. Además tienen la convicción de que hacer campañas para reunir fondos de ayuda a quienes presentan mayores dificultades, también podría contribuir a disminuir las desigualdades existentes. A esto se agrega que los participantes, aunque con distintos niveles de elaboración, comprenden que aspirar a una mayor igualdad tiene que ver con un tema

de derechos. En este sentido, el centro de alumnos adopta un discurso inclusivo dentro del colegio.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: ¿Alguien quiere hacerle alguna pregunta sobre el dibujo?

O: yo quiero

O: C ¿te sentiste bien dibujando la cancha?

C: Sí.

O: Y ¿Qué es para ti la seguridad de los niños?

C: Ellos también tienen derecho igual que nosotros de parti..., de mirar la cancha.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: Chiquillos ha salido mucho, salió en el dibujo de D, el nombró a los chicos con más dificultades y que de alguna manera el centro de alumnos integraba a todos los chicos y los hacía participar por igual, entendí bien lo que tu explicaste?

D: Sí.

E: ¿Qué opinan de eso, de poder integrar a todos?

O, V, N, C: Está bien.

L: Yo creo que todos tienen derechos, a la vez como todos tienen deberes, y yo estoy absolutamente de acuerdo con él, el integrar a otros jóvenes también con

otro tipo de problemas, estoy absolutamente de acuerdo, yo soy de voto de eso y lo apoyo.

6.6.3. El Derecho de Autonomía y las actitudes de dependencia

Si bien, la autonomía fue abordada desde la categoría de aprendizaje, indicándose que las situaciones de dependencia son identificadas fundamentalmente desde el ámbito familiar. Aquí se abordará brevemente la noción de la autonomía como un derecho que independiente del grado de discapacidad que se tenga, puede y debe ser ejercido.

Fragmento de entrevista N°8

E: Y esto de votar por una directiva del centro de alumnos, de que todo el colegio participa, ¿qué te parece?

L: Bueno, positivo, porque les da la oportunidad, al igual que cuando se elige un presidente, de poder tener ese concepto claro, a lo mejor en algún momento ellos nunca van a votar, yo creo que es lo más probable, pero independiente...

E: ¿Quiénes todos tus compañeros?

L: Algunos de ellos, no todos, pero independiente de eso que ellos también tengan la oportunidad de decir, no este no me gusta, no voto por éste porque tiene buenas ideas, me entiende?, a eso voy. Decisión.

6.7. Ciudadanía: El Centro de Alumnos y su involucramiento con temáticas sociales y Políticas:

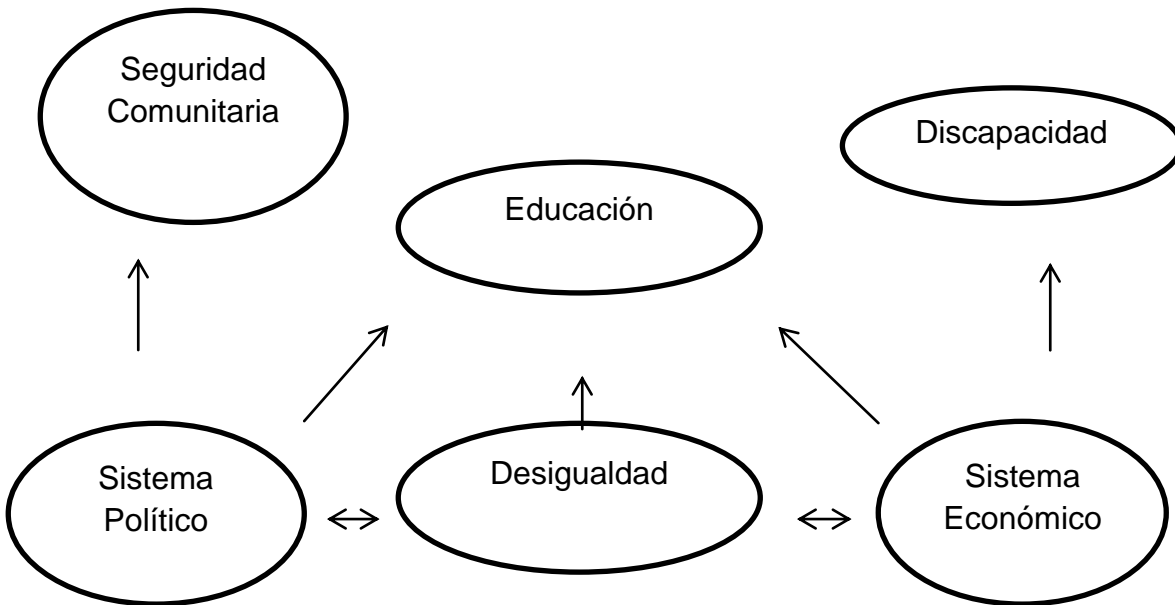


Figura 6.

Ciudadanía y el centro de alumnos.

Hasta aquí, el análisis se ha centrado en las valoraciones y significados de los participantes dentro de la escuela, en esta categoría, se abordan los discursos que van más allá del plano escolar y personal, donde se adoptan posturas frente a situaciones políticas y sociales de contingencia y relevancia para el país.

Se denominó ciudadanía a esta categoría, ya que si bien, ya se desarrollaron ideas referentes al ejercicio de los derechos y a la inclusión social, en esta categoría se

reafirman muchas de esas ideas con mayor fuerza e inmersas en un contexto político y social más amplio.

6.7.1. Percepción de Chile como un país con desigualdades

Los participantes realizan evaluaciones de la situación actual del país, identificando como tensiones principalmente la desigualdad en la distribución de los recursos económicos. En este sentido, asocian los recursos económicos que tiene el país, responsabilizando al sistema político como agente que debiera distribuir de forma justa los recursos.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

D: Sí, podríamos salir. Eh sabe profe, que tras del terremoto la gente se esta volviendo muy pobre profe y eso no puede ser, porque se supone que nosotros tenemos uno de los metros más modernos de Sudamérica, tenemos el transantiago y esos buses han costado millones, pero hay pobreza en los campamentos.

O: (Se pone a gritar) ¡eso es! Y todos aplauden.

Realizan evaluaciones sobre los líderes políticos en Chile, como por ejemplo, el presidente de la República o los ex presidentes que ha tenido el país. Presentan sus propias posturas políticas, sin embargo, respetan opiniones diversas, sin dejar de mencionar sus inclinaciones.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

C: Lo mismo que elegir al presidente Piñera.

E: Que interesante eso, ¿y por qué es lo mismo?

C: Es bueno, es responsable, llega temprano.

E: ¿piensas que llega temprano?

C: Si

N: Yo No.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

O: Le digo algo, que Piñera no hace ninguna cuestión, porque la Bachelet hizo muchas cosas, Piñera sube las micros, sube todo, pero Piñera tiene que al menos a la gente que más les cuesta tener un aporte.

Con respecto a las fuentes de recopilación de información para desarrollar posturas respecto al sistema político, se observa la influencia familiar, así como también, los medios de comunicación que se ocupan de temáticas de contingencia política.

Fragmento de entrevista N°9.

D: Mi papá fue vocal de mesa en las elecciones pasadas y capaz que sea vocal de mesa en las municipales.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

L: A mi también me gusta el sistema político, veo programas que invoquen a eso.

E: ¿Cómo cuáles por ejemplo?

L: Tolerancia cero, no me lo pierdo. (risas)

E: ¿Quién más lo ve?

O: Yo.

6.7.2. Educación

Lo anteriormente señalado se reafirma en esta subcategoría, donde a raíz de las movilizaciones de la educación regular y universitaria, para mejorar el sistema de acceso a la educación de calidad en Chile durante el año 2011, los participantes abordan esta temática, sintiéndose parte interesada en este proceso y teniendo posturas y opiniones definidas al respecto.

Además asocian la solución de esta problemática, a una distribución más equitativa de los recursos, donde el acceso a la educación sea facilitado para quienes tienen más dificultades para pagar.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

D: ...y yo cuando he dicho cosas sobre política ellos me han apoyado.

E: ¿Qué dices tú de política?

D: Que si están de acuerdo con el mandato, cómo está la educación

E: Ya, puedo parar ahí, me interesa este punto, ¿tú estás preocupado por cómo está la educación?

D: Sí, yo estoy muy preocupado por la educación.

E: ¿Qué opinión tienes tú de eso?

D: Que la educación de lucro no es buena, porque hay gente que se esfuerza más, en pagarle los estudios a sus hijos para ser un grande y no depender de los mayores.

O: Lo apoyo, yo lo apoyo.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

L: Bueno yo creo que el tema de la educación, estoy de acuerdo con los jóvenes que se manifiestan, pero sí, no concuerdo con que la educación sea gratuita, porque resulta que si es gratuita sí, puede ser bien, hay gente que lo necesita y puede tener oportunidades y tiene la capacidad para llegar a la universidad, pero si es gratuita también los que tienen buena situación económica, sin darle nombres y apellidos, se aprovecharían de esa situación, entonces tiene que haber un balance más equilibrado, tanto como para los más ricos en este caso, como para la clase media y los más pobres, pero no que sea gratuita yo no estoy de acuerdo con eso.

O: Yo igual apoyo mucho al L, estoy de acuerdo que para la gente que más lo necesita sea gratis la educación, puede ser gratis, sí, pero para las personas que están ricas (abre comillas con las manos), los que tienen mucha plata, a ellos no.

E: Entonces ustedes creen que la gente con más recursos son los que deberían

pagar.

O: Sí pueden pagar, pero no las personas que más lo necesitan...

Otro aspecto importante es que algunos de ellos, han participado en marchas de manifestación por la mejora del sistema educativo. Esto se relaciona directamente con el ejercicio de la ciudadanía, además de la inclusión social. Por otro lado, valoran negativamente las marchas violentas, donde se dañe a otros o se coarten los espacios públicos.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: Y los paros a ustedes ¿en qué les afecta?

N: En la locomoción, en la salud y en cómo dejan las calles.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

E: ... ¿Y han ido a alguna manifestación o no?

D: Yo fui

E: Ud. fue

O: Yo también fui,

D: pero no en las que quedó la embarrada.

6.7.3. Seguridad Comunitaria

Como ya se adelantó, para el grupo de jóvenes un tema que sienten que ha aumentado en Chile y que les afecta a ellos y a su entorno cercano, es la violencia en las calles.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

O: Profe sabe que yo en verdad, tienen razón y la N también. En Canadá con Santa Fé, allá hay una compañera que se llama G y hay unos tipos, que la querían violar a la G y pasa ahí y eso antes no ocurría.

E: O sea la seguridad no solo en la escuela, sino que afuera también.

Responsabilizan del aumento de la violencia a las autoridades políticas, haciendo evaluaciones de las gestiones de los mandatarios en relación a este tema.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

N: Ahora hay más violencia que antes.

E: ¿Cómo sientes qué esta esa violencia, dónde?

N: Antes cuando estaba la Michelle, no había tanta violencia y no había paros.

6.7.4. Discapacidad

Anteriormente ya se ha hablado de que a los participantes les resulta más fácil identificarse con la discapacidad física. Esto también ocurre cuando hablan de la discapacidad de forma más general, haciendo alusión al instituto Teletón como el referente de apoyo a la discapacidad y a quienes el gobierno y la sociedad tienen que

otorgar recursos. En este sentido, se sienten con la responsabilidad ellos también, de ayudar económicamente a quienes presentan discapacidad.

Si se considera que el instituto de rehabilitación física Teletón realiza durante décadas una campaña televisiva que busca generar alto impacto en la sociedad, es lógico que las propias personas con discapacidad identifiquen a este instituto como uno de los pocos apoyos a los que pueden recurrir quienes presentan discapacidad.

Fragmento, sesión de dibujo participativo.

O: Mañana empieza la Teletón.

E: ¿y es un tema importante para ustedes?

L: Importantísimo.

O: Sí, y los presidentes de curso pueden pedir cien pesitos y en una cajita ir a dejarlos, los presidentes del curso ir a dejar a los niños de la Teletón.

7. Conclusiones y discusión

7.1. Conclusiones

Esta investigación ha permitido identificar las valoraciones y significados de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual que participan del centro de alumnos de un establecimiento de educación especial. Las categorías de representación de los compañeros, organización del centro de alumnos y prácticas en el centro de alumnos, corresponden a cómo la mayoría de los participantes valoran y significan su experiencia de participación en el centro de alumnos. En las tres categorías restantes, se rescatan, valoraciones y significados en relación al ejercicio de los derechos y el desarrollo de ciudadanía, en algunos de los participantes.

En términos generales esta investigación da cuenta de que estudiantes con discapacidad intelectual, son capaces de organizarse y expresar sus ideas con iniciativa y opiniones claras. Los aportes del ejercicio de la participación para los jóvenes, como ya se analizó en los resultados, se relacionan con el desarrollo de múltiples habilidades, además de sentirse preparados para enfrentar desafíos de inclusión social futuros como lo son el trabajo o la vida independiente. Por otra parte, la participación también emerge desde los participantes como una vía para contribuir en la mejora de diversos aspectos en el establecimiento educativo, entre los que se destaca la convivencia escolar.

En cuanto al ejercicio de sus derechos, queda claro que existe una identificación de situaciones que les tensionan, ya sea por la vulneración de sus propios derechos, o

por los derechos de quienes presentan mayor grado de discapacidad intelectual u otras discapacidades. En este sentido, los participantes en esta investigación, son agentes activos que se distancian de lo que en el imaginario se asocia a la discapacidad intelectual, apropiándose, desde sus experiencias, de discursos contra la discriminación, la desigualdad económica y la dependencia. Su actitud frente a estas problemáticas es de buscar estrategias como grupo, además de identificar los apoyos que se requieren a nivel político y económico.

El centro de alumnos es percibido como una instancia que aporta no solamente a sus representantes, sino a todos los estudiantes del establecimiento, abriéndose un espacio que en esta investigación, logra dar cuenta del desarrollo a nivel individual y colectivo de temáticas que trascienden la situación de una escuela especial, desarrollándose temas de interés ciudadano como lo son la educación y la seguridad en Chile.

En términos metodológicos se destaca el acceso tanto en las entrevistas individuales, como en la actividad grupal, a niveles de abstracción en los planteamientos de algunos de los participantes, lo que permite concluir que ejes temáticos como el ejercicio de derechos y la ciudadanía se pueden abordar sin realizar grandes adaptaciones en las técnicas de recopilación de la información.

7.2. Discusión

A través de algunos aspectos históricos sobre educación especial, se evidencia que una educación segregada y excluyente limitó el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual como seres integrales a nivel social. En esta investigación, se observa que las actitudes discriminatorias contra quienes presentan discapacidad persisten actualmente, incluso entre personas con discapacidad. Esto refleja la complejidad de la inclusión social, ya que pese a que existen políticas a favor de las personas con discapacidad, de los propios discursos de estas personas emerge la disconformidad con la forma en que son tratados socialmente. En este sentido, se considera recomendable continuar indagando sobre la problemática de la desigualdad social de las personas con discapacidad intelectual a través de agrupaciones de estas personas. Como ya se apreció en este estudio, esto permitió acercarse a las soluciones que ellos sienten podrían mejorar esta situación. Además, en tanto continúen existiendo establecimientos de educación especial, una buena alternativa para desarrollar habilidades de participación y ciudadanía para personas con discapacidad intelectual, parecieran ser los centros de alumnos.

Desde el modelo social se plantea que las personas con discapacidad han sido socialmente oprimidas y se ha limitado su participación a través de barreras sociales. Esto tiene coherencia con los resultados de esta investigación, ya que demuestran que a través de las oportunidades de participación, las capacidades para participar de estos jóvenes con discapacidad intelectual, se encuentran desarrolladas en un nivel que les permite una organización y toma de decisiones para sí mismos y para sus compañeros.

Como afirma Palma (1998), la participación surge desde la dinámica de capacidades en el ajuste con las oportunidades que tengan los grupos para ejercer dichas capacidades. Lo anterior, genera la reflexión sobre la posibilidad de ampliar las oportunidades que las personas con discapacidad intelectual tienen de participar en la escuela, para así poder establecer estudios que den cuenta de las capacidades que pueden desarrollar en esta área tanto a nivel individual como grupal.

Esta investigación muestra que aunque identificando experiencias de desigualdad y discriminación, la visión de los participantes sobre compartir con estudiantes de otros establecimientos, con características muy diversas, es una actividad enriquecedora para ellos, esto favorece el proceso de inclusión social. En este sentido, el que exista una oportunidad de participación es beneficioso para el autoconcepto y el desarrollo de habilidades, así como también, para la inclusión social, ya que al estimular la participación, se estimula la iniciativa de abrir otros espacios que propicien la inclusión social desde las propias personas con discapacidad intelectual como por ejemplo, el asistir a marchas sobre la educación en Chile. Esto último, refleja el interés por manifestarse respecto a temáticas que son de interés nacional.

Si bien aspectos más abstractos como el ejercicio de los derechos y ciudadanía, fueron valoraciones y significados de unos pocos participantes, la construcción de la identidad en una interacción grupal participativa, tal como plantea Oraisón (2011), permite e incentiva que estas temáticas puedan instalarse y reproducirse en más participantes, ampliando así las oportunidades de que en un futuro, un mayor número de participantes se interesen por estas temáticas.

El que los participantes se apropien de roles de representación de sus compañeros e intenten buscar soluciones a las problemáticas que perciben a nivel de escuela y a nivel social, contribuye a crear una identidad colectiva en relación a una acción transformadora de la realidad. En coherencia con los planteamientos de Oraisón (2011), la construcción de ciudadanía se genera a través de la participación y en la interacción con un grupo.

El informe internacional que da cuenta de cómo se encuentran los estudiantes chilenos en relación al ejercicio de la ciudadanía (Mineduc, 2003), en el que se consideró a estudiantes de educación regular, llama la atención que algunos de los ítems donde los estudiantes chilenos obtienen un resultado que refleja una motivación por participar superior al promedio internacional, son actividades que aparecen en los resultados de este estudio. Por ejemplo, pese a las dificultades de exclusión social, algunos participantes del centro de alumnos mencionan que en el futuro aspiran a ejercer su derecho a voto, aspecto que en el estudio sobre ciudadanía (Mineduc, 2003), correspondía a la participación en actividades políticas convencionales, en que los estudiantes chilenos reflejan expectativas superiores al promedio internacional. Además los participantes en esta investigación, mencionan la disposición a participar en actividades sociales como marchas pacíficas y actividades para recolectar fondos en ayuda a alguna causa social (en este caso, quienes presentan mayor grado de discapacidad), estos aspectos en el estudio sobre ciudadanía (Mineduc, 2003), se consideraban dentro de las actividades políticas no convencionales, donde los estudiantes chilenos (especialmente de cuarto medio) se encuentran más dispuestos a

participar que el promedio internacional. Esto podría sugerir que quizás no es tan significativa la brecha que distancia la formación ciudadana de un estudiante chileno de educación regular y la de un estudiante de educación especial (al menos de uno que participa en el centro de alumnos). Sería interesante para investigación futura incluir en estudios sobre ciudadanía y educación en Chile a los establecimientos de educación especial.

Llama la atención que la discapacidad intelectual exista de forma tan ambivalente y confusa para los participantes. Esto resultó similar a los resultados obtenidos por Cordeu (2008), en relación a cómo personas con discapacidad intelectual entienden su situación. De acuerdo a esta autora, esta ambivalencia surge por temor a la estigmatización y a la vergüenza asociada. En este sentido, agrupaciones de personas con discapacidad intelectual como un centro de alumnos, si bien, mantienen un autoconcepto ambivalente en torno a la discapacidad intelectual, contribuyen a generar un sentido como grupo orientado a ayudar a otros que se perciben como más necesitados de apoyos. Esto en sí constituye una práctica inclusiva que aporta a una transformación social, lo que en un futuro podría contribuir a que se resalten aspectos positivos de la discapacidad intelectual, generando que sea para este colectivo más fácil identificarse como tal.

Respecto de la metodología, se evalúa como un aporte a esta investigación la técnica de la foto elicitación (Harper, 2002), ya que se logró que los participantes en su totalidad, se conectaran con su vivencia en el centro de alumnos, realizando un relato espontáneo de su experiencia, lo que permitió direccionar las preguntas y lograr un

clima de entrevista cómodo y distendido, debido a que las fotografías representaban momentos alegres para los participantes. En términos prácticos, esta técnica permitió ahorrar tiempo y focalizar la atención de los participantes en la temática que se deseaba trabajar. Se recomienda como una técnica metodológica para utilizar con personas con discapacidad intelectual por su simplicidad al momento de la ejecución y los beneficios que aporta para el acceso a la información y a la relación con los participantes.

Respecto de la estrategia de dibujo participativo, se evaluó que podría haber sido efectivo el utilizar otras técnicas menos infantiles para recopilar la información a nivel grupal, ya que los jóvenes mantenían la práctica de reunirse y debatir diversos asuntos, por lo que el dibujo, si bien sirvió para que organizaran información que posteriormente exponían, la dinámica de debate que se generó en torno a la educación en Chile y otras temáticas, es probable que hubiese surgido con otras técnicas acordes a al grupo etario como los grupos de discusión. Es interesante visualizar futuras investigaciones para personas con discapacidad intelectual con menor nivel de adaptaciones, ya que investigaciones como esta no solamente respaldan la idea de que es posible incorporar en investigación de personas con discapacidad intelectual temas abstractos y complejos, sino que también es importante reflexionar sobre diversificar y especializar la metodología que favorezcan la discusión y la capacidad crítica de los participantes, sin infantilizarlos.

Por otra parte, basarse en un enfoque investigativo que tome en cuenta la voz de los estudiantes (Nieto, Portela 2008; Rojas, 2008; Susinos, 2008; Susinos, Rodríguez-

Hoyos, 2011), se recomienda para investigaciones futuras, específicamente si los estudios se relacionan con estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, ya que esto posibilita el acceso a información que pueda traducirse en la implementación de mejoras tendientes a desarrollar metodologías más inclusivas y por otra parte, contribuye a validar las ideas y necesidades de quienes se encuentran en exclusión.

En relación a esto último, se considera una limitación de este estudio el tomar en consideración solamente a quienes participan en el centro de alumnos y por tanto, podría inferirse que son quienes lideran entre sus compañeros. Para un acceso más profundo a la “voz de los estudiantes”, se sugiere tomar en cuenta en estudios futuros a todo tipo de estudiantes, tanto a quienes ejercen un rol de liderazgo, así como también, a quienes puedan estar más marginados de los grupos dominantes en las escuelas. Por ejemplo, se podría abordar a quienes ejercen el voto en los centros de alumnos y su grado de conformidad con la gestión de éstos.

8.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. *Falmer Press*. London.

Asamblea coordinadora de estudiantes secundarios. (2011). Propuesta para la educación que queremos. *Opech*. Chile.

Assaél, J, Cerda, A.M. & Santa Cruz, L. (2001). «El mito del subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago». *Última Década* N°15. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

Bardin, L. (1986). Análisis de contenido. *Ediciones AKAL*.

Blanco, R. & Cusato, S. (2005). Desigualdades educativas en América latina: todos somos responsables. *UNESCO*, Santiago de Chile.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol 4, N°3.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. Vol. II, 53-82.

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Coord). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Caiceo, J. (2009). Esbozo de la educación especial en Chile: 1950-1980. *Intermeio: Revista de Programa de Posgrado en Educación*. Vol 15, 102-122.

Centro de Derechos Humanos (2010). El Derecho a voto de las Personas con Discapacidad. *Informe anual de derechos humanos en Chile*. Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Chile.

Comisión De Expertos De Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación MINEDUC.

Cordeu, C. (2008). 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*. Universidad de Chile.

Cortina, A. (2011). Los valores de una ciudadanía activa. En B. Toro & A. Tallone. OEI (Eds.). *Educación, valores y ciudadanía*. (pp. 95 - 109).

Echeita, G. (2006). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. *Narcea Ediciones*. España.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de la Universidad de Costa Rica*. Vol. 2, N° 96, Costa Rica.

Freire, P (1994). Educación y Participación Comunitaria. *Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación»*, organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Barcelona.

Gangas, R. (2006). Los Jóvenes y la política. Profundización democrática en el sistema educacional chileno a partir de la reforma educacional. *Tesis para optar al grado de Magíster en ciencias políticas*. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Gimeno, C., Henríquez, A. (2001). Hacia una concepción de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico*. Centro cultural PROVEDA.

Gobierno de Chile (1994). Ley 19.284 que establece Normas Para La Plena Integración Social de Personas Con Discapacidad. Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago, Chile.

Gobierno de Chile (2007). Ley 20.183 que Modifica la ley N° 18.700 Orgánica Constitucional Sobre Votaciones Populares y Escrutinios, con el Objeto de reconocer el

Derecho a la asistencia en el Acto de Votar para las Personas con Discapacidad.
Ministerio del Interior, Santiago, Chile.

Gobierno de Chile (2010). Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas Con Discapacidad. Ministerio de Panificación, Santiago, Chile.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual studies*. Vol 7, n°1, 13-26.

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.

Insunza, J. (2003): Los centros de alumnos de enseñanza media: la ciudadanía de un mundo feliz. *Última década*. vol. 11, N°18, Santiago, Chile.

Kymlicka, W. (2003). *La Política Vernácula*. Barcelona, Paidós.

Lobos, P., Parada D. & Villagrán V. (2004). "Actitudes y representaciones del profesorado frente a la integración escolar". Tesis presentada para optar al grado de licenciado en educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

López González, J. (2006). Ciudadanía juvenil en el Chile post-dictadura. El movimiento secundario del año 2006 y las organizaciones de autoeducación popular. *Opech*. Santiago.

López González, M. (2006). Modelos Teóricos e Investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e investigación*, 16, 215-240.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Martín, M. (2006). Conocer, Manejar, Valorar, Participar: Los fines de una Educación para la ciudadanía. *Revista iberoamericana de Educación*. N°42, pp. 69-83.

Martínez, M. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°42, pp. 85-102.

Martínez, M. (2011). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro & A. Tallone. OEI (Eds.). *Educación, valores y ciudadanía*. (pp. 59 - 73).

Ministerio de Educación (2004). Antecedentes Históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile.

Ministerio de Educación (2005). Política Nacional en educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad.

Ministerio de Educación (2006). Decreto N°524-1990, Reformulado: Reglamento General de organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos de Establecimientos Educacionales de Segundo Ciclo Básico y de Educación Media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.

Oraisón, M., Pérez, A.M. (2006). Escuela y Participación: el difícil camino de construcción de la ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación* N°42. Pp 15-29.

Oraisón, M. (2011). Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía. En B. Toro & A. Tallone. OEI (Eds.). *Educación, valores y ciudadanía*. (pp. 73 - 95).

Opazo, H. (2010). Modelos Narrativos para la investigación del autoconocimiento emocional en discapacidad intelectual. En Down España (Ed.), *Libro de Actas II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de down*. Granada, España.

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención Internacional de los derechos de personas con discapacidad. Palacios, A. (2008). El modelo social de la Discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. *Colección CERMIES N°36*. Ediciones Cinca. España.

Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Colección CERMIES N°36*. Ediciones Cinca. España.

Palma, D. (1998). La participación y la Construcción de Ciudadanía. *Documento de trabajo N°27*. Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile.

Pérez, M. (2007): democracia y educación. Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el “consejo escolar” y en las “organizaciones estudiantiles”. *Tesis para optar al grado de magíster en educación, mención currículum y comunidad educativa*. Universidad de Chile.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Rojas, S. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: representando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.

Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad*. Universidad de Salamanca, España.

Stake, R. E. (2005). Investigación con estudios de casos. *Ediciones Morata SRL*. España.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*. 349, 119-136.

Toro, B. (2011). Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano. En B. Toro & A. Tallone. (coord.). *Educación, valores y ciudadanía*. OEI, Fundación SM.

Unicef, Unesco, Fundación Hineni. (2001) Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa. Debate 8: Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular.

Valdivieso, P. (2003) Capital social, crisis de la democracia y educación ciudadana. La experiencia chilena. *Revista de sociología Política* N° 21, Curitiba, Brasil.

Verdugo, M.A. (2003a). “La concepción de la discapacidad en los Modelos Sociales”, en M.A. Verdugo y F.B. Jordán, (coord.), *Investigación, innovación y cambio*, Amaru, Salamanca.

Verdugo, M.A. (2003b). Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo Cero*. Vol. 34.

Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Universidad de Salamanca. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad*. Salamanca, España.

Verdugo, M.A. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con Discapacidad Intelectual. *Siglo Cero*. Vol. 41 (p. 7- 21).