

ABSTRACT

The conceptions of intellectual disability have changed during the last decade. A clinical and welfare vision has given way to models that contemplate the whole characteristics of a person, which consider people with disabilities as human beings like any other, with rights and responsibilities. In this context, special schools have had to wander from instrumental learning to aspects related to the development and personal well-being, linked to autonomy, self-determination and promoting independent family projects. The present study aims to get to know and understand if the speech of teacher in a special school promotes an independent family project among people with intellectual disabilities. The research design is qualitative using a case study methodology. Data were collected through semi-structured interviews applied to four teachers in a special school in the municipality of Villa Alemana. The main findings suggest, on one hand, that the speech of teachers shows that they do not promote independent family life projects, demonstrating a strong tendency to externalize the problem and to not accept it as their own, that means a critical position towards the Ministry of Education and Special School is evidenced and a number of contextual barriers that impede promotion are laid out. On the other hand, it is evidenced that teachers recognize a change in conceptualization of Intellectual Disability which motivates a variation of perspective in the teaching work.

Keywords: Intellectual Disability - Independent Family Life - Rights - Teacher's knowledge.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**LA PROMOCIÓN DE UN PROYECTO FAMILIAR INDEPENDIENTE EN EL
DISCURSO DE LOS DOCENTES DE UNA ESCUELA ESPECIAL HACIA
JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE TALLERES LABORALES**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL Y TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE
ESPECÍFICO**

Profesor Guía : Felipe Pereira Henríquez
Profesora Correctora: Silvia Redon Pantoja
Estudiantes : Israel Abello Guerra
Camila Méndez Camus
Katia Nuñez Aros

Junio de 2014

DEDICATORIAS

Al profesor Felipe Pereira, que asumió el desafío de aportar al conocimiento en el campo de la Discapacidad Intelectual y sus Derechos, sumándose a este proyecto con honestidad, humildad y constante apoyo al grupo, tolerando los diversos procesos que se fueron desarrollando a lo largo de este periodo. Simplemente gracias.

Katia, Camila e Israel.

Agradezco profundamente a mi familia: papá, mamá, abuela, tía, hermanos y hermanas y también a quienes se han sumado en el camino, a mis leales compañeras y compañeros, profesores; a Adison, Anna y Alex, por creer en mí y en mis proyectos, por darme los argumentos y la coherencia diariamente para seguir de pie a pesar de las adversidades con todo lo que tengo para entregar. También se lo dedico a quienes de alguna manera se están sumando y se sumarán en el futuro al proyecto de una sociedad más justa y de derecho, a quienes abren los ojos y se indignan con la realidad comprometiéndose con un nuevo proyecto social...

“Los derechos humanos son sus derechos. Tómenlos. Defiéndanlos. Promuévanlos. Entiéndanlos e insistan en ellos. Nútranlos y enriquezcanlos. . . Son lo mejor de nosotros. Denles vida” (Kofi Annan)

Israel.

A todos quienes con amor, alegría e incondicionalidad acompañaron este camino: en especial a mi madre María Paz, que a diario con su cuota de dedicación, cariño y fortaleza cuidó de mí para salir adelante en esta ardua tarea; a mi padre Aníbal por su notable sabiduría que ha sabido acompañarme a diario y

a lo largo de la vida; a mis hermanas Sara y Valentina, por ser las mejores compañeras de vida que pudiese desear, por estar siempre a mi lado y hacernos conocer lo más profundo del sentido de complicidad, fraternidad y amor; a mi sobrina adorada e hija Martina, solo por ser como es y por entregar el amor y la paz que ella es. A mis abuelas queridas Miryam y Luz Adriana, por ser las mujeres ejemplares que son y han sido. A mi mamá Sandra por su profunda entrega de amor y entereza. A Macarena por esa infalible dosis de energía, y a mis formidables y más fieles amigos...

“Queda prohibido no sonreír a los problemas, no luchar por lo que quieres, abandonarlo todo por miedo, no convertir en realidad tus sueños” (Pablo Neruda)

Camila.

A mi familia, mis hermanos y especialmente mis papás, por permitirme llegar a donde estoy, confiar siempre en mí, por el amor y apoyo permanente en este camino lleno de desafíos y entrega, por darme la libertad de poder tomar mis propias decisiones y de solo hacer que me preocupara de estudiar. Agradezco también, a mis compañeras por darme la fuerza para seguir en pie a pesar de las caídas y errores cometidos y esperar siempre más de mí y de todas las personas con las que comparto la convicción de construir una sociedad más justa para todos y todas. Agradezco a Dios que me acompañó siempre, al igual que esas personas que no están conmigo físicamente pero que del lugar que sea me acompañan, abuelos y Tío Cunino. A mi ahijado, por enseñarme que su bienestar es mucho más importante que un juguete. Finalmente a mis amigos más fieles Jessenia y Mauricio por compartir y estar presente no solo en los buenos tiempos, sino también en los malos.

“Esas personas que se ignoran, están salvando al mundo” (Jorge Luis Borges)

Katia.

ÍNDICE

RESUMEN	8
1. INTRODUCCIÓN	9
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Discapacidad Intelectual	17
2.1.1. Definición Discapacidad Intelectual.....	17
2.1.2. Evolución del concepto Discapacidad Intelectual.....	18
2.1.3. Calidad de vida y Discapacidad Intelectual.....	20
2.2. Conceptos de independencia, autonomía y autodeterminación	21
2.3. Familia	23
2.3.1. Definición del concepto “Familia” desde la legalidad chilena.....	23
2.3.2. Funciones de la Familia desde la legalidad chilena.....	24
2.3.3. Matrimonio Civil: Requisitos para su celebración en Chile.....	25
2.3.4. Aportes a la conceptualización de Familia.....	27
2.3.4.1. Concepción de Familia desde la Teoría General de Sistemas.....	27
2.3.4.2. Desde el MOVILH y MINEDUC.....	28
2.3.4.3. Desde la perspectiva del SENAME.....	29
2.3.4.4. Desde el área de la Discapacidad Intelectual.....	30
2.3.4.5. Aportes a la conceptualización de Familia de la Convención de los Derechos de las personas con DI.....	31
2.3.5. Concepto de Familia para fines de este estudio.....	32
2.4. Derechos de las personas con Discapacidad Intelectual en relación a matrimonio, fertilidad y familia	32
2.4.1. Derechos desde el marco legal chileno.....	33
2.4.2. Derechos emanados desde la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad.....	34
2.5. Escuela Especial	35
2.5.1. Definición de Escuela Especial.....	35

2.5.2. Definición de Taller Laboral.....	37
2.5.3. Repercusiones del trabajo en personas con Discapacidad Intelectual.....	39
2.6. Trabajo e integración-inclusión laboral.....	42
2.6.1. Modalidades de inserción laboral en Chile.....	42
2.6.1.1. Empleo con apoyo.....	42
2.6.1.2. Empleo o trabajo protegido.....	44
2.6.1.3. Microemprendimiento.....	45
2.6.2. Datos de inserción laboral en Chile.....	45
2.7. Saber Docente.....	46
3. MARCO METODOLÓGICO.....	51
3.1. Planteamiento del problema y pregunta.....	51
3.2. Objetivo de la investigación.....	52
3.3. Tipo de diseño.....	52
3.4. Unidad de estudio.....	53
3.5. Técnicas de producción de datos.....	55
3.6. Análisis de datos.....	58
4. PROCESOS ANALÍTICOS.....	60
4.1. Análisis Cualitativo.....	60
4.1.1. Análisis Descriptivo.....	60
4.1.1.1. Conceptos de autonomía e independencia.....	60
4.1.1.2. Atención al grado y tipo de discapacidad.....	62
4.1.1.3. Derechos de las personas.....	65
4.1.1.4. Calidad de Vida.....	67
4.1.1.5. Facilitadores para fomentar la autonomía.....	68
4.1.1.6. Rol docente.....	71
4.1.1.7. Metodología de trabajo.....	74
4.1.1.8. Imitación de roles clásicos.....	76
4.1.1.9. El tiempo actual incide en la promoción de la independencia y autonomía.....	78
4.1.1.10. Promoción de la vida independiente de manera transversal.....	80
4.1.1.11. Creencias del docente.....	82

4.1.1.12. Rol del Ministerio y las políticas públicas.....	86
4.1.1.13. Requerimientos para un PFI.....	89
4.1.1.14. Obstáculos para la promoción de la vida independiente.....	92
4.1.2. Análisis Relacionales: Codificaciones Axiales.....	99
4.1.2.1. Perspectiva Docente sobre la DI y sus posibilidades.....	99
4.1.2.2. Requerimientos para generar un PFI.....	104
4.1.2.3. Abordaje de la enseñanza para personas con DI.....	110
4.1.3. Análisis Relacionales: Codificación Selectiva.....	113
4.1.3.1. Fuerte tendencia a externalizar el problema y no asumirlo como propio.....	114
4.1.3.2. Posición crítica en cuanto al Ministerio y la Escuela.....	115
4.1.3.3. Cambio de conceptualización motivan un cambio de perspectiva en el quehacer docente.....	116
4.1.3.4. Principales barreras para el PFI en el discurso de los profesores.....	117
5. CONCLUSIONES.....	119
6. BIBLIOGRAFÍA.....	124
7. ANEXOS.....	131
7.1. Guiones Entrevista semiestructurada.....	131
7.2. Codificación Abierta.....	132
7.2.1. Entrevista 1.....	132
7.2.2. Entrevista 2.....	143
7.2.3. Entrevista 3.....	156
7.2.4. Entrevista 4.....	166

RESUMEN

Las concepciones respecto a la discapacidad intelectual han cambiado en el transcurso de la última década. Desde una visión clínica y asistencialista se ha dado paso a modelos que consideran las características integrales de una persona, es decir, que consideran a las personas con discapacidad como seres humanos como cualquier otro que tienen derechos y responsabilidades. En este marco, las escuelas especiales han debido deambular desde aprendizajes instrumentales hacia aspectos referidos al desarrollo y bienestar personal, vinculados con la autonomía, la autodeterminación y la promoción de proyectos familiares independientes. El presente estudio, tiene como objetivo conocer y comprender si en el discurso de los docentes de una escuela especial se promueve el proyecto familiar independiente en personas con discapacidad intelectual. El diseño de la investigación es de tipo cualitativo bajo la metodología de estudio de caso. Los datos se recogieron mediante una entrevista semi-estructurada aplicada a cuatro docentes de una escuela especial de la comuna de Villa Alemana. Los principales hallazgos apuntan, por un lado, a que en el discurso de los docentes se aprecia que estos no promueven los proyectos de vida familiar independiente manifestando una fuerte tendencia a externalizar el problema y no asumirlo como propio, es decir, se evidencia una posición crítica hacia el MINEDUC y Escuela Especial y también se plantean una serie de obstáculos contextuales que impiden la promoción. Por otro lado, se aprecia que los docentes reconocen un cambio de conceptualización de la Discapacidad Intelectual que motiva un cambio de perspectiva en el quehacer docente.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual – Vida familiar independiente – Derechos – Saber Docente.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile y el mundo se ha abordado la conceptualización de la discapacidad desde diferentes paradigmas. Desde una perspectiva asistencialista, se ha asumido que la condición de discapacidad está intrínsecamente vinculada a una condición de salud de la persona. De esta manera, se entiende que la causa de la discapacidad es un tema de salud, por lo tanto, esta es una enfermedad. En estrecha relación con lo anterior, este enfoque considera que el o los Estados deben tomar medidas tendientes a proteger a la personas con discapacidad, implementando políticas legislativas destinadas a garantizar servicios sociales o de compensación, como por ejemplo, las pensiones de invalidez (SENADIS, 2013).

En oposición a esta perspectiva, en la última década se ha comenzado a establecer un nuevo paradigma que no centra su análisis en la condición de salud de la persona, sino que considera que las causas de la discapacidad son sociales puesto que se encuentran en el entorno y no en el individuo. Esta concepción implica el entendimiento de la discapacidad como el resultado de la interacción de esa deficiencia con elementos contextuales, tales como barreras del entorno y restricciones en la participación en la sociedad. Desde la lógica de este modelo, se asumen ciertos valores inherentes a la naturaleza humana y se impulsa el respeto por la dignidad, la igualdad y la libertad personal. También, se pretende lograr la instauración de los principios de vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal y diálogo social (SENADIS, 2013).

En concordancia con lo expuesto en el párrafo anterior, y a partir del entendimiento de que la discapacidad no es una enfermedad, Verdugo (2011) señala que la Discapacidad Intelectual (DI) se origina antes de los 18 años y se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Es importante mencionar que esta definición no puede entenderse

aisladamente, pues es esencial entender que las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura. Además, una evaluación válida debiese tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales. Profundizado en esto, Luckasson y Cols. (2002), citado en Verdugo (2002), señalan que con los apoyos necesarios y, finalmente, con los apoyos personalizados apropiados durante un periodo de tiempo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará.

La implementación y puesta en funcionamiento de una perspectiva de carácter más social, está amparada en distintos cuerpos legales que se han promulgado tanto a nivel país como a nivel mundial. En primera instancia, es importante mencionar que en diciembre de 2006 es adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta convención es la primera que versa sobre derechos humanos del siglo XXI y que compromete a los países que la ratifiquen a garantizar que todas las personas son iguales ante la ley. En esta, además, se incluyen ámbitos fundamentales como la accesibilidad, autonomía e independencia, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, la igualdad y la no discriminación, y la protección a grupos vulnerables, entre otros.

El estado Chileno, no ajeno a esta realidad y con posterioridad a la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el 2008, promulga en 2010 la Ley N° 20.422 que establece “Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. Esta ley cambia el eje de la acción estatal en materia de discapacidad, enfocando su accionar en garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Ahora bien, las acciones del Estado chileno no surgen solamente desde el 2010 en adelante, sino que, en el ámbito legal, se debe destacar la importancia que implicó para las políticas públicas sobre discapacidad en Chile la promulgación en el año 1994, de la Ley N° 19.284, que establecía Normas Para la Plena Integración Social de Personas con Discapacidad. Asimismo, es necesario mencionar que en la Constitución Política de la República de Chile se plantea “la igualdad de las personas en dignidad y derechos” (artículo 1) y en su artículo 19 se asegura a todas las personas la igualdad ante la ley, de forma que “ni la ley ni autoridad alguna podrán establecer diferencias arbitrarias” a la vez que reconoce “la igual protección de la ley en el ejercicio de sus derechos”.

Pese a estos cuerpos legales y al cambio de paradigma, los datos del Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile del año 2004, ENDISC, muestran que 39.5% de las personas con discapacidad presenta condiciones socioeconómicas bajas. Más de la mitad de las personas con discapacidad se encontrarían en un nivel socioeconómico medio, y en el nivel más alto se situaría el 5.1% de las personas con discapacidad. Otro dato relevante, es que el 51,0% de las personas con discapacidad se encuentra entre los 30 y 64 años, y el 86,1% de la población con discapacidad en Chile tiene más de 29 años. En el ámbito de acceso al empleo, el 48,1% de la población total del país, mayor de 15 años, realiza algún trabajo remunerado y solo un 29,2% de las personas con discapacidad lo hace. En otras palabras, siete de cada diez personas con discapacidad no logran generar ingresos autónomos. Esta situación se complejiza en cuanto a que el 43,9% de las personas con discapacidad son jefes de hogar, de los cuales el 66,2% son trabajadores no calificados.

Desde una mirada más actual, los datos revelados por la encuesta Casen 2009 señalan que el 42,5% de la población con dificultades de salud de larga duración pertenece a los tres primeros deciles de ingreso. En relación al ámbito laboral, los datos señalan que el 73,6% de las personas con discapacidad sobre los 15 años en adelante, se encuentran en la categoría de inactivo. El 2,3 % se encuentra en la condición de desocupado, mientras que el 24,1% se halla en la

categoría de ocupado. En cuanto a la tasa de participación laboral de personas con discapacidad, mayor de 15 años corresponde al 26,4%. Como último dato, relevante, del total de la población que presenta dificultades de salud de larga duración, el 33,6% presenta algún tipo de dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria en forma autónoma, incluyendo labores básicas de autocuidado. Este porcentaje aumenta a 57,1% en las personas de 6 a 59 años (Ministerio de Planificación, 2009).

Teniendo en consideración los datos y conceptualizaciones expuestas anteriormente, y también desde el análisis teórico y experiencial, resulta relevante indagar en qué se está haciendo en lo cotidiano dentro de las escuelas especiales para favorecer proyectos inclusivos y bajo una lógica social. Además, resulta importante apreciar si la visión clínica y asistencialista se está superando para dar paso a modelos que consideran las características integrales de una persona, es decir, que consideren a las personas con discapacidad (especialmente la DI) como seres humanos como cualquier otro que tienen derechos y responsabilidades. Bajo este marco, es que nace la necesidad de conocer si dentro de estos contextos se desarrollan aspectos que no solo apunten a los aprendizajes instrumentales, sino que también a aspectos referidos a su desarrollo y bienestar personal, a su autonomía y autodeterminación, así como también indagar acerca de la promoción de proyectos familiares independientes. Todos estos considerados por la literatura especializada como aspectos relevantes para aumentar la calidad de vida de las personas y para incentivar la participación y plena inclusión de las personas con discapacidad.

A partir de los antecedentes expuestos, se desprenden varias interrogantes que pasan a ser guías de esta investigación, estas son: ¿cómo se promocionan los derechos humanos de las personas con DI, desde la escuela y las prácticas pedagógicas, en las escuelas especiales?, ¿cuál es la concepción que se tiene de la autonomía, la independencia y la autodeterminación en los jóvenes con DI?, y por último ¿es posible la formación de un proyecto familiar independiente en

jóvenes con DI, como un derecho inalienable, según la mirada de los educadores en las escuelas especiales?

Sin pretender acotar y lograr respuestas definitivas ante estas temáticas, este estudio tiene como objetivo central comprender si en el discurso de los y las docentes de una Escuela Especial (EE) se promueve el Proyecto Familiar Independiente (PFI) de los estudiantes con discapacidad intelectual. La metodología empleada es de corte cualitativo, utilizándose un diseño basado en la Teoría Fundada. Para el levantamiento de la información, se utilizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, efectuadas a profesores y profesoras de los talleres laborales de una EE de la comuna de Villa Alemana. En cuanto al análisis de los datos, se consideraron los tipos de codificaciones que propone la Teoría Fundada (codificación descriptiva, axial y selectiva). Esto, con la finalidad de reconstruir desde el discurso de los participantes sus convicciones y conceptualizaciones sobre autonomía, derechos y promoción de proyecto de vida familiar independiente. Cabe destacar que el estudio es emergente, ya que irá orientado hacia la observación y el análisis de categorías que se desprenden de las entrevistas a los informantes clave.

El presente escrito se divide en diferentes secciones. Estas son: Marco teórico; Marco metodológico; Resultados; Conclusiones y referencias Bibliográficas.

En el primero de estos capítulos, se abordan los principales temas de la investigación, de esta manera se definen y describen los conceptos de: discapacidad intelectual; autonomía, independencia y autodeterminación; familia; derechos de las personas con discapacidad intelectual en relación con el matrimonio, fertilidad y familia; escuela especial; trabajo e integración-inclusión laboral y las principales consideraciones del saber docente.

En lo que respecta al marco metodológico se han determinado diferentes secciones, las cuales contemplan el planteamiento del problema, el objetivo de la investigación, tipo de diseño, población y muestra, técnicas de producción datos y análisis de estos.

En la sesión correspondiente a los procesos analíticos, se contemplan los aspectos más relevantes de los análisis descriptivo, axial y relacional, mediante los cuales se da cuenta de los principales hallazgos encontrados a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes.

Finalmente, en las conclusiones, se encuentran los principales aspectos relevantes, en función de la temática investigada y la muestra.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los conceptos centrales del problema de investigación con la finalidad de entregar definiciones y orientaciones claras respecto a la problemática seleccionada. Asimismo, se pretende otorgar un sustento teórico al análisis de las entrevistas aplicadas en este estudio.

En primer lugar, se aborda el concepto de Discapacidad Intelectual desde diferentes perspectivas, poniendo el énfasis en el perfil cognitivo que resulta de interés para este estudio. De esta manera, esta conceptualización se realiza a partir del paradigma actual, bajo el cual se propone que la DI es el resultado entre la interacción de las capacidades del individuo y el contexto o ambiente. A su vez, se describe brevemente la evolución del concepto, para así entregar más antecedentes que ayuden a comprender el por qué del énfasis en la materia de derechos y familia. En estrecha relación con lo expresado anteriormente, se comenta la relación existente entre familia y calidad de vida de un sujeto, independientemente de sus características y capacidades.

En el siguiente acápite, se abordan los conceptos de autonomía, independencia y autodeterminación que se encuentran estrechamente relacionados debido a la dimensión a la que aluden. En este estudio, este apartado cobra relevancia debido a que dentro de la generación de un PFI, ya sea con o sin hijos, se evidencian claramente procesos en los que la persona en particular debe desplegar habilidades (que representen sus intereses y preferencias) para la toma de decisiones.

En el tercer apartado de este marco teórico, se aborda en detalle el concepto de familia. De esta forma, se expresa lo que significa, sus funciones e implicancias. Para poder dar cuenta de este término, se han considerado las perspectivas de diferentes instituciones y organizaciones de renombre nacional e internacional para, en primer lugar, evidenciar la diversidad de posiciones que existen en su conceptualización. En segundo lugar, se pretende levantar una

definición de familia que responda a los intereses de las personas con DI. Esta última, teniendo en consideración que la familia se desarrolla en un contexto social, cultural, económico y político que determina su diario vivir.

En un cuarto momento, se desarrolla la dimensión de los derechos de las personas con DI considerando la normativa chilena en relación a matrimonio civil, interdicción, y otros temas. También se analizan las concepciones internacionales y se expone respecto a los derechos que estipula la Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad en las materias de matrimonio, fertilidad y paternidad. Cabe aclarar que resulta sumamente significativo para este estudio indagar en los derechos internacionales, dado que Chile se encuentra adscrito a esta convención. Por esta razón, debiesen existir instancias que permitan generar las normativas legales que resguarden esta ratificación y compromiso de derechos de este sector de la población.

Otro aspecto que se aborda en este Marco teórico, está asociado al concepto de Escuela Especial. Resulta relevante poder analizar qué es, dado que es el caso de estudio de esta investigación. Este tipo de escuelas presenta ciertas particularidades que se manifiestan en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En estos se indica y orienta a cada profesor respecto de cómo se va a pensar la educación, los sujetos que aprenden y los diferentes fenómenos que ocurren o que podrían ocurrir durante todo el ciclo vital de un individuo. A diferencia del funcionamiento de la educación regular, las escuelas especiales dan respuestas educativas a personas de hasta 26 años de edad que podrían estar en una situación de proyectos de vida familiar independiente.

Un tema que también se aborda en este marco teórico dice relación con el trabajo. Específicamente se profundiza en lo que refiere a modalidades de inserción laboral para las personas con DI. Conjuntamente con esto, se entregan cifras nacionales respecto de esta práctica, debido a que aunque no emerge como un núcleo del PFI, posiblemente sea un requisito para poder emprender una empresa de esta envergadura.

Finalmente, y en séptimo lugar, se revisan y comentan los principales aspectos del Saber Docente. Cabe destacar que en este estudio se ha analizado el discurso de varios docentes para indagar en cómo se está promoviendo o no un PFI. Por lo tanto, internarse en este tema permitirá objetivizar este saber, para luego poder tener un referente con el cual dar análisis a la información recogida en el estudio de caso.

2.1 Discapacidad Intelectual

A continuación se realizará la conceptualización de uno de los principales conceptos desde los cuales se erige este estudio.

2.1.1 Definición Discapacidad Intelectual

Para comenzar esta investigación, se hace necesario definir qué es la Discapacidad Intelectual y cómo se manifiesta. La DI se expresa cuando un niño o niña, antes de los 5 años, presenta algún retraso en el cumplimiento de ciertos hitos esperados para el desarrollo de sus iguales en edad y contexto sociocultural, en dos o más áreas, ya sea sensorio-motriz, lenguaje, cognitiva, socialización, etc., entonces se dice que existe un retraso global del desarrollo. Si esta diferencia persiste luego de los cinco años de edad, se lo define como discapacidad intelectual (MINEDUC, 2004).

Esta diferencia respecto a lo esperado en ciertos hitos del desarrollo, se expresa en que el niño o la niña aprenda y se desarrolle más lentamente que un niño o niña típico(a). Puede tomar más tiempo para aprender a hablar, caminar, y a adquirir las destrezas de cuidado personal como vestirse o comer y está más propenso a necesitar apoyo en la educación.

La Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR), en el 2002 definió la discapacidad intelectual como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se

ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.” (Luckasson y Cols., 2002: 8, citado en Verdugo, 2002).

Por lo tanto, se usa el término DI cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia, así como también en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para el funcionamiento en la vida diaria (Verdugo, 2011).

2.1.2 Evolución del concepto Discapacidad Intelectual

Según Verdugo (2011), la evolución del concepto de DI ha ido evolucionando con las décadas, sustituyendo al concepto de “retraso mental”, ya que: (a) refleja mejor el constructo de discapacidad; (b) tiene una mejor adscripción con las actuales prácticas profesionales que están enfocadas en conductas funcionales y factores contextuales; (c) el marco socioecológico proporciona una base lógica para la comprensión de la provisión de apoyos; (d) es menos ofensivo para las personas; y (e) es más coherente con la terminología internacional. A través de la historia, se puede hablar de cuatro aproximaciones en torno al constructo al que hoy se refiere como DI. Según Verdugo (2011), la aproximación histórica más antigua estaba centrada en el *enfoque social* el cual se definía por la capacidad de adaptación a la sociedad de un individuo en su ambiente y en el prototipo de conducta natural del mismo. Más adelante, con el auge del modelo médico, el centro de la definición cambió a un *enfoque clínico* con síntomas complejos, sin negar el criterio social, pero en el que el centro de atención estuvo ligado a lo orgánico, la herencia y lo patológico. Luego, el *enfoque intelectual* fue emergiendo como un constructo viable a la vez que se hacía visible el movimiento de los test mentales, dando énfasis en el funcionamiento intelectual tal como se refleja en una puntuación de Coeficiente Intelectual (CI); esto produjo

la aparición de normas estadísticas y con ello la clasificación de las personas según el CI. La Asociación Americana de Deficiencia Mental (AAMD) de 1959, hizo el primer intento formal de utilizar conjuntamente el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, dando lugar al *enfoque de doble criterio*, en el que el *retraso mental* se definía como un “funcionamiento general por debajo de la media con origen en el periodo de desarrollo y asociado con deficiencias madurativas, de aprendizaje y de adaptación social” (Verdugo, 2011: 33). En el manual de la AAMD de 1961, la maduración, el aprendizaje y la adaptación social se han utilizado desde ahí como un término único llamado *conducta adaptativa*, el cual se ha utilizado en todos los manuales posteriores. El enfoque de doble criterio incluyó también la edad de aparición como otro elemento adjunto.

Conjuntamente con la definición actual de DI, se describen algunas premisas que clarifican el contexto en el que surge la definición e indican de qué forma debe ser aplicada. Para comprender mejor esta investigación, se hará mención de tres a las cinco premisas que se explican en el libro de la AAIDD (Verdugo, 2011), las cuales contemplan: (a) premisa 1: “las limitaciones en el funcionamiento deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura” (Verdugo, 2011: 33); premisa 3: “en la persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades” (Verdugo, 2011: 34), lo cual quiere decir que las personas con DI son seres humanos que probablemente tienen determinados talentos, capacidades y/o competencias con independencia de su discapacidad. Por último, se contempla la premisa 5: “si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará” (Verdugo, 2011: 34). Lo importante de esto último, es comprender que las posiciones epistemológicas que señalaban que las personas con DI nunca mejoran es incorrecto. Con los apoyos adecuados debería esperarse un mejor funcionamiento, salvo en casos excepcionales (Verdugo, 2011).

2.1.3 Calidad de Vida y Discapacidad Intelectual

Dentro de este estudio se hace relevante revisar el concepto de Calidad de Vida (CV) como constructo, ya que en los últimos años ha incrementado su utilización como base para políticas y prácticas en el campo de la DI. La CV es un constructo multidimensional y tiene los mismos componentes para todas las personas. Los principios que guían la aplicación del modelo de CV comprenden factores personales y ambientales que se mejoran con la autodeterminación y el sentido de pertenencia (Schalock & Verdugo, 2007). Una de las dimensiones de la CV es la autodeterminación, desde la cual se consideran las elecciones, el control personal, las decisiones y las metas personales que puedan establecerse las personas con DI. Lo expresado anteriormente, pone en relevancia este constructo y destaca la importancia del mismo, poniendo de manifiesto que la calidad de vida hace referencia a lo que las personas determinan acerca de lo que esperan en sus vidas. Del mismo modo se establecen los límites y modos de efectuar sus preferencias, lo que se relaciona con uno de los temas de interés de este estudio: la elección autodeterminada de un PFI. Según Schalock, Gardner y Bradley (2008), la CV está estrechamente relacionada con el bienestar de las personas, tanto con su propia percepción, como con la valoración externa que se pueda hacer de la misma. Para ello, se plantea la especificación de indicadores de calidad de vida en el ámbito individual desde una perspectiva multidimensional “que incluye el bienestar físico, emocional y material, las relaciones interpersonales, la inclusión social y autodeterminación y los derechos de la persona” (Schalock et al., 2008: 73). La CV se ha destacado siempre por tener como figura principal a la persona en base a toda actuación. La evolución del concepto de CV ha puesto el foco en dos aspectos: a) pensar en cómo una organización debe ayudar a la persona y b) cómo los sistemas sociales deben contribuir también en aquello.

Respecto de los beneficios en la calidad de vida de una persona adulta con DI cuando es parte de una familia, se debe aclarar que estos son difícilmente

generalizables debido a que sus requerimientos no solo se desprenderán de su discapacidad intelectual, sino también en lo que se refiere a aquellas que sí emanan de su funcionamiento específico. Se puede decir que al ser parte de un núcleo familiar naturalmente se influyen entre sí todos los miembros que lo forman, por lo tanto, lo que le suceda a su CV repercutirá en los demás integrantes y viceversa. Lo anterior es el fundamento que finalmente contribuye a la generación de un constructo de CV centrado en la familia, mediante el que se promueve la posibilidad de establecer sus propias prioridades abandonando una visión patológica de sus circunstancias adoptando una posición de confianza, fuerza y resistencia; asumiéndose como un núcleo que se apoya a sí mismo (Schalock & Verdugo, 2002 citado en Córdova, Mora, Bedoya & Verdugo, 2007).

Finalmente, cabe destacar que una familia experimenta una CV en la medida en que se encuentran satisfechas todas sus necesidades y tienen la posibilidad de disfrutar la vida juntos (Park, Turnbull & Turnbull, 2002, citado en Córdova et al., 2007).

2.2 Conceptos de independencia, autonomía y autodeterminación

Para que una persona con DI pueda desenvolverse con independencia en la comunidad debe adquirir una serie de aprendizajes académicos y formar ciertos hábitos. Sin embargo, se ha demostrado en algunas investigaciones que en este proceso de adquisición de ciertas habilidades, quedan algunos vacíos en los ámbitos de adaptación social y la utilización de capacidades necesarias para resolver problemas de la vida cotidiana (Canilla y Rodríguez, 2001, citado en Ramírez, 2005).

En el sistema educativo regular que incluye a niños, niñas y jóvenes con DI se debiese promover su inclusión a la sociedad y prepararlos de alguna forma para el ingreso al mundo laboral (Ramírez, 2005). La transición del mundo educativo al mundo laboral y el comienzo de la vida adulta son los momentos más importantes y cruciales para definir la vida de una persona. Los objetivos del paso

a la vida adulta debiesen incluir todas las dimensiones que se ajusten a una adecuada vida adulta y a una verdadera inclusión a la sociedad para cualquier persona. Esto incluye la obtención de un empleo, una vivienda, y si es necesario una red social de apoyo. De acuerdo con Ramírez (2005), esto pone especial énfasis en la intervención en aspectos sociales y de autonomía. En el informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1987, citado en Ramírez, 2005) sobre la integración de jóvenes con discapacidad, se describen algunos aspectos necesarios que determinan la transición a la vida adulta, los cuales incluyen: autonomía personal y reconocimiento de la condición de adulto; actividad productiva o vida activa que permita una autonomía económica; relaciones sociales y participación en la vida colectiva y cambio de rol en la estructura familiar, de seguir permaneciendo al núcleo familiar de origen.

Es indudable que existe una evolución considerable en las últimas décadas, referida a las directrices de actuación en el mundo de la discapacidad, apostando cada vez más por metas similares a los del resto de las personas. La *inclusión* educativa, laboral y social basada en modificaciones, se han traducido en programas innovadores como los de escuela inclusiva o empleo con apoyo. Esto ha llevado hacia el paradigma de *apoyos*, la *autodeterminación* de la persona y la búsqueda de la *calidad de vida* en las personas con discapacidad.

La autodeterminación como concepto, según Verdugo (2014), tiene dos principales significados para su comprensión: la primera se refiere a un concepto personal de causalidad y control sobre la propia persona en la conducta y acción humana, y el segundo, es aplicado a grupos de personas refiriéndose a sus derechos de determinar su propio estado político y autogobierno. La manera que más se usa este término es entenderlo como un derecho político, por lo tanto, esto influye directamente en la comprensión del constructo asociado a servicios y apoyos para las personas con discapacidad. Ambas definiciones son sinónimo del término autogobierno, que significa, por una parte, “ejercer un control o dominio sobre uno mismo o sobre sí mismo” y, por otra, “tener el derecho o poder de autonomía” (Verdugo, 2014).

Wehmeyer (1996), citado en Verdugo (2014), ha definido la autodeterminación en una de sus formas más aceptadas y difundidas por profesionales, planteando que: “autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (Verdugo, 2014: 24).

En términos operativos, este mismo autor, señala que la conducta autodeterminada refleja cuatro ejes principales de actuación: la autonomía, la autorregulación, el fortalecimiento o capacitación psicológica y la autorrealización. Para los intereses de esta investigación, se ahondará en el concepto de autonomía la cual se considera que es una conducta mediante la cual la persona actúa independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas y según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades. La mayoría de las personas no son completamente autónomas e independientes, por lo tanto la autonomía refleja la interdependencia con todos los miembros de su entorno más cercano, así como las influencias del ambiente y la historia. Por otra parte, el concepto independencia, como mencionan Palacios y Romañach (2006), se puede definir como el control que tiene una persona sobre su propia vida.

2.3 Familia

En el siguiente apartado, se realizará una extensa revisión de fuentes nacionales e internacionales y de diversa índole respecto a la conceptualización y funciones de la familia, con el objetivo de comprender la diversidad de concepciones en esta materia y al mismo tiempo para seleccionar aspectos relevantes que permitan generar un concepto que sea funcional al estudio y al análisis que se realizará en los siguientes acápites.

2.3.1 Definición del concepto “Familia” desde la legalidad chilena

Para situar este estudio en el contexto chileno, este iniciará con la revisión de la perspectiva que declara Chile a través de su Constitución Política de la República (1980). En este se explicita dentro del Capítulo I “Bases de la Institucionalidad” en el Artículo 1º que “Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, y “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad”. Desde este primer apartado se evidencia que para el Estado chileno no hay diferencias respecto a la capacidad de ejercer los derechos libremente, y que evidentemente la familia como tal es la organización esencial y la base de la sociedad.

Asimismo, y según la Nueva Ley de Matrimonio Civil N° 19.947, (2004) se establece que por una parte la familia es el núcleo fundamental de la sociedad y, por otra parte, que el matrimonio es la base principal de la familia, el cual está regulado por el código civil.

Tras la revisión de diversos documentos legales relativos a esta temática, tales como la Nueva Ley de Matrimonio Civil N° 19.947 (2004), la Ley 19.585 que Modifica el Código Civil y otros cuerpos legales en materia de filiación (1998), el Decreto 673 que Aprueba Normas Reglamentarias Sobre Matrimonio Civil y Registro De Mediadores (2004), se puede decir que la familia es un grupo o conjunto de personas con vínculos que pueden ser consanguíneos, de adopción o de matrimonio y que comparten un espacio por un tiempo indefinido y variante de familia en familia, estableciéndose como la unidad básica de la sociedad chilena. Puede ser de tipo nuclear, es decir, que está formada por padre, madre e hijos o de tipo extendida, en donde además de ellos se incorporan abuelos, tíos, entre otros.

2.3.2 Funciones de la Familia desde la legalidad chilena

Dentro de las funciones de la familia se vislumbran cinco que se desarrollan en base a dos ejes principales: el de preservación y desarrollo de la vida humana y el de bienestar de quienes forman parte de ella. A continuación las funciones:

- **Función biológica:** Se satisface el apetito sexual del hombre y la mujer, además, la reproducción humana que apunta a la preservación.
- **Función educativa:** Se socializa, dialoga y escucha tempranamente a los niños y niñas respecto de derechos y deberes, hábitos, sentimientos, valores, conductas, etc.
- **Función económica:** Se satisfacen las necesidades básicas de este tipo, como la alimentación, el techo, salud y la vestimenta.
- **Función solidaria:** Se desarrollan afectos que permiten valorar el socorro mutuo y la ayuda al prójimo.
- **Función protectora:** Se brinda seguridad y cuidados a los niños y niñas, los inválidos y los ancianos. (<http://www.bcn.cl/ecivica/concefamil/>)

2.3.3 Matrimonio Civil: Requisitos para su celebración en Chile

En el capítulo II de la Nueva ley de matrimonio civil N°19.947 (2004), “De la celebración del matrimonio”, se estipula lo siguiente:

Párrafo 1° “De los requisitos de validez del matrimonio” se encuentran especificados los siguientes requerimientos:

- Artículo 4°:
 - Ambos contrayentes legalmente capaces.
 - Que la decisión de contraer matrimonio haya sido libre y espontánea para ambos.
 - Que se hayan cumplido todas las formalidades establecidas en la ley (Nueva Ley de Matrimonio Civil, 2004: 2).

- Artículo 5º No podrán contraer matrimonio:
 - 1º Quienes posean un vínculo matrimonial no disuelto.
 - 2º Los menores de 16 años.
 - 3º Los que se hallaren privados del uso de razón; y los que por un trastorno o anomalía psíquica, fehacientemente diagnosticada, sean incapaces de modo absoluto para formar la comunidad de vida que implica el matrimonio.
 - 4º Los que carecieren de suficiente juicio o discernimiento para comprender y comprometerse con los derechos y deberes esenciales del matrimonio.
 - 5º Los que no pudieren expresar claramente su voluntad por cualquier medio, ya sea en forma oral, escrita o por medio de lenguaje de señas.
 - Entre otras figuras establecidas en la ley (Nueva Ley de Matrimonio Civil, 2004: 2).

Además de lo expresado anteriormente, se debe tener en consideración que existen ciertas diligencias para la celebración del matrimonio, expresado en los siguientes artículos:

- Artículo 9º: Quienes deseen contraer matrimonio:
 - Deberán expresar su deseo frente a cualquier Oficial del Registro Civil, de manera oral, escrita o mediante lengua de señas, indicando: nombres completos; el lugar y la fecha de su nacimiento; su estado de solteros, viudos o divorciados y, en estos dos últimos casos, el nombre del cónyuge fallecido o de aquel con quien contrajo matrimonio anterior, y el lugar y la fecha de la muerte o sentencia de divorcio, respectivamente; su profesión u oficio; los nombres y apellidos de los padres, si fueren conocidos; los de las personas cuyo consentimiento fuere necesario, y el hecho de no tener incapacidad o prohibición legal para contraer matrimonio.

- En el caso de que el deseo de contraer matrimonio fuera expresado oralmente, el Oficial del Registro Civil, levantará un acta completa, firmará y se encargará de que quienes contraen matrimonio firmen en el caso de que estén capacitados para ello, al igual que los dos testigos (Nueva Ley de Matrimonio Civil, 2004: 3).
- Artículo 14º Los testigos serán los responsables de dar fe de que ninguno de los interesados posee algún impedimento o prohibiciones para contraer matrimonio.
- Artículo 16º “No podrán ser testigos en las diligencias previas ni en la celebración del matrimonio”:
 - 1º Quienes sean menores de 18 años;
 - 2º Quienes hayan sido declarados interdictos por demencia;
 - 3º Quienes se hallaren actualmente privados de razón;
 - 4º Quienes hayan sido condenados por delito cuya sanción merezca pena aflictiva y los que por sentencia ejecutoriada no estuvieran habilitados para ser testigos, y
 - 5º Quienes no entendieren el idioma castellano o estuvieren incapacitados para darse a entender claramente (Nueva Ley de Matrimonio Civil, 2004: 4).
- Al mismo tiempo en el Capítulo V “De la nulidad del matrimonio”:
- Párrafo 1º “De las causales”:
- Artículo 44º Cuando uno de los contrayentes haya tenido alguno de los impedimentos señalados en el Artículo 5º (Nueva Ley de Matrimonio Civil, 2004: 10).

2.3.4 Aportes a la conceptualización de Familia

A continuación, se abordarán diversos aspectos relativos a la conceptualización de familia, que permitirán comprender que no hay una conceptualización única que identifique a todos los sectores sociales y culturales.

Y, por otra parte, se podrá comprender que independientemente de cómo se defina esta, se encuentra relacionada con su contexto ya sea en sus funciones y necesidades, entre otros aspectos relevantes.

2.3.4.1 Concepción de Familia desde la Teoría General de Sistemas

La Teoría General de Sistemas (TGS) fue formulada por Bertalanffy en 1968 y aunque surgió para explicar principios sobre la organización de diversos fenómenos naturales, en la actualidad es utilizada en diversos campos del saber incluso en las ciencias sociales (Espinal, Gimeno & González, 2014).

Para Bronfenbrenner (1987), la familia es un sistema al que le son aplicables los principios propios de los Sistemas Generales, es por ello que crea el “Modelo Ecológico” que además de adscribirse a principios de la TGS, incorpora la relevancia del entorno en el desarrollo de las personas ya sea a través del micro, meso o macro contexto. Asimismo, explica que la familia es el microsistema más importante y es quien predominantemente determina y configura el desarrollo de un ser humano desde el momento de su concepción (Bronfenbrenner, 1987). Finalmente, cabe destacar que la concepción de familia a través de este modelo, permite comprender que los miembros de ella se encuentran en una relación de constante influencia, por lo que lo que le suceda a uno de ellos necesariamente va a impactar al resto y viceversa. Lo mismo con el exocontexto o entorno, que influenciará y será influenciado por ella (Espinal, Gimeno & González, 2014).

2.3.4.2 Desde el MOVILH y MINEDUC

Retomando la conceptualización de familia, independientemente de los requerimientos legales que plantea el cuerpo legal chileno, el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, en adelante MOVILH, realizó aportes respecto al tema de interés a través de su participación en la construcción del documento “Discriminación en el Contexto Escolar: Orientaciones para promover

una escuela inclusiva” de autoría del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013). En este documento, se evidencia que la conceptualización que hacen a la tipología de la familia, establecen que existe una gran diversidad cuando nos referimos al concepto en términos de cómo se estructura y cómo funciona. Al mismo tiempo devela un análisis relevante y que aporta al estudio, debido a que declaran explícitamente que aquellos estudiantes que no viven con ambos padres y/o que no son parte de modelos nucleares de hacer familia, suelen ser sujetos de discriminación bajo la creencia de que el tipo de familia que está encabezada por padre y madre tiene la capacidad de ejercer de mejor manera la crianza (MINEDUC, 2013).

De este modo todos los niños y niñas que se encuentra fuera de este parámetro, que no dista demasiado de lo que propone la constitución política y la Nueva ley de matrimonio civil, son sujetos víctimas de alguna discriminación o etiqueta negativa. Lo anterior comprueba que la visión de mundo que posee el Estado chileno, no solo se perpetúa a través de su sistema educativo, sino que en la realidad crea culturas que no necesariamente apuntan al bienestar, al bien común ni a la igualdad que se propone y declara dentro de documento oficial que contiene la Constitución Política de la República; al contrario, permite que se generen espacios de discriminación, en tanto que lo que se conversa y los recursos culturales que se utilizan hace pocos años, están abriéndose a la diversidad en el amplio sentido de la palabra para educar, más que invisibilizar y prohibir temáticas que hoy son realidades.

2.3.4.3 Desde la perspectiva del SENAME

Así mismo, al aproximarse a esta materia desde la visión del Servicio Nacional de Menores (SENAME), se evidencia que la concepción de la familia que utilizan para diversos estudios y programas de protección y desarrollo de menores, se realiza a partir de dos documentos principales y de renombre nacional e internacional, como lo es la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la

Comisión Nacional de la Familia del año 1994. La primera, (citada en SENAME 2010) establece "...que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad". Y por otra parte, la segunda complementa con que la familia se define como "todo grupo social, unido por vínculos de consanguinidad, filiación, biológica o adoptiva, y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando son estables" (SENAME, 2010).

2.3.4.4 Desde el área de la Discapacidad Intelectual

Desde la óptica del ámbito de la discapacidad y los aportes que hacen a la definición de familia, hay un estudio que marca un precedente debido a que logra definir el concepto a partir de sujetos en cuyas familias hay miembros con alguna DI o del Desarrollo, en donde la ausencia de los factores o vínculos sanguíneos y legales no son determinantes: "Una familia incluye a las personas que piensan en sí mismas como parte de la familia, ya estén relacionadas por sangre o matrimonio o no, y que se apoyan y cuidan entre sí de forma regular"(Poston. D, Turnbull. A, Park. Y, Mannan. H, Marquis. J, Wang, M., 2004: 38).

Dentro de esa nueva conceptualización, surge la necesidad de saber, entonces, cómo es la calidad de vida de estos nuevos núcleos y cuáles son sus dimensiones. La literatura sobre CV apunta principalmente a la persona como individuo, mientras que los estudios sobre la CV familiar que poseen miembros con DI son escasos y se encuentran emergiendo poco a poco. Sin embargo, otro de los resultados del estudio que ha arrojado la definición de familia anteriormente revisada, es la conceptualización de la CV familiar, en donde establecen dimensiones que son fruto de la interacción entre orientaciones individuales y familiares, entre las que se contemplan:

- El grado en el que se colman las necesidades de los miembros de la familia referidas a: Defensa, Bienestar Emocional, Salud, Entorno Físico, Productividad, Bienestar social.
- El grado en que disfrutan de sus tiempos juntos.
- El grado en el que puedan hacer cosas que sean importantes para ellos, referidos a: Vida en familia, Interacción familiar, Bienestar económico y Papel de padres (Poston, Turnbull, Park, Mannan, Marquis& Wang, 2004).

2.3.4.5 Aportes a la conceptualización de Familia de la Convención de los Derechos de las personas con DI

Finalmente, para la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014: 4), la familia es:

“La unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de esta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones”.

Dicha definición aporta un eje esencial para esta conceptualización, que dice relación con la necesidad de recibir el apoyo y protección del Estado para desarrollarse, ya que todos los núcleos son diferentes, poseen necesidades de servicios y apoyos distintos, por lo tanto, las políticas, programas y proyectos que apunten a ello, no solo permitirán potenciar el desarrollo, sino resguardar la dignidad e integralidad de todos los sujetos que formen parte de ella y de la sociedad chilena.

La revisión del concepto planteado, permite tener un panorama general de cómo se está pensando el concepto de familia dentro del país y cómo este se

vincula con dimensiones de la CV y de la DI. Claramente, cada una de las definiciones se basa en visiones de mundo que responden a diversas realidades que al parecer no son generalizables sin un análisis que logre rescatar lo mejor de cada una, desde la perspectiva de la diversidad que protege, y por lo que apuesta el paradigma inclusivo que está habitando poco a poco a Chile cuando se habla de Educación y de una sociedad mejor, en base a dignidad, equidad y justicia. Debido a la ausencia de una definición que represente a cabalidad la visión del grupo, se ha decidido no adscribir a ninguna de las expuestas, sin embargo, la que se utilizará para desarrollar el resto del estudio, se basa en distintos elementos de las presentadas.

2.3.5 Concepto de Familia para fines de este estudio

En conclusión y para fines de este documento entenderemos por Familia: uno de los elementos fundamentales en base al cual se erige cualquier sociedad, en donde se distinguen una diversidad de tipos y modalidades. El eje determinante para reconocer a un grupo de personas como tal, es sentirse parte de ella, y ser partícipe y benefactor de todas las actividades que allí se desarrollen o que alguno de los miembros realice, ya sea de tipo cultural, económico, entre otros. Tendrá derecho a recibir apoyo principalmente del Estado para desarrollar y vivir los derechos que le corresponden y deberá cumplir con todos sus deberes en la medida en que se brinden los apoyos en el caso de ser necesarios. Dentro de ella habitarán acciones individuales (roles), y grupales (interacciones) que permitirán al núcleo generar vínculos e identidad, independientemente de las etiquetas discriminatorias que hoy habitan en nuestro país cuando decimos “familia”. Finalmente, esta familia será dueña de generar sus propias dinámicas de apoyo y toma de decisiones mientras ellas no afecten ni vulneren la integridad, dignidad, bienestar ni derechos de ninguno de sus integrantes.

2.4 Derechos de las personas con Discapacidad Intelectual en relación al matrimonio, fertilidad y familia

El marco legal actual proporciona diversas directrices para el desarrollo e inclusión de las personas con discapacidad en general, sin embargo, al analizar y contrastar el marco legal chileno con la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad, nos damos cuenta de que a pesar de que Chile está adscrito, aún debe incorporar una legalidad que sustente los compromisos que ha adquirido en esta materia. A continuación una descripción de los que son relativos al tema estudiado.

2.4.1 Derechos desde el Marco legal chileno

Considerando el tema Familia desde la perspectiva del derecho se sabe que tener alguna DI podría impedir inmediatamente ser partícipe de un matrimonio civil en Chile, debido a que tal diagnóstico constituye argumento para que una persona pase por un proceso de interdicción. El Servicio Nacional de la Discapacidad, en adelante SENADIS, en su documento “Derechos de las Personas con Discapacidad Mental” (2011: 22), la define como: “una sentencia judicial cuyo efecto principal es la sustitución de la voluntad de la persona con discapacidad por la de otra persona, que en nuestro derecho recibe el nombre de curador”. El curador, según la ley que Establece Normas sobre Deficientes Mentales N° 18.600, puede ser el padre, la madre o ambos, y en el caso de que no puedan dar respuesta a esta responsabilidad, se solicita a los familiares cercanos que estén a cargo de los cuidados de la persona con Discapacidad. Esta interdicción implica:

- Generar una demanda de interdicción en el Juzgado Civil que le corresponda a la persona con Discapacidad.
- Dentro del procedimiento el artículo 4 de la Ley N° 18.600 establece que:

- a. La discapacidad mental o intelectual debe ser inscrita en el Registro Nacional de la Discapacidad.
- b. Los padres o uno de ellos puede solicitar al juez que decrete la interdicción definitiva y le nombre curador de sus bienes. Aunque debe haberse generado una audiencia previa en donde la persona con discapacidad debe haberse presentado.
- c. En el caso de que la persona no esté inscrita en el Registro Nacional de la Discapacidad, puede seguir el procedimiento que establece el Código de Procedimiento Civil, en donde se genera un juicio ordinario de interdicción.

En síntesis, el marco legal chileno en esta materia evidencia una necesidad de cambio y de actualización respecto de los tratados y convenciones internacionales a los que se ha adscrito los últimos años en esta materia. Lo cual hace necesario explicitar qué es lo que se acordó en la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad, celebrada en Nueva York el 13 de diciembre del 2006.

2.4.2 Derechos emanados desde la Convención de los Derechos de las personas son Discapacidad

A continuación una descripción de algunos de los aspectos a los que Chile se encuentra adscrito y requiere desarrollar.

- Artículo 23: Respeto del hogar y de la familia

1. Los Estados Partes tomarán medidas efectivas y pertinentes para poner fin a la discriminación contra las personas con discapacidad en todas las cuestiones relacionadas con el matrimonio, la familia, la paternidad y las relaciones personales, y lograr que las personas con discapacidad estén en igualdad de condiciones con las demás, a fin de asegurar que:

a) Se reconozca el derecho de todas las personas con discapacidad en edad de contraer matrimonio, a casarse y fundar una familia sobre la base del consentimiento libre y pleno de los futuros cónyuges;

b) Se respete el derecho de las personas con discapacidad a decidir libremente y de manera responsable el número de hijos que quieren tener y el tiempo que debe transcurrir entre un nacimiento y otro, y a tener acceso a información, educación sobre reproducción y planificación familiar apropiados para su edad, y se ofrezcan los medios necesarios que les permitan ejercer esos derechos;

c) Las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas, mantengan su fertilidad, en igualdad de condiciones con las demás.

2. Los Estados Partes garantizarán los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad en lo que respecta a la custodia, la tutela, la guarda, la adopción de niños o instituciones similares, cuando esos conceptos se recojan en la legislación nacional; en todos los casos se velará al máximo por el interés superior del niño. Los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a las personas con discapacidad para el desempeño de sus responsabilidades en la crianza de los hijos (Convención de los derechos de las personas con Discapacidad, 2014).

2.5 Escuela Especial

Para dar respuesta tanto a la pregunta como a los objetivos de investigación, a continuación se hará una revisión de la conceptualización de la Escuela Especial (EE) que permitirá comprender qué es y cuáles son los objetivos que persigue para luego, en un posterior acápite, poder generar un análisis completo que incorpore estos elementos, debido a que este estudio de caso se sitúa precisamente dentro de una EE.

2.5.1 Definición de Escuela Especial

La EE son todos aquellos establecimientos educacionales que imparten enseñanza diferencial o especial a niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad y con trastorno específico del lenguaje y que poseen para ello un equipo de profesionales especialistas (MINEDUC, 2012).

Esta modalidad educativa tiene como tarea primordial, la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entendiendo por este concepto los apoyos y ayudas adicionales especializadas que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo escolar, y que de no proporcionárseles verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Unidad de Educación Especial, 2012). En concordancia con lo anterior, las NEE tienen como base alguna discapacidad, la cual puede ser intelectual, visual, auditiva, motora y alteraciones en la capacidad de relación y comunicación (autismo, disfasia severa); es aquí la especificidad de la EE en el marco de una educación inclusiva (Albergucci, 2006).

Por otra parte, se pueden organizar como aquellas que atienden a alumnos que presentan diferentes discapacidades, así como también, las que atienden a alumnos con un solo tipo de discapacidad. Cabe mencionar que cada discapacidad presenta planes y programas de estudios específicos. En este caso, las escuelas que atienden a personas con DI, los planes y programas de estudio son regidos por el Decreto 87. Los cursos son organizados por niveles, los cuales son: pre básico, organizado en dos ciclos, cada uno con dos cursos y las edades van desde los 2 años hasta los 7 años. El segundo nivel corresponde al básico, el cual está dividido en dos ciclos y cuenta con 3 cursos para cada ciclo, las edades van desde los 8 años hasta 15 años. Finalmente, se encuentra el nivel laboral, que cuenta con un único ciclo y tres cursos y las edades van desde los 16 hasta los 24 años (Ministerio de Educación, 1990).

Otra de las tareas que realiza la EE es asegurar, en concordancia con la normativa vigente, aprendizajes de calidad de forma que puedan acceder, participar y progresar en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades. Deben cumplir con los requisitos técnicos y administrativos determinados para todos los establecimientos educacionales y los señalados para esta modalidad educativa específicamente, de acuerdo con la normativa vigente (MINEDUC, 2012).

Desde el Acuerdo Marco para la Educación Especial, la EE es definida como “un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados” (Albergucci 2006).

En relación al ingreso a una EE no existe una edad mínima para ello, es decir, pueden ingresar desde que se diagnostica la discapacidad o trastorno (alrededor de los dos años) hasta los 24 años de edad cronológica pudiendo extenderse en ciertos casos hasta los 26 años de edad según lo mencionado en el art. 3ºDS 182, mod. DS 673/93 y el Decreto N°1/98, Artículo 18.

El diagnóstico debe ser claramente definido y elaborado por un Equipo Multiprofesional del Ministerio de Educación o por profesionales competentes autorizados por la Secretaría Ministerial de Educación. En el caso de ingreso a escuelas especiales de lenguaje, para niños o niñas que presenten Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), los requisitos de ingreso son: para nivel Medio Mayor, 3 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente; para primer Nivel de Transición, 4 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente; y para Segundo Nivel de Transición, 5 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente (MINEDUC, 2012).

2.5.2 Definición taller laboral

Los talleres laborales atienden a alumnos mayores de dieciséis años de edad cronológica proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permite realizar un trabajo semicalificado en forma dependiente supervisada o cooperativa (Núñez, 1993).

Pueden constituir establecimientos independientes (centros) o estar agregados a una EE. Para obtener subvención estatal deben aplicar planes y programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación, ya sean generales o especiales (Núñez, 1993).

Tiene como objetivo que los jóvenes logren adquirir y/o potenciar al máximo sus habilidades y capacidades laborales, de comunicación, interacción, procesamiento, psicomotricidad y ejecución, las cuales les permitirán un desempeño lo más acorde al rol social, mejor calidad de vida y posibilitar la integración sociolaboral. Se pretende lograr la integración socio laboral a través de la capacitación a los alumnos en técnicas determinadas en cada uno de los Talleres, y proveer un espacio para la adquisición de habilidades sociolaborales que son, en definitiva, las que permitirán una inserción laboral exitosa.

El Decreto exento número 87 (1990), que contiene planes y programas de estudio para ser aplicados en escuelas especiales declaradas cooperadores de la función educacional del estado y que atiendan escolares con DI, declara los siguientes objetivos para el nivel laboral:

Objetivos generales:

1. De los niveles:

Laboral:

– Favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo.

- Atender a los alumnos, proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permita realizar un trabajo semicalificado en forma independiente, supervisada o cooperativa.
- Buscar en conjunto con el grupo familiar alternativas laborales acordes a las características del alumno.

2. De los subciclos:

Ciclo único laboral:

- Desarrollar habilidades y destrezas orientadas hacia el aprendizaje de un oficio o parte de él, a jóvenes que tengan una edad cronológica entre 16-21 años.

3. De las áreas de desarrollo:

- Lograr el desarrollo de destrezas y adquisición de habilidades requeridas para la ejecución de tareas que puedan ser aplicadas y transferidas a la vida del trabajo.

2.5.3 Repercusiones del trabajo en personas con Discapacidad Intelectual

En este apartado, se abordará las repercusiones del trabajo para todas las personas, luego se dará paso a abordar el tema refiriéndose a las personas con DI.

“Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo” (Declaración de los Derechos humanos, Artículo 23).

Shum, Conde y Portillo (2014: 3) mencionan que:

“Nadie duda de la importancia del empleo y de su centralidad en la construcción de nuestra identidad, es un elemento estructurante de la sociedad y es básico para el cumplimiento de otros derechos sociales. Solo a través del trabajo remunerado resulta posible obtener recursos suficientes para uno mismo y para la familia. La posición social que se ocupa y una gran parte de los derechos que tienen los ciudadanos se consiguen a través del empleo.

El trabajo proporciona, además, otra serie de beneficios de índole personal y psicológico, tales como la posibilidad de sentirse un ser útil a la comunidad, proporcionar intereses nuevos y comunes con otros grupos de personas, así como amistades y relaciones sociales en general. Es decir, que las situaciones de desempleo o la inhabilitación para el trabajo llevan en muchos casos, no solo a dificultades materiales sino a soledad y aislamiento y a dificultades a la hora del organizar el tiempo propio.

Podemos señalar que el trabajo para personas con discapacidad supone cuestiones fundamentales como:

- Ofrecer seguridad e independencia económica.
- Darle un valor y un estatus al individuo.
- Facilitar la integración y la aceptación por parte de las personas sin discapacidad.
- Ofrecer un propósito a la vida y un estímulo a la salud mental de la persona.”

En concordancia con lo anterior expuesto, se asume que el trabajo es para todas las personas un aspecto fundamental en sus vidas, pues contribuye a la autonomía y el desarrollo de la independencia económica, y por lo tanto, mejora la calidad de vida. Es por esto que el tener acceso a un empleo se transformará en un facilitador para ampliar el mundo y espacio de una persona con DI (Vidal, Conejo & Arroyo, 2010).

El tener un empleo es una importante vía de desarrollo personal y una incorporación plena a nuestra sociedad. En este sentido, el trabajo más que un fin en sí mismo, es un medio para conseguir diferentes aspectos, como son: una imagen más positiva y útil de uno mismo, el reconocimiento social, la estructuración del tiempo, la pertenencia al grupo social, el aumento en la cantidad y calidad de interacciones sociales y la independencia económica (Asociación en línea, 2010).

Al hablar de acceso a un empleo para las personas con DI, se está haciendo referencia a la inserción laboral, la cual se ha constituido como un elemento fundamental tanto a nivel internacional como nacional, pues responde a los cambios constantes de la sociedad en la que vivimos, donde se validan los derechos y se fomenta la plena participación de las personas con discapacidad. La inserción sociolaboral es clave para luchar contra la discriminación y para superar círculos viciosos de la pobreza, con la que a menudo se vincula la discapacidad intelectual (Vidal et al., 2010).

De acuerdo con Leach (2002), ganarse la vida, decidir con independencia e igualdad, no son privilegios de algunas personas sino derechos de todos. La inserción laboral permite a las personas con discapacidad mejorar sus condiciones de vida, mantener a su familia y apoyar al desarrollo del país a través de un trabajo productivo. Según Alomar y Cabre (2010), actualmente, el acceso al mercado laboral constituye una carrera de obstáculos en la que deben certificarse historiales profesionales brillantes y experiencia laboral, entre otras muchas exigencias sociales. Si a todas ellas se añade el hecho de que el candidato sea una persona con una DI, el proceso de encontrar un puesto de trabajo en un mercado laboral competitivo se complica todavía más, como confirman los estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística (2002) y por el Colectivo IOÉ (1998, 2003). Es por esto, que debido a las exigencias propias de encontrar un trabajo estable, pasa a constituirse un gran triunfo para las personas con DI, el poder acceder a un trabajo en una empresa ordinaria.

Para las personas con discapacidad es algo que va más allá de una iniciativa de corte social o un programa educativo o una legislación, es sin duda la oportunidad de ser parte de la sociedad en la cual están insertos y se debe tener presente que cuando estas se integran al mercado laboral, se le está otorgando algo más que un puesto de trabajo, se está poniendo a su disposición la posibilidad de poder ser parte de un ambiente en el cual la persona empezará a modificar sus expectativas, intereses, actividades, motivaciones, logros y preferencias.

Para poder participar plenamente de la sociedad, se debe tomar un rol activo en esta y una vía para ello es conseguir un puesto de trabajo, adaptándose a él y manteniéndose en el tiempo (Escobar & Cabezas, 2008).

Cuando una persona con DI consigue insertarse en un empleo, genera la potenciación del desarrollo de su autonomía, su responsabilidad y además el poder acceder a bienes materiales que hasta entonces, les proporcionaba la familia. El acceder a un empleo es un elemento clave en el proceso de desarrollo y la inclusión de todas las personas, pero se debe tener claro que no es el único.

2.6 Trabajo e integración-inclusión laboral

Es conocido que Chile se encuentra en proceso de generar una sociedad inclusiva, esto quiere decir que todas las personas deben tener acceso universal a todos los espacios tanto físicos, como de participación que desea y/o requiera para desarrollarse en plenitud y dentro de los parámetros de la calidad de vida. Sin embargo, algunas de las actividades que requiere realizar un ser humano, como por ejemplo solventar sus necesidades básicas, dependen de la situación económica que posea. En el caso de las personas con DI, el trabajo aún no se constituye como derecho, y la posibilidad de desarrollar una actividad laboral que le contribuya un salario justo depende principalmente de sus capacidades, del tipo de trabajo que realiza y de la modalidad laboral en la que ha sido insertado. Es por ello que a continuación se realizará una extensa revisión sobre las modalidades de inserción laboral existentes en Chile, para poder realizar un análisis informado en los siguientes capítulos.

2.6.1 Modalidades de inserción laboral

El SENADIS, a través del Departamento de Inclusión Laboral, que tiene por misión contribuir a que las personas con discapacidad sean incluidas con igualdad de oportunidades en el mundo laboral en todos los ámbitos y niveles, señala 3

tipos de empleo a los cuales las personas con DI pueden optar, estos son: el empleo con apoyo, el empleo protegido y el microemprendimiento. A continuación se definirá cada uno.

2.6.1.1 Empleo con apoyo (ECA)

Es un empleo integrado en la comunidad donde personas con discapacidad trabajan junto a iguales sin dichas limitaciones, y reciben apoyos individualizados para facilitar su éxito a largo plazo. El ECA enfatiza en la meta de un salario y trabajos reales; apunta a alternativas menos segregadas (SENADIS, 2013).

Por otra parte, este modelo también se define como: “el dar apoyo a las personas con discapacidad y a otros colectivos en desventaja para conseguir y mantener un empleo remunerado en el mercado laboral abierto” (EUSE, 2005, citado por Evans, 2010: 9). Esta metodología impulsada por la EUSE está enmarcada en cinco fases, las cuales son:

1. Compromiso con el cliente
2. Perfil profesional
3. Búsqueda de empleo
4. Compromiso con el empresario
5. Apoyo dentro y fuera del entorno laboral

Asimismo, se trata de un modelo que utiliza estrategias de formación para la integración con la intervención de profesionales expertos en el análisis del lugar de trabajo y en la formación en dicho puesto. Estos profesionales ofrecen la ayuda necesaria tanto al trabajador con discapacidad como al contexto laboral que lo acoge (CFO Jaime Cuspinera, 1998; Kiernan, 2001; Serra & Bellver, 2002).

De la misma forma, Jordán de Urries (2008), citado por Vidal y Cornejo (2012), señala que el ECA es una metodología de inserción laboral de personas con discapacidad con amplia evidencia basada en resultados, que comenzó a

desarrollarse en los Estados Unidos y Canadá en los años 70 y 80, desde donde se extiende paulatinamente al resto de los países occidentales.

Es importante destacar que actualmente los modelos de inserción laboral más utilizados son el ECA y el Empleo Protegido, (López, 2008). Según Cook y Razzano (2000), mencionan que este modelo se vuelve más efectivo cuando se inician los apoyos de forma conjunta con la actividad laboral. La finalidad de este modelo es poder facilitar la inserción al mercado laboral de las personas con DI.

2.6.1.2 Empleo o trabajo protegido

El Empleo Protegido (EP) se entiende como un trabajo que, participando regularmente en operaciones del mercado, asegura al trabajador un salariocompetitivo y le facilita los servicios de desarrollo personal y social que permitan una adecuada integración en el empleo abierto y ordinario (SENADIS, 2013).

Este tipo de empleo o trabajo, donde se desarrollan habilidades ocupacionales, componen un instrumento eficaz en muchos países, en los cuales se lleva a cabo con el fin de poder proporcionar un empleo a las personas que presentan discapacidades severas y poder así evitar su exclusión laboral.

De Lorenzo (2014), al respecto señala:

“La formación de los trabajadores con discapacidad, la de sus gestores y la creación de oportunidades en nuevos yacimientos de empleo para diversificar la oferta de este tipo de centros constituyen elementos estratégicos de las actuaciones futuras en el campo del apoyo al empleo protegido. Debe reconocerse, por otra parte, el importante papel que cumplen los centros ocupacionales, como recursos de formación para el empleo y para el itinerario de inserción laboral.

Este tipo de centros pre laborales son el mayor nicho de trabajadores con retraso de empleo de los que se nutren las empresas y deben contar con una regulación adecuada.

Para personas con determinados tipos de discapacidad (fundamentalmente en el caso de personas con deficiencias mentales), el paso por un taller protegido puede ser un excelente punto de partida para comprobar sus habilidades, permitirles adquirir experiencia laboral y ver qué tipo de trabajo pueden desempeñar mejor” (p.7-8).

2.6.1.3 Microemprendimiento

Es una estrategia que busca incorporar al mundo productivo laboral a las personas con discapacidad a través de una idea de negocio, que deben implementar durante un período definido para lograr rentabilidad económica y sustentabilidad en el tiempo (SENADIS, 2013).

Muchos países han introducido recursos económicos para las personas con discapacidad que deseen abrir su propio negocio. Para esto es el sector encargado del empleo administrar y entregar estos recursos, siendo muchas veces insuficientes para poder asegurar el éxito de las ideas de negocios creadas.

De Lorenzo (2014), menciona que aparte de la formación técnica se necesitan habilidades en campos como la gerencia y la contabilidad, disponibilidad para recibir asistencia técnica y consultoría y acceso a líneas de crédito para adquirir equipamientos y materiales. Los servicios de empleo pueden ayudar con algún tipo de asistencia directamente a los empresarios o guiarles hacia los lugares donde pueden conseguir esos medios.

2.6.2 Datos de inserción laboral en Chile

Los datos que a continuación se presentan corresponden a la encuesta de caracterización socio económico nacional, realizada entre los meses de noviembre

y diciembre del año 2009 a 71.460 hogares del país. La encuesta cuenta con una representatividad nacional, por zona urbana y rural, para las 15 regiones del país y para un total de 334 comunas (Ministerio de Planificación, 2010).

Según los principales resultados de la encuesta Casen del año 2009, el porcentaje de personas que presentan una discapacidad corresponde al 7.6% de la población en Chile. Asimismo, existe un 21,4% de hogares que tiene algún miembro con alguna discapacidad, de los cuales hay un 11,9% donde el jefe de hogar presenta discapacidad.

Por otra parte, en relación al porcentaje de personas que presentan solo una discapacidad corresponde al 90, 1%, dos discapacidades al 7,6% y tres discapacidades al 3%. La prevalencia de discapacidades se acrecienta con la avanzada edad, es así como el 42,8% de las personas de 81 años y más tiene al menos una discapacidad.

Según los resultados de la encuesta, de las discapacidades que han sido declaradas, las más frecuentes son: dificultades físicas y/o de movilidad que corresponde al 35,2%. Asimismo, el porcentaje de personas que presentan discapacidad intelectual corresponde al 9,8%.

En relación al ámbito laboral, las personas con discapacidad de los 15 años en adelante, el 73,6% se encuentra en la categoría de inactivo. El 2,3% se encuentra en la condición de desocupado, mientras que el 24, 1% se halla en la categoría de ocupado.

En cuanto a la tasa de participación laboral de personas con discapacidad mayor de 15 años, corresponde al 26,4%, mientras que la tasa de participación laboral de personas sin discapacidad corresponde al 58,7%.

2.7 Saber docente

La profesión docente, al igual que todas las profesiones, se vincula con saberes específicos y otros de carácter general que dan forma a la disciplina particular que se requiere desarrollar. Estos se encuentran determinados por

constructos sociales y culturales, que van a ser determinantes en la toma de decisiones respecto al qué, cómo y cuándo de la enseñanza y el aprendizaje de un grupo determinado. De esta forma se va condicionando el desarrollo de los estudiantes, profesores e instituciones educativas en las que se encuentren insertos. Este saber, que es construido a través de la formación inicial docente, debe desarrollarse de tal manera de que logre ser específico distinguiendo a este profesional de otros, aun cuando posean formaciones similares, y aunque no existan consensos respecto de qué se entenderá por saber docente en una misma institución o entre diferentes que formen a este tipo de profesionales (Bobadilla, Cárdenas, Dobbs & Soto, 2009).

Por otra parte, según Prieto (2001) citado en Bobadilla et al. (2009), los profesores inician su formación profesional desde que son niños y se integran por primera vez al sistema escolar, lo que no ocurre en otras profesiones, y que supone un desafío en la formación inicial docente, la cual se deberían reconocer esas pre-concepciones basadas en las experiencias personales, para dar paso a quiebres de los sistemas cognitivos y emocionales que permitan dar paso a una construcción del saber docente con criterio profesional.

Otra posición la señala Bobadilla et, al (2009) para quien el saber docente es un artesanado que no se aprende en libros, sino que haciendo clases, formando estudiantes y poniendo lo teórico al servicio de la práctica. Para este autor

“como los estudiantes conciben el saber docente como un artesanado, la única forma para ellos de ir construyéndolo es en una sala de clases, en la relación con el otro, específicamente en la relación con los estudiantes. Esto exige que el profesor conozca al otro participe de la relación pedagógica, es decir, al estudiante como persona, reconociendo en él a otro distinto, diferente, de quien es necesario conocer sus problemas, dónde vive, su historia.”(Bobadilla et al, 2009:246)

Desde otra perspectiva, Torres, citado en Bobadilla et al. (2009: 240):

“El conocimiento profesional docente es un conocimiento intuitivo y tácito, organizado en estructuras o esquemas de conocimiento que facilitan la acción profesional; un conocimiento que funciona con conceptos prototípicos, que permiten la identificación y el abordaje de situaciones, contiene guiones que conducen a respuestas típicas a situaciones típicas, es acrítico y ateórico, difícil de verbalizar por los propios docentes”.

Sin embargo, para Granja (1998, citado en Bobadilla et al. 2009), el saber docente, en términos conceptuales, se configura a partir de una problematización de las explicaciones a los fenómenos sociales que surgen dentro del espacio educativo y que se abordan generalmente con naturalidad, es decir, hay una concepción reflexiva y activa del saber docente; al igual que en los aportes de Mena y Romagnoli (1993, citado en Bobadilla et al. 2009), que establecen que el saber del profesor es algo que se construye desde la praxis y la teoría en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Lo anterior cobra relevancia al admitir que es conocido que la sociedad cada vez más atraviesa por distintas transformaciones sociales, económicas y culturales, lo cual se manifiesta en todas las instituciones de la sociedad, entre ellas la educativa. Desde esta perspectiva es que nacen nuevos objetivos para la educación, en donde se plantean demandas en el quehacer docente que conllevan, asimismo, a la interpelación en las escuelas ya que deben resignificar sus procesos, para así poder satisfacer las nuevas exigencias de la sociedad (Prieto, 2004). Estas nuevas expectativas trasladan a los docentes desde unos meros transmisores de conocimientos hacia profesionales reflexivos sobre su quehacer para ofrecer a sus estudiantes experiencias formativas que les permitan crecer como personas y aprender. En este complejo escenario, el profesor es quien debe responder a diversas exigencias laborales y sociales que principalmente están encaminadas a “formar personas, establecer vinculaciones con los distintos saberes que confluyen en su saber propio y asumir la

responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en la tarea común de formar personas” (Prieto, 2004: 31).

Según Díaz y Rojas (2014), la enseñanza de distintos contenidos curriculares pasan por tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. El *saber qué* o conocimiento declarativo constituye el entramado fundamental de los saberes y conocimientos del docente, referida a datos, hechos, conceptos y principios. El *saber hacer* o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, habilidades, técnicas, destrezas, entre otras; es el saber de tipo práctico ya que está basado en la realización de varias operaciones y acciones (Díaz & Rojas, 2014). Por último, el *saber ser* o contenido actitudinal, siempre ha estado presente en el aula ya sea de manera implícita u “oculta”; son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos, los cuales pueden ser expresados de forma verbal o no verbal y que se aprenden en el contexto social: “las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona” (Díaz & Rojas, 2014: 11).

En este sentido, la enseñanza en cualquiera de sus modalidades no puede centrarse solo en la repetición de información declarativa, o de procedimientos o de actitudes, sino que se requieren espacios de reflexión que permitan desarrollar la profesión docente de una manera contextualizada que dé paso a respuestas educativas objetivas en términos de dar a cada persona lo que requiere según sus necesidades personales, sociales y culturales.

Los tres tipos de saberes son cruciales en lo que respecta al saber docente dado que este no solo se configura desde el saber conceptual, sino que también desde la experiencia práctica. Asimismo, se considera una parte actitudinal que se vincula con las suposiciones y valoraciones que cada sujeto ha desarrollado en su historia personal. En otros términos, el saber docente implica saber qué hacer (en términos teóricos) y también cómo hacerlo (en términos metodológicos). Estos tipos de saberes se ponen en juego en el aula, que es el lugar en el que el docente se enfrenta a sujetos reales y auténticos en contextos reales y particulares. Tal como lo señalan Bobadilla et al (2009: 251) “la constitución del

saber docente pasa por una relación dialéctica entre conocimiento, acción e interacción de los diferentes sujetos involucrados en las realidades concretas, poniendo en juego competencias que hasta ahora no han sido consideradas en la formación de profesores”.

3. MARCO METODOLÓGICO

El presente apartado tiene por objetivo presentar el planteamiento del problema del cual nace la presente investigación, así como también exponer el diseño metodológico bajo el cual se llevó a cabo esta.

3.1 Planteamiento del problema y pregunta

El planteamiento del problema surge a partir de la experiencia adquirida en las diferentes prácticas en escuelas especiales y considerando diversas perspectivas teóricas. Desde la experiencia adquirida, así como también desde la perspectiva conceptual y teórica, se ha podido observar que la atención educativa en la modalidad de EE está enfocada principalmente en dar respuesta a habilidades conceptuales, prácticas y sociales en los alumnos, dejando en un segundo plano aspectos referidos al desarrollo de la independencia, la autonomía y los derechos. Desde la perspectiva actual de la DI, es decir el enfoque multidimensional y la inclusión, se debe promover la calidad de vida superando la mirada asistencialista y el enfoque de integración, dando paso a una mirada más integral. De esta manera, no solo se deben desarrollar aspectos conceptuales sino que también aspectos que permitan llevar una vida autodeterminada en función de los intereses, preferencias y decisiones de los estudiantes. Lo anterior, conlleva a una formación del desarrollo personal, emocional y mental, elevando la calidad CV y el ejercicio de una real inclusión, por medio de la participación en la comunidad y la apropiación de un rol en la familia y en la sociedad. A partir de lo anterior, es que nace la necesidad de analizar desde lo teórico y lo experiencial lo que se realiza al interior de las escuelas y poder pesquisar, a partir de la mirada del enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual, el abordaje de la promoción de un proyecto familiar.

La realización de esta investigación pretende responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se promocionan los derechos humanos de las personas con DI, desde la escuela y las prácticas pedagógicas, en las escuelas especiales?, ¿cuál es la concepción que se tiene de la autonomía, la independencia y la autodeterminación en los jóvenes con DI?, y ¿es posible la formación de un PFI en jóvenes con DI, como un derecho inalienable, según la mirada de los educadores en las escuelas especiales?

3.2 Objetivo de la investigación

El objetivo de la investigación es conocer y comprender si en el discurso de los docentes de una Escuela Especial, se promueve el Proyecto Familiar Independiente en personas con Discapacidad Intelectual.

3.3 Tipo de diseño

Los diseños de investigación cualitativa, varían entre los autores. En esta investigación se siguen los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes señalan que dentro de los diseños cualitativos están: la teoría fundamentada; los diseños etnográficos y los diseños narrativos. En el caso particular de este estudio se contempla un estudio desde la teoría fundamentada, la que provee de un sentido de comprensión sólido, trabaja de manera práctica y concreta, es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, y es capaz de representar toda la complejidad descubierta en el proceso (Hernández et al.2010).

Estos mismos autores señalan que los estudios cualitativos no son estandarizados. Por lo anterior, el término diseño adquiere un significado distinto al que posee dentro del enfoque cuantitativo. El diseño se refiere al abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación.

Otro aspecto a considerar es los estudios cualitativos permiten abordar el estudio dentro de un ambiente natural, es decir, en el propio lugar donde suceden los fenómenos, propios de los sujetos de ese lugar. De esta manera se obtienen datos, información y el conocimiento de diversas situaciones en profundidad, desde el propio discurso o las propias palabras de los sujetos implicados.

En concordancia con lo anterior, es que la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas (Salgado, 2007). Por otra parte, este tipo de investigación trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante (Martínez, 2006).

3.4 Unidad de estudio

Dentro de las técnicas que se utilizan en este tipo de investigación, se seleccionó el estudio de caso, el cual según Stake (1995), puede ser observado un niño, un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de infancia. El caso es uno entre muchos otros. En cualquier estudio dado, se concentra en ese uno. Se puede pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras se está concentrado en él, es cuando se está realizando estudio de casos.

Otras características que definen el estudio de caso, según Munarriz (2014), son:

- Participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo.
- Interrelación continua entre investigador-participantes en el escenario natural.

- Comprensión de las acciones-significados de estos a partir de los hechos observados, sin especificación de teoría previa.

Ampliando la idea anterior, el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los momentos de una situación que le dan significado. Existe en el estudio de casos una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo (Walker, 1983: 45).

El estudio, permite entonces estudiar un fenómeno, una situación, una institución o una persona en su contexto real y propio y a partir de esto poder interpretar la complejidad que define a este caso.

Existen diferentes estudios de casos, pero para efectos de esta investigación se decidió el estudio de caso instrumental, el cual según Stake (1995) centra su necesidad en comprender una cuestión más general mediante el estudio de un caso particular. La finalidad de este estudio de caso, es comprender otra cosa u otros casos a partir de un estudio en particular, facilitando el entendimiento del problema.

Por otra parte, para cerciorarse de la confiabilidad de las fuentes, Stake recomienda la triangulación de datos, la cual ha sido considerada un proceso de uso de múltiples percepciones para clarificar significados, verificando la repetición de observaciones o interpretaciones (Stake, 1994: 241).

Se entiende entonces que un proceso de triangulación puede ser a partir de la observación, revisión de documentos y mediante el discurso de las fuentes de información.

Figura A

Triangulación de datos



3.5 Técnicas de producción de datos

La técnica de producción de datos fue la entrevista semiestructurada que permitió poder recoger las diferentes perspectivas de los sujetos implicados en el estudio. Además, se revisó documentación en el aula, referidas a planificaciones de clases en el área de social, y se grabaron algunas clases de esta misma área. Se determinó tal área de desarrollo para recabar información, ya que el objetivo del área social, según el Decreto 87/90 es “desarrollar y fomentar valores, actitudes y normas de conducta adaptativas que permitan desenvolverse en su entorno social-cultural” (Decreto 87: 5). Para efectos de esta investigación solo se analizó el discurso que emerge de las entrevistas de los docentes, sin embargo los otros insumos se utilizaron para el proceso interpretativo.

En la entrevista semiestructurada, las preguntas están definidas previamente -en un guión de entrevista- pero la secuencia, así como su

formulación, puede variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Como modelo mixto de la entrevista estructurada y abierta o en profundidad, presenta una alternancia de fases directivas y no directivas (Blasco & Otero, 2008).

El procedimiento de recolección de la información comienza con el ingreso a la escuela Nuevo Amanecer, en donde se establece un contrato ético con la directora de la escuela, y luego con los docentes a cargo de los talleres laborales. Luego, se permitió el ingreso a aula para observación y grabación en audio de algunas clases del área social, así como también para la revisión de documentación. Más tarde, se realizaron entrevistas a los docentes las cuales fueron grabadas en audio. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas, las cuales se enumeraron párrafo por párrafo, y se levantaron categorías a partir de la lectura en profundidad de una de las entrevistas, para más adelante analizar las otras entrevistas para ver si estas categorías se repetían o si se levantaban otras. Finalmente, se cruzó la información de todas las entrevistas y se levantó la codificación descriptiva.

En concordancia con lo anterior, se realizó un guion con preguntas las cuales fueron aplicadas a los docentes que se consideraron como informantes clave en esta investigación. Las preguntas desarrolladas fueron las siguientes:

1. ¿A qué refieren, de acuerdo a su perspectiva, los conceptos de independencia y autonomía?, ¿cómo se vinculan con los derechos de las personas?
2. ¿Se piensan de la misma forma para los estudiantes con y sin Discapacidad Intelectual?, ¿cuál es su opinión al respecto?
3. ¿Cree usted que se debiesen enseñar o promover estos conceptos a los estudiantes con DI?, ¿cómo?, ¿cuál sería su relevancia?

4. Si tuviésemos que poner un valor numérico o un concepto (siempre, mucho, poco, más o menos), ¿en qué grado cree usted que colabora con la promoción de la independencia y la autonomía en la cotidianidad de los alumnos?, ¿cómo lo hace?
5. ¿Cuál o cuáles cree usted son el o los roles de la escuela, el Ministerio de Educación, las políticas públicas y nosotros los docentes, mediante nuestra práctica pedagógica, en la promoción de valores tales como la independencia y la autonomía?, ¿pueden estos conducir a un PFI?
6. ¿Considera usted que una persona con discapacidad intelectual que sea estimulada física y cognitivamente desde la primera infancia, pueda realizar una vida familiar independiente a la de su núcleo familiar inicial?, ¿cómo lo puede hacer?
7. ¿Qué se podría modificar o reformular a nivel de Ministerio, Escuela, sociedad y nosotros como docentes para incentivar la conformación de un proyecto familiar independiente de las personas con DI?
8. ¿Cuáles pueden ser las dificultades con que se podrían encontrar las personas con DI al momento de generar un PFI?, ¿cuáles son las principales barreras y oportunidades que podrían surgir si un estudiante con DI, quisiera realizar un PFI?
9. ¿Cuál o cuáles son las expectativas que usted tiene en relación a sus alumnos una vez egresados de taller laboral?, ¿es posible?
10. ¿Qué requeriría una persona con DI para vivir o realizar un PFI?
11. ¿Cuáles de los requerimientos mencionados puede ser logrados por las personas con DI?, ¿pueden aprenderse en la escuela?, ¿qué tipo de apoyo se necesitarían?
12. ¿Cuáles son los derechos que según su punto de vista son inalienables a los estudiantes con DI?, ¿por qué?, ¿cuáles podrían ser sus aportes en el desarrollo de las personas con DI?
13. ¿La educación basada en derechos es compatible con la educación especial?

14. ¿Cómo se relacionan si es que lo hacen con la calidad de vida de las personas con DI?

3.6 Análisis de datos

Para realizar el análisis de la información recogida, se utilizó el procedimiento analítico de la teoría fundamentada, la cual se define como un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos (Glaser & Strauss, 1967). Tiene además por objetivo la identificación de los procesos sociales básicos como punto central de la teoría. A través de esta metodología podemos descubrir aquellos aspectos que son relevantes de una determinada área de estudio (Strauss & Corbin, 1990). En este sentido, esta teoría permitió poder descubrir y generar explicaciones sobre el fenómeno estudiado.

En concordancia con lo anterior, se realizó la transcripción de todas las entrevistas realizadas que fueron grabadas en audio. Seguido de esto, se desarrolló en función de la teoría fundamentada el proceso de análisis de la información, la cual consta de tres etapas.

El primer procedimiento fue la codificación abierta, que se define como el proceso de desglosar los datos en distintas unidades de significado. Como norma, se debe comenzar con una completa transcripción de las entrevistas, y después, con el análisis del texto, línea a línea, con la intención de identificar las palabras claves o frases que conectan el relato del informante con la experiencia bajo investigación (Cuñat, 2014). Este proceso se asocia con un concepto desarrollado que consiste en identificar un trozo o unidad de datos, que pertenece o representa un ejemplo de un fenómeno más general (Spiegelberg, 1994).

Este procedimiento permitió poder descomponer y encontrar similitudes de la información recabada de las distintas entrevistas, en que fueron apareciendo frases, conceptos y significados, los cuales fueron ordenándose y clasificándose bajo un solo concepto, es decir, en categorías y subcategorías.

El segundo proceso fue la codificación axial, proceso mediante el que es posible relacionar unos códigos con otros, vía combinación de pensamiento inductivo y deductivo. Más que una mirada a una clase de relaciones, se enfatiza en las relacionales causales. A través de este tipo de codificación, el entrevistador desarrolla una categoría al especificar las condiciones que llevan a obtenerla, el contexto en el cual se incrusta, y las estrategias de acción/interacción por las cuales se maneja, se gestiona y se lleva a cabo. Estas condiciones, contextos, estrategias, y resultados tienden a ser agrupados, y las conexiones deben ser jerarquizadas o graduadas de forma lineal o recursiva (Spiegelberg, 1994).

Lo expuesto anteriormente, permitió poder relacionar las distintas categorías y subcategorías, generándose modelos comprensivos sobre diferentes aspectos de la información recabada.

El tercer procedimiento fue la codificación selectiva, que es el proceso de elección de una categoría para ser el núcleo y relacionar todas las demás categorías con la central. La idea esencial es desarrollar una única línea narrativa con la cual todos los demás factores están cubiertos. En este estadio, se debe delimitar la codificación a aquellas variables que se relacionan con la variable central, de modo suficientemente significativo para ser utilizada en una teoría parsimoniosa. La variable central comienza a guiar la recogida de datos y el muestreo teórico. Se buscan las condiciones y consecuencias que se relacionan con el proceso central (Cuñat, 2014).

Este procedimiento permitió poder comprender a nivel más general, la articulación de los elementos importantes en relación a un suceso centralo transversal, obteniendo además información relevante del proceso de investigación.

4. PROCESOS ANALÍTICOS

4.1 Análisis Cualitativo

Los resultados cualitativos se presentan a través de dos apartados. Por una parte, se muestra el nivel de análisis descriptivo, es decir, la codificación abierta para poder contextualizar los resultados relacionales que se describen en segundo término. Para los resultados relacionales se presenta la codificación axial, y finalmente se expone la codificación selectiva como principal síntesis de los resultados.

4.1.1 Análisis descriptivo

A partir de la codificación abierta se identificaron los principales conceptos presentes en las entrevistas, generando categorías desde los datos que responden a una misma problemática inicial, en relación a la promoción de una vida familiar independiente en jóvenes con DI. Desde allí se van formando esquemas aislados por cada una de las categorías, los que responden a conceptos mayores y coherentes entre sí. Estos conceptos darán forma a esquemas explicativos que se describen más adelante en el análisis relacional.

4.1.1.1 Conceptos de autonomía e independencia

Desde la mirada de los profesores en las entrevistas realizadas, surge la categoría relacionada con los conceptos de autonomía e independencia, que tienen que ver con hacer cosas individualmente y desenvolverse de forma independiente. De lo anterior, se emana, por una parte, el concepto de vida independiente, que concierne a hábitos basados en actividades de la vida diaria, y la capacidad de realizar cosas sin monitoreo parental dentro del marco social:

“Primero el tema de que, de un tema de hábitos, eh como se podría decir, de los hábitos que ellos tienen que tener en la casa poh, desde levantarse solo, emm de vestirse solo, de ser capaces de servirse desayuno, de todo el tema del aseo” (Entrevista 1, octubre de 2013).

“Es la capacidad que tengan los chiquillos de poder hacer las cosas de una manera autónoma, o sea de una manera individual, puede ser, que puedan desenvolverse en el ambiente, en la sociedad de una manera independiente, o sea solito, sin necesidad de que los papás están siendo al lado de ellos” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Por otra parte, se extrae que a veces los padres de las personas con DI no tienen la claridad suficiente en relación a la diferencia entre los conceptos de autonomía e independencia:

“...pero para ellos la independencia es otra cosa, es como ya lo mezclai un poco con la autonomía, porque eeh como que los papás no ven el lado de independencia personal de los jóvenes, no está poh” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Otro de los conceptos que surgen en lo analizado, es la concepción de autonomía en relación con la familia. En esta sección se establecen declaraciones respecto de situaciones en que los padres demuestran su falta de fomento de la autonomía, debido a la creencia de que siempre algún familiar del sujeto con DI estará cerca para monitorear y definir diversas actividades que la persona debe realizar en la vida diaria:

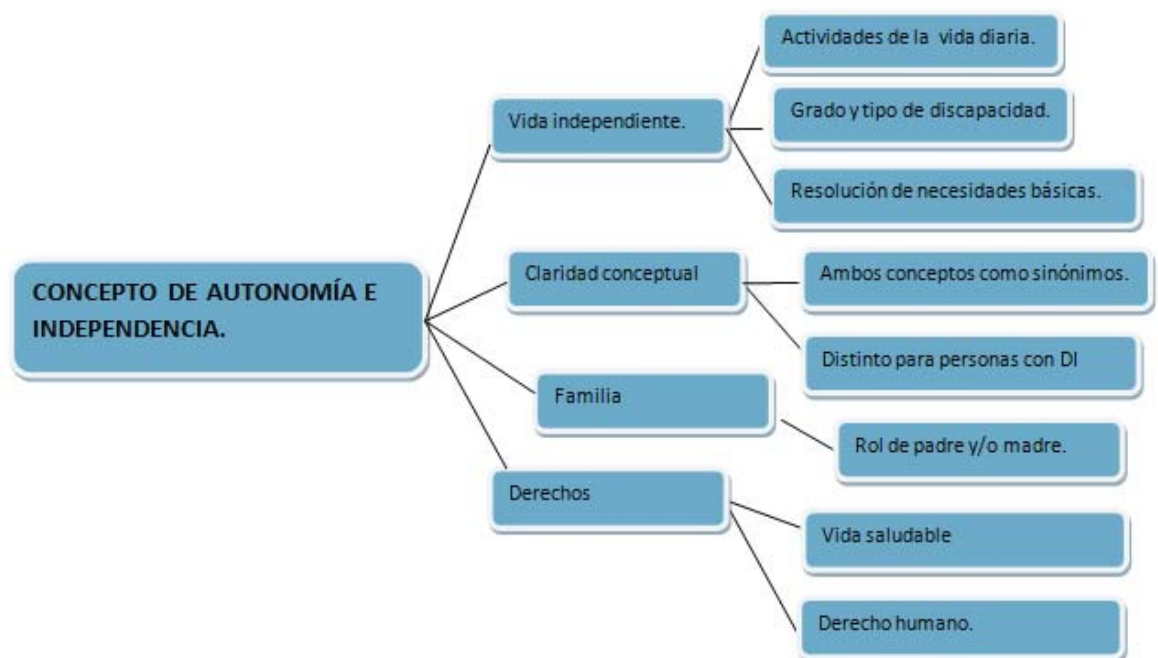
“Hay muchos papás que te dan como respuesta, uno les dices deje que su hijo haga esto solo noo es que no sabe, enséñele, no es que, uno les dice ya ¿usted va a estar para siempre al lado de sus hijos? No pero está su hermano” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Finalmente, la siguiente cita refleja la relación de los conceptos de autonomía e independencia con los derechos, entendiendo la vida saludable como un derecho humano:

“...o sea si yo soy capaz de resolver esas actividades diaria, estoy de alguna manera eeem yo creo que resolviendo mi derecho a la vida... saludable, o sea tienen mucha relación para mí, o sea creo que apunta un poco a eso.” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 1

Conceptos de autonomía e independencia



4.1.1.2 Atención al grado y tipo de discapacidad

Uno de los conceptos que surge en relación a la vida independiente de las personas con DI es el tipo y grado de discapacidad que esta tenga. Según lo planteado por los entrevistados, se hace mención a que las personas tienen

distintos tipos o grados de discapacidad, lo cual incide en las decisiones que ellos puedan llegar a tomar en un futuro, frente a la conformación de un núcleo familiar independiente. Desde lo anterior, se desprende el concepto de independencia versus superación, en la promoción que hacen los profesores en la autonomía de los jóvenes:

“Mmm es que depende del grado, depende del grado, porque yo tengo alumnas que yo sé que ellas lo van a poder hacer (tener una vida independiente) y todo el tema, y tengo otros alumnos que van a tener que quedarse en sus casas, siempre depende del grado de discapacidad, es caso a caso” (Entrevista 1, octubre de 2013); “...porque hay algunos que van a lograr una independencia completa y hay otros que siempre van a requerir supervisión, cachai, entonces dependen de cada uno lo que ellos logren hacer” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Por otra parte, surge el tema sobre la dependencia que existe necesariamente hacia la familia de origen según el grado de discapacidad que tenga la persona:

“...depende del grado de discapacidad, porque hay chiquillos que tú sabes que no van a poder salir nunca de sus familias porque son ultra dependientes y también hay un tema que la dependencia va en directa relación con el grado de discapacidad que tenga el chiquillo, tú en el fondo lo único que puedes hacer es que ese chico que tiene menor discapacidad darle mayor herramientas para que logre insertarse y ser independiente y todo, pero hay chicos que tú sabes que no lo van hacer” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Otro de los conceptos emergentes de las entrevistas, se refiere a que el grado de discapacidad será determinante en la validación de los derechos, no obstante, se establece que para todas las personas los derechos tienen la misma validez:

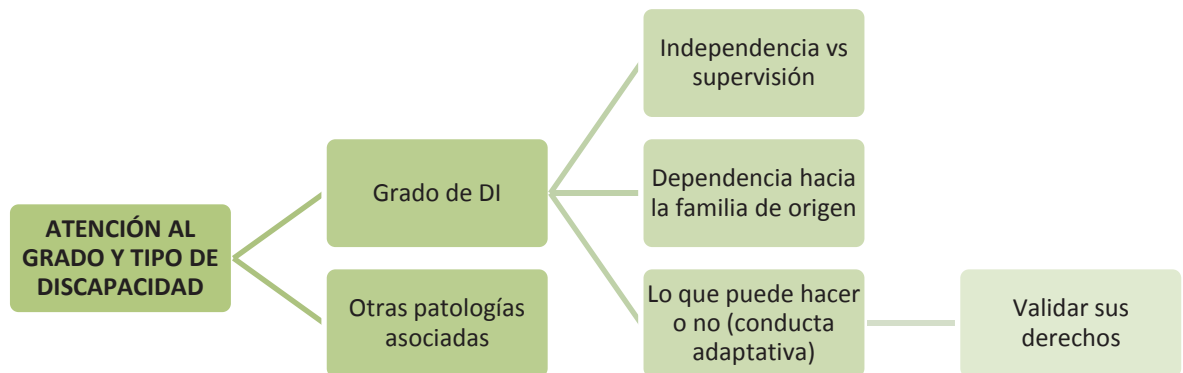
“...yo creo que para todos tiene como la misma eh validez no cierto derecho como derecho básico (en relación a las personas con DI), eeeh ahora eeeeh que en algunos casos se pueda resolver de mayor en mayor o menor grado yo creo que ahí depende de una discapacidad” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Finalmente, se expresa dentro de las entrevistas que resulta determinante la existencia de otras patologías asociadas o concomitantes a la discapacidad intelectual, referida específicamente al tema de la inserción laboral:

“...yo tengo un amigo por ejemplo uno flaquito que está ahí que sufre ataques epilépticos en forma reiterada, él difícilmente va poder insertarse en el mundo laboral formal, y va tener que trabajar en forma independiente y con familiar” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Figura 2

Atención al grado y tipo de discapacidad



4.1.1.3 Derechos de las personas

Desde las entrevistas surge la temática de los derechos de las personas, que se expresan, en primer lugar, como algo igual para todos en términos de la educación, la vivienda, de llevar una vida saludable y de la autonomía:

“...Aaa todos, o sea las personas tienen derechos, derecho todos los derechos poh, derecho a la educación, derecho a vivir en un lugar tranquilo, todos los derechos, ninguno deberían vulnerárseles” (Entrevista 3, noviembre de 2013); “...bueno, todos los derechos son...digamos son los básicos para toda persona, ¿ya?, para toda persona” (Entrevista 2, noviembre de 2013); “...si yo soy capaz de resolver esas actividades diaria, estoy de alguna manera eeem yo creo que resolviendo mi derecho a la vida... saludable, o sea tienen mucha relación para mí, o sea creo que apunta un poco a eso” (Entrevista 4, octubre de 2013).

En segundo lugar, los derechos se entienden desde la promoción de estos, lo cual se encuentra mediado por el entorno social, el cual dependerá de la situación que le toque vivir a la persona

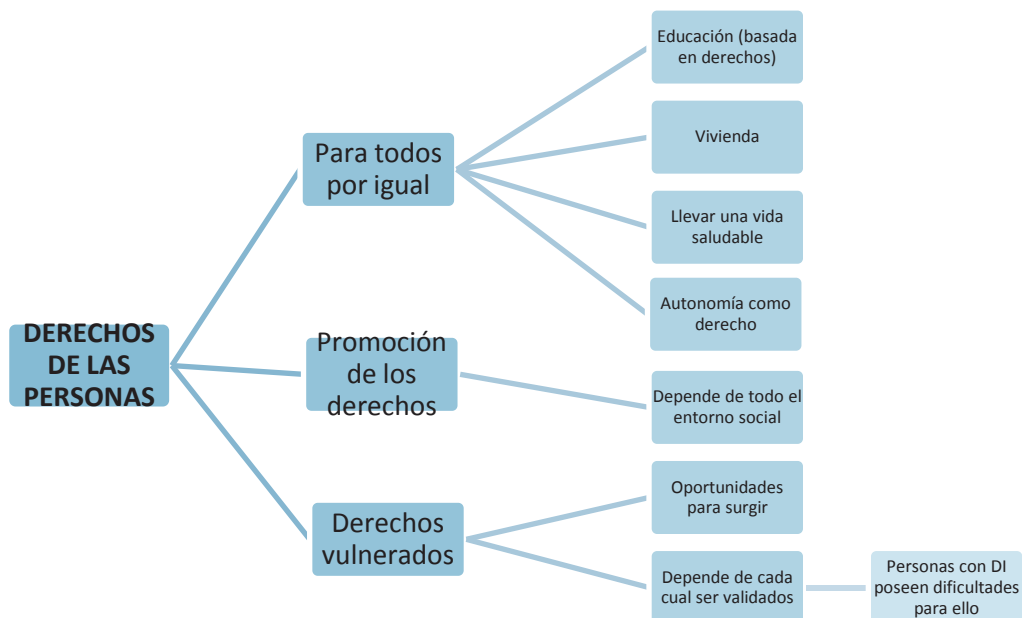
“Ahora, está todo además depende del sistema, depende del grupo que le tocó, depende de la familia que le tocó, depende del profesor que le tocó...influye todo eso. Depende de los ambientes en que se desenvuelva el niño (...) depende del colegio también, qué es lo que quiere el colegio enseñarle, o cuáles son las expectativas de la comuna, qué expectativa tiene la comuna...y más encima la familia, familia-escuela” (Entrevista 2, noviembre de 2013); “...yo no creo porqué haya que hacer diferencias con ellos si son personas, saquémosle el apellido, son personas y sus derechos tiene que ser respetados igual como se nos respetan los derechos a nosotros y la educación en derechos, basada en derechos es lo que les toca, es lo

que se merecen por, es lo que nos merecemos todos, o sea no es algo que como no sería una utopía pensarlo, porque es lo que merecen” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

En tercer lugar, se desprende una relación estableciendo que de no haberse vulnerado los derechos de las personas con DI en el pasado, y hoy en el presente, los progresos serían más rápidos, es decir, hay un vínculo entre vulneración y situación actual en términos del progreso al que se apunta y el que efectivamente se logra:

“...yo creo que si los derechos de las personas con discapacidad intelectual no fueran vulnerados y nunca hayan sido vulnerados desde que nacieron, las personas con discapacidad intelectual a lo mejor podrían surgir más rápido y mejor de lo que surgen ahora” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Figura 3
Derechos de las personas



4.1.1.4 Calidad de Vida

Una de las categorías que surgen, es el de la calidad de vida de las personas con DI. Esta es entendida, primeramente, a través del concepto de satisfacción y bienestar personal, ligado a la resolución de actividades de la vida diaria:

“...(para tener una calidad de vida es necesario) la autonomía para para el alimento, para el traslado aaaaH, para la salud claramente todos tenemos la misma necesidad de resolverlo cierto” (Entrevista 4, octubre de 2013).

En segundo lugar, se establecen algunos requerimientos para que la calidad de vida de las personas sea respetada, lo cual pasa por procesos de conciencia de la propia persona con discapacidad:

“...la autonomía ... va a ser posible en mayor o menor grado en la medida que yo pueda eeem hacerlo consciente y me parece que una persona con discapacidad intelectual le toma más trabajo y depende del grado también de discapacidad intelectual” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Otro de los requerimientos para que la calidad de vida sea validada, surge desde la mirada de los derechos, entendiendo que la calidad de vida mejora cuando los derechos son validados:

“Ya es que, yo creo que la calidad de vida de las personas de toda persona, no solamente de las que tienen discapacidad intelectual mejoran cuando tus derechos son respetados” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Finalmente, otro requerimiento para mejorar la calidad de vida se establece a través del concepto de apoyos para las personas con discapacidad:

“a lo mejor una persona con discapacidad intelectual leve o moderada o sea lue ..leve probablemente las pueda resolver todas sin problema, eeeh con supervisión eeeh algunas con y otras sin supervisión y una persona con discapacidad intelectual moderada yo creo supervisión permanente o una ..como le llaman le llamamos ahora? con apoyo cierto” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 4
Calidad de Vida



4.1.1.5 Facilitadores para fomentar la autonomía

Dentro de las entrevistas realizadas, surge esta categoría en la que se establecen tres áreas en las que se pueden encontrar u otorgar facilitadores para desarrollar la autonomía. En primer lugar, se menciona el área personal en donde por una parte se establece que hay diferencias significativas entre estudiantes que realizan tareas del hogar, de los que no:

“...tengo un caso de joven que le hacen todo y una niña que lo hace sola todo, son dos distintos pero ella le dice tu teni que hacer

tus cosas solos teni que valerte por ti mismo, teni que hacer esto porque tu mamá no va estar para siempre al lado tuyo, o sea ellos como que en ese sentido se ubican un poco, no están tan perdidos como uno cree.” (Entrevista 3, octubre de 2013).

Por otra parte, se establece la incidencia positiva del apoyo de los docentes hacia los estudiantes, debido a que lo que se les enseña es importante para su realización en la vida cotidiana:

“...yo creo que lo que hacemos nosotros, es lo que a ellos les va a servir para ser independientes y autónomos en su vida cotidiana, o sea a eso está enfocado un poco lo que es el área laboral poh o sea de que se puedan independizar y de que se puedan partir no es un pequeño lugar de trabajo con cosas que nosotros les enseñamos...” (Entrevista 3, octubre de 2013).

En segundo lugar, se nombran facilitadores relacionados con el área laboral estableciendo que la preocupación mayor radica en el problema que resulta de la posibilidad de conseguir un trabajo; lo que se enseña a partir del Decreto 87 puede permitirle a los estudiantes realizar oficios dentro del hogar para generar sus propios ingresos:

“...en general yo creo que el tema de la generación de ingresos, el tema de la generación de ingresos es uno de los mayores problemas, porque tú puedes ver que, puede ser que las niñitas encuentren un chiquillo que las mantenga y todo pero mis niños los chiquillos, eeh mmmm yo no sé si van a ser capaces de mantener un trabajo, porque las, lo que único les da en un taller y vuelvo de nuevo al decreto 87 no es yo creo que lo adecuado para insertarse laboralmente, por eso en el fondo por lo menos yo apuesto a la autogeneración de ingresos, que si ellos no tienen pega ellos tienen habilidades para hacer algo en sus casas que les genera

plata mientras tanto, mientras encuentran un trabajo”. (Entrevista 1, octubre de 2013).

En tercer lugar, se indica el área escolar en la que se hace alusión a la posibilidad de que los estudiantes presenten proyectos en, por ejemplo, la municipalidad, para desarrollar alguna actividad, aunque también se señala que los esfuerzos que realicen serán fructíferos dependiendo de la voluntad de quien reciba sus solicitudes:

“...o sea si los jóvenes van por ejemplo a la municipalidad y quieren postular a un proyecto, lo pueden hacer o sea el hecho es que la municipalidad o el ente público los quiera ayudar, ese es un requerimientos...” (Entrevista 3, octubre de 2013).

Por otra parte, dentro de la misma se indica implícitamente que la Escuela Especial puede constituirse como un facilitador de procesos generadores de autonomía, a partir de la enseñanza de las oportunidades que ofrece la comunidad en la que habitan los estudiantes, estableciendo que hay cosas que se pueden lograr con esfuerzo:

“Enseñándoles las oportunidades que hay afuera, o sea nombrándole o inculcándole de alguna forma de que las cosas se pueden lograr de una forma pucha como pidiéndolas pero si con tu esfuerzo, o sea no es cosa de que te lo regalen, tú te tienes que esforzar para que te lo den” (Entrevista 3, octubre de 2013).

Finalmente, se hace mención a que la enseñanza de habilidades para realizar oficios, se realiza independientemente de las capacidades y ritmos de aprendizaje que presenten los estudiantes intentando que logren ver sus posibilidades, aunque sean con apoyos:

“...yo quisiera que la máquina de coser la ocuparan solos eh un montón de cosas pero no por no arriesgarme voy a dejar de

mostrarle la herramienta o sea yo prefiero mil veces eeh mostrar las posibilidades que tienen y estar encima a que nunca lo conozcan...” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 5

Facilitadores para fomentar la autonomía



4.1.1.6 Rol docente

Respecto de esta categoría se desprenden responsabilidades y énfasis del quehacer del profesor en dos dimensiones. El primero de ellos es el ámbito laboral en el cual se expresa la intención de que los estudiantes sean autónomos en el

plano laboral, es por ello que se entregan conocimientos y herramientas para desarrollar un producto de manera independiente:

“...me he puesto a pensar así como a largo plazo como autónomos desde lo laboral eeeh y por eso este año por ejemplo el exploratorio busca eso po cachay que conozcan diferentes herramientas eeeh para poder realizar un producto de manera independiente y locales así ojalá en su casa... uno siempre apuesta como a eso a la vida independiente en lo laboral...”
(Entrevista 4, octubre de 2013).

Por otra parte, y respecto de la enseñanza de habilidades socio laborales, el discurso de los profesores explicita que desarrollar dichas habilidades, como lo son la responsabilidad, honestidad, puntualidad, se constituyen en una carta de presentación de una persona con DI, por lo tanto son fundamentales:

“...yo me enfoqué en esa área, ¿ya?, y es lo...que aprendieran a usar las herramientas que se usan en la construcción, porque cuál es lo básico en la construcción, aprender a medir, a cuadrar y a cortar, son las tres cosas básicas, y desarrollar muy bien la parte social, todo lo que son las buenas costumbres, la honestidad, ser responsable, el llegar a la hora, su presentación personal, el aseo, eso es fundamental como carta de presentación...” (Entrevista 2, octubre de 2013).

En tercer lugar, se expresa que dentro de la enseñanza de oficios, se realizan actividades de fácil realización, bajo costo y que van produciendo pequeños ingresos, declarando el deseo de que dichas actividades pudiesen replicarse en el espacio familiar, entendiendo la infinidad de beneficios que provoca en términos económicos, sociales, laborales, entre otros:

“...Todo lo que aquí les he enseñado es de bajo costo, materiales de bajo costo y actividades que generan ingresos y que además es

fácil realizarlas, emm el tema de la chocolatería, el tema de por ejemplo de la bisutería, pero bisutería así como no sé cosas que hemos juntado harta platita porque las cosas se van moviendo entonces digo pucha en la casa podrían hacer lo mismo...” (Entrevista 4, octubre de 2013).

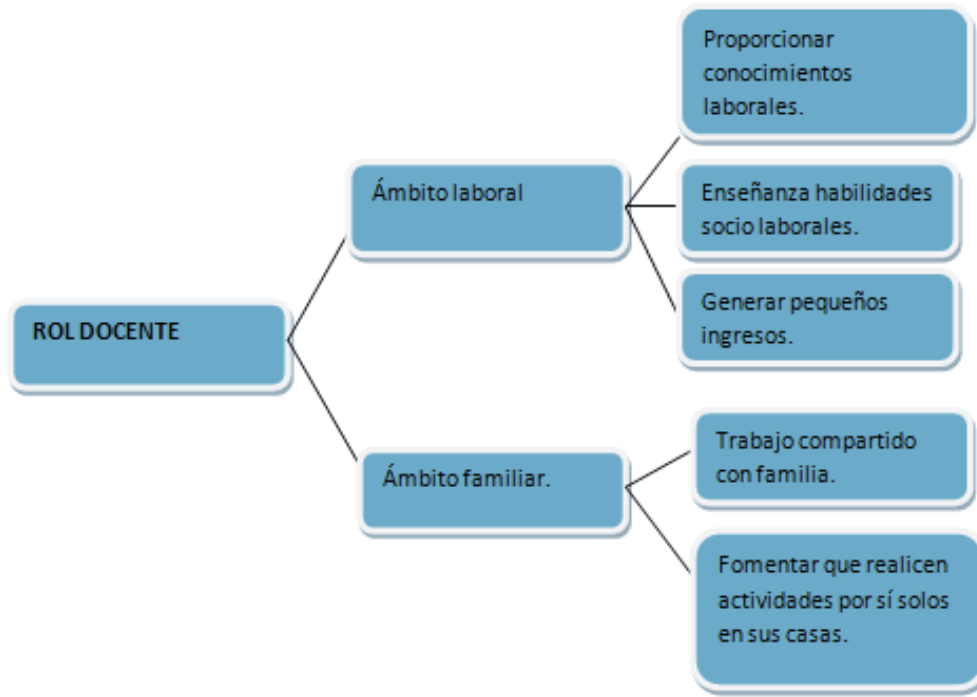
Respecto del rol del docente en el ámbito familiar, se expresa que el trabajo realizado en la escuela es bastante y que este debe ser desarrollado de manera complementaria y equilibrada con la familia:

“...yo creo que uno hace mucho, pero que se logra poco uno puede a lo mejor aquí dentro del establecimiento ellos son completamente autónomos, son independientes, fuera de la sala de clases, aquí a dentro siempre tiene que estar con ellos ayudándolos pero yo creo que eso es 50 y 50 con la familia...” (Entrevista 3, octubre de 2013).

Finalmente, se destaca la importancia de que los estudiantes realicen actividades de manera independiente, estableciendo un ejemplo de cómo se facilita y media esa necesidad en el espacio de trabajo pedagógico y educativo con los padres:

“...yo en reunión de apoderados yo siempre le digo a los papás, dejen que sus hijos a lo mejor hagan su cama, partan por cosas súper simples, que tuesten un pan, que supervisen cuando ellos cocinan...” (Entrevista 3, octubre de 2013).

Figura 6
Rol docente



4.1.1.7 Metodología de trabajo

El trabajo que se realiza en el área de habilidades prácticas y sociales en función de las actividades de la vida diaria, según el discurso de los docentes, se realiza con salidas de la escuela cuando es posible, para así poder valorar el desempeño de los estudiantes en dos ámbitos: en el escolar, que es familiar y conocido; y en la comunidad inmediata, que es un espacio menos conocido y en donde tienen experiencias reducidas:

“...van a comprar al negocio de la esquina que están cerca...que cuando puede hacerse, ah, se desenvuelven diferente, entonces tú ves las dos caras de la medalla, un desenvolvimiento escolar y un desenvolvimiento social que se está produciendo afuera” (Entrevista 2, octubre de 2013).

Dentro del discurso de los informantes, se declara que el desarrollo de la enseñanza de habilidades y destrezas laborales, se realiza a través del uso de herramientas que, con diferentes apoyos, pueden utilizarse hasta que se logra la independencia de su uso. Asimismo, se expresan algunas habilidades a la base de esa independencia como conciencia de la seguridad, uso del espacio ordenado y despejado, entre otros elementos determinantes a la hora de desarrollar un oficio:

“En el taller madera la mayoría de nuestros alumnos son autovalentes, tienen mayor..cierto grado de desenvolvimiento, ¿ah?, ahora por el tipo de herramientas que utilizamos, yo voy graduando en si desenvolvimiento hasta que lo dejo solo, entonces ehh, ellos pueden irreproducible domina las herramientas, tiene internalizado lo que es la seguridad, puede iniciar ciertos procesos solo, sabe que tiene que tener su lugar despejado, tiene que ponerse su elemento de seguridad, sabe que tiene que revisar la herramienta antes de hacerle una probadita, entonces puede hacerlo...” (Entrevista 2, octubre de 2013).

Respecto de los conceptos que surgen en el área de la estructura de la clase, uno de los docentes declara que la metodología que más le acomoda es la que se basa en el modelado de una acción, en la que se evidencian diversos momentos, en los cuales se destaca el inicio como demostración y modelado del acto, para luego dar paso a la ejercitación, ya sea grupal o individual:

“a mí me gusta mucho el la forma de como la metodología de trabajo primero lo hago yo yo profesora, después lo hacemos juntos y después lo haces tú solo... hay veces que siempre va a ser juntos jaja porque hay herramientas que requieren vigilancia o de pronto las las características físicas no le permiten tener como trabajo seguro en ciertas herramientas...” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 7

Metodología de trabajo



4.1.1.8 Imitación de roles clásicos

Respecto del primer concepto que nace en esta categoría, uno de los informantes clave explicita que a través de la disciplina se está contribuyendo a la generación de autonomía, sin embargo, su énfasis está dado por el seguimiento de rutinas, luego de la automatización de reglas disciplinarias dentro de la jornada escolar, para contribuir a ella:

“...incluso para lograr la autonomía también un poco es contradictorio, pero también el tema disciplinario buscamos autonomía también o sea que el alumno por ejemplo llegue, sea capaz de eeh de utilizar su su ropa de trabajo, o que no se po al toque de la campana tenga lam la disciplina de ir a aa recibir su ración de desayuno de almuerzo o sea igual se van como cruzando eeeh lo que te quiero decir es que incluso siendo disciplinada o rutinaria estamos promoviendo la autonomía...” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Por otra parte, dentro de la misma categoría surgen concepciones referidas a la independencia desde el cumplimiento de roles paternos típicos, en relación a las tareas que socialmente tienden a dotarse de contenido de género desde el prejuicio, es decir, la mujer es quien debe dedicarse a las tareas del hogar, mientras el hombre es quien provee; cabe destacar que cuando la profesora se refiere a la vida de un proyecto familiar independiente, limita la participación de sus estudiantes a estos roles dependiendo del sexo biológico que posean:

“...los hombres como tienen que imitar a un papá que trabaja y ellos no tienen las habilidades para mantener un trabajo y es como que se ven como más más alejados del tema de familia, yo proveedor y todo el cuento, en cambio las niñas como tiene esa imagen de mamá que está en la casa haciendo aseo y cocinando como que para ellas es más fácil pensar en un proyecto familiar, y como que yo también lo veo que es más posible que les resulte...”
(Entrevista 1, octubre de 2013).

Finalmente, cabe destacar que dentro de estos roles clásicos hay una correspondencia entre los sujetos que se asimilan en sexo biológico, añadiendo que dentro de las tareas que se establecen hay diferencias en las dificultades y demandas que suponen para una persona con DI, estableciendo que esta independencia vista desde los roles paternos, es lograda solo en el caso de las niñas y mujeres, debido a que los hombres, imitando a sus padres en el rol de trabajador/proveedor, fracasan porque no poseen, según su perspectiva, habilidades para mantener un trabajo:

“...las chiquillas como que logran mayor independencia por un tema...de imitación femenina, porque imitan a la mamá en eso, los hombres como en el fondo tienen que imitar...a un papá que trabaja y ellos no tienen las habilidades para mantener un trabajo y es como que se ven como más más alejados del tema de familia...”
(Entrevista 1, octubre de 2013).

Figura 8

Imitación de roles clásicos



4.1.1.9 El tiempo actual incide en la promoción de la independencia y autonomía

En este primer apartado, surge la idea de que en el tiempo actual, las cosas son diferentes a momentos y tiempos anteriores, en el que la vida de las personas con DI estaba limitada al espacio que proporcionaba el hogar. A su vez, declara que hoy se hacen esfuerzos principalmente desde la escuela por desarrollar habilidades de independencia y autonomía en los estudiantes, que les permita ser partícipes de espacios comunitarios que no sean solo la institución educativa y la casa:

“...antiguamente las personas con discapacidad, se les relegaba mucho a las casa, mucho ah ah que haga lo que pueda aquí y nada más porque muchas veces los papás tenían miedo de que ellos salieran como al mundo cachai entonces siento que el último tiempo se han hecho eee esfuerzo para que los alumnos puedan estar lo más integrados en la comunidad siendo lo más

independiente y lo mas autónomos que se puedan...” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Dentro de los hallazgos referidos a esta temática, se evidencia el aporte de un docente que expresa la necesidad de ampliar los espacios de participación y libertad para tomar decisiones respecto de la necesidad de desarrollar autonomía e independencia. Refiere a la necesidad de generar desafíos para los estudiantes, pues todas las habilidades desarrolladas se encuentran en el marco de un espacio familiar, el cual es conocido, siendo difícilmente trasferibles a situaciones nuevas, como por ejemplo dentro de su entorno inmediato (compra en almacén):

“...la idea es salir en el ambiente comunitario; las escuelas especiales necesitan, digamos, una mayor libertad de movimiento para desarrollar esta área. Si están circunscritos al ambiente escuela, claro están entre sus pares, sus conocidos, tienen mayor confianza, pero si tú mandas a un niño a la esquina a comprar, el que no está acostumbrado a relacionarse sufre, si incluso lo vemos con alumnos grandes, ehh, que tienen terror a subirse a la micro porque el hecho tener que hablar con el compadre ya es un suplicio” (Entrevista 2, octubre de 2013).

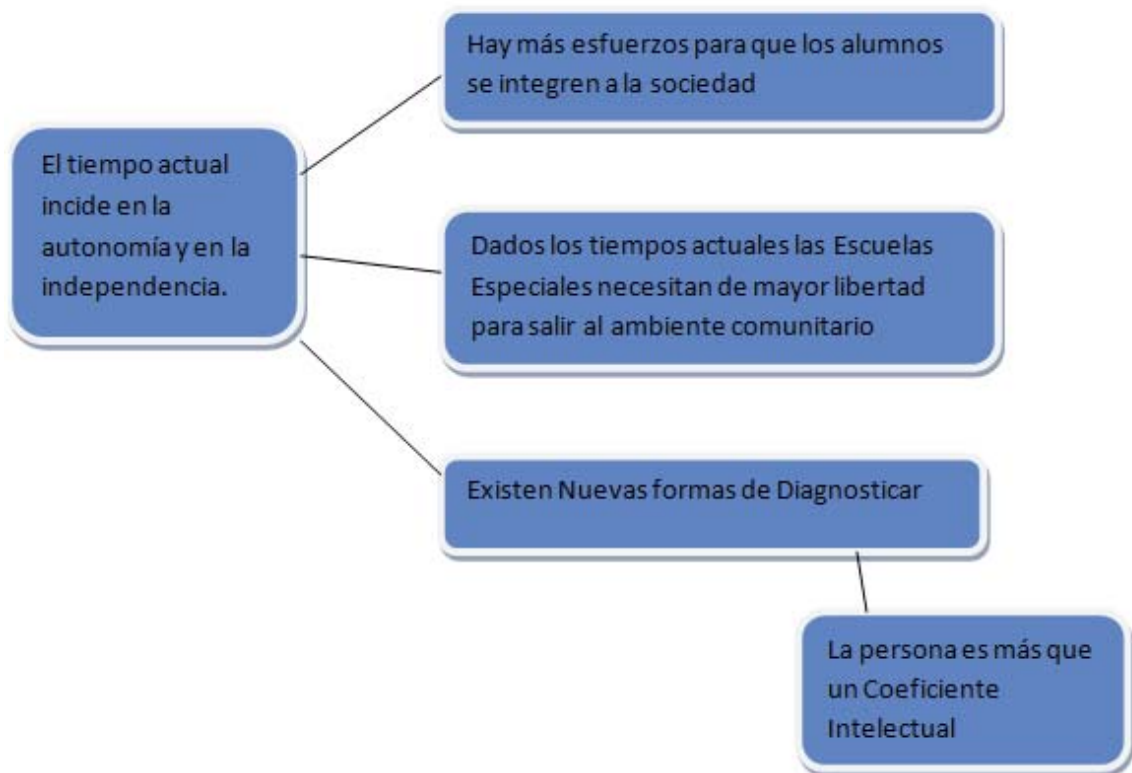
Finalmente, se indica que de acuerdo a las nuevas formas de diagnosticar, surge la necesidad de comprender de otra manera al sujeto que posee DI, incorporando la noción de que la persona está compuesta por una serie de capacidades, entre las cuales el coeficiente intelectual forma parte, pero no es lo principal:

“...la nueva forma de diagnosticar al alumno yo creo que ahí uno le toma más sentido a que la el chiquillo es más que un coeficiente intelectual, sino que es una serie de capacidades (un enfoque multidimensional), claro más capacidades entonces yo creo que como que ahí nos abrieron los ... y nos dijeron a pesar de que en la

universidad.... Pero a lo mejor con eso el ministerio nos está obligando a decir el chiquillo es intelecto y bastante más...” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 9

El tiempo actual incide en la promoción de la independencia y autonomía



4.1.1.10 Promoción de la vida independiente de manera transversal

Este concepto surge dentro del discurso de los profesores, en el cual por una parte, se evidencia el punto de vista de los aportes que se realizan a través de la Escuela Especial (EE), en donde se establece que la independencia es un objetivo de la misma:

“...o sea en el fondo yo creo que la educación especial eeeh apunta mucho a eso, eeeh porque nosotros lo que buscamos es eem lo o sea buscamos conseguir que el alumno sea lo más independiente posibleeeh y en la medida de lo posible eh entonces em nosotros trabajamos en eso” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Por otra parte, uno de los fines u objetivos de la EE es la enseñanza de algún oficio:

“yo creo que siempre están promoviendo por ejemplo emm el hecho deee de que tú le des una instrucción y ellos sepan perfectamente como la tienen que cumplir eeeh no tener que estar encima uno puede estar corrigiendo y supervisando como te digo pero o sea la supervisión es constante (...) yo quisiera que la máquina de coser la ocuparan solos eh un montón de cosas pero no por no arriesgarme voy a dejar de mostrarle la herramienta o sea yo prefiero mil veces eeh mostrar las posibilidades que tienen y estar encima a que nunca lo conozcan” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Además, se manifiesta que uno de los fines de la EE es la enseñanza de la resolución de necesidades básicas de las personas con DI:

“...darle herramientas para que dentro de su hogar sea independiente lo más que se pueda, por ejemplo enseñarle a hacer una cama, enseñarle a barrer (...) que dentro de este núcleo (la familia de origen), sea lo más independiente posible” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Otro de los conceptos que surge, es el de que las personas deben tener un trabajo para poder llegar a ser independientes:

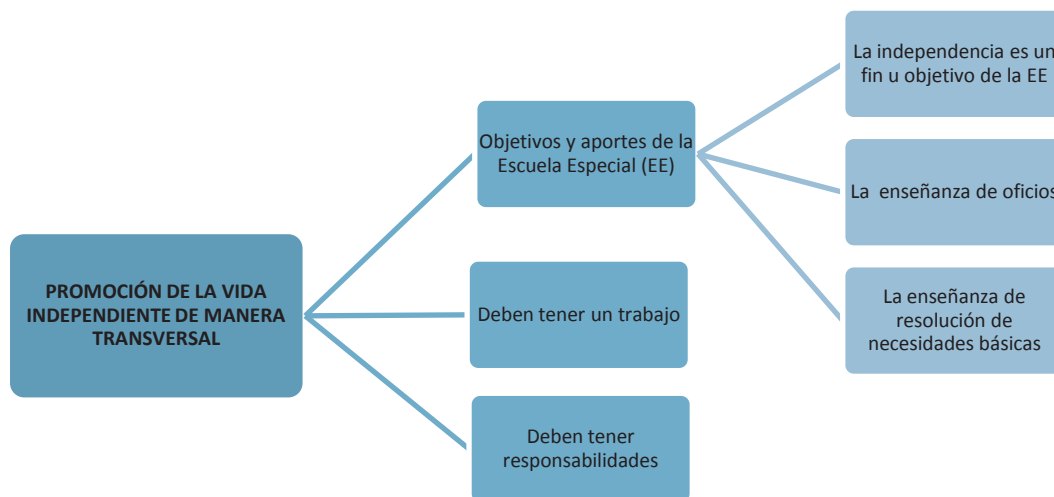
“...nosotros tomamos aquí, el hecho de que ellos tiene que hacer sus cosas solos, de que tienen que ser autónomos, que ojalá logren, sino logran generar un puesto de trabajo, la autogeneración de ingresos(...), que ellos puedan ser autónomos, independientes y que en algún momento logran eh ser parte del sistema” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Finalmente, en el discurso de los informantes se establece que las personas con DI deben tener responsabilidades, para poder ser independientes:

“Sí, mira es un tema transversal, uno lo trabaja en todas las áreas, se está siempre trabajando el tema de la vida independiente (...) de que ellos se hagan responsable por su vida y eso los hace autónomos e independiente” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Figura 10

Promoción de la vida independiente de manera transversal



4.1.1.11 Creencias del docente

Una de las categorías que se emana desde el discurso de los profesores, son las *creencias del docente*, como una visión subjetiva de las diferentes

concepciones que tienen los docentes en relación a las personas con DI y la Educación Especial en general. La primera sub categoría surge en relación al trabajo y las personas con DI, en donde se expresa que la independencia es definida muchas veces desde el trabajo:

“...ojalá que sean personas autónomas, pero yo de verdad y honestamente eem pienso más en la autonomía laboral, yo yo de verdad no me he puesto a pensar en las familias de ellos, no me he puesto a pensar en eso (...) uno siempre apuesta como a eso a la vida independiente en lo laboral” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Además, dentro de las expectativas en el ámbito laboral, se encuentra el trabajo independiente o micro empresarial para las personas con DI:

“...yo me he puesto a pensar en que ojalá tengan un trabajo como micro empresarios, o como empleados (...), en eso me he puesto a pensar así como a largo plazo” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Por otra parte, otro aspecto que surge desde los docentes, proviene de la Escuela Especial en relación a que esta puede ayudar pero no condicionar un Proyecto Familiar Independiente en jóvenes con DI:

“...a ver o sea en la medida que yo formo una persona autónoma yo creo que puede favorecer la vida familiar, pero no creo que una es condición de otra (...) entiendes? yo creo que que sí ayuda pero no es condición una de la otra o sea yo puedo formar un súper buen trabajador, súper responsable o sea todos los valores todo lo que hay y yy pero no creo que eso sea una señal de que sea un buen papá (...) yo no creo que sea como resultado de lo que yo realice en la escuela” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Otras de las creencias que surgen, como se mencionó anteriormente, es que con disciplina y rutina los docentes promueven independencia y autonomía en los jóvenes con DI:

“...incluso siendo disciplinada o rutinaria estamos promoviendo la autonomía en todo sentido” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Asimismo, otro elemento que emana del discurso de los informantes, dice relación con la visión asistencialista que pueda tener el docente a la hora de trabajar con los estudiantes, entendiendo que son aprensiones que interrumpen la enseñanza o promoción de la independencia, por querer llegar a resultados esperados por el profesional:

“...ahora hay veces que igual yo debo confesar que soy como súper eeeeeem como asistencialista en ciertas cosas como que a veces quizás debiera promover un poco más la independencia, pero de pronto tú quieres que las cosas resulten y de repente para que resulten estás más encima de lo necesario” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Por otro lado, surge el tema sobre la posibilidad que tienen las personas con DI de tener una familia, expresando que no está dentro de las expectativas de los profesores promocionar una vida independiente, referido a este aspecto familiar:

“que ojalá que sean personas autónomas, pero yo de verdad y honestamente eem pienso más en la autonomía laboral, yo yo de verdad no me he puesto a pensar en las familias de ellos, no me he puesto a pensar en eso” (Entrevista 4, octubre de 2013).

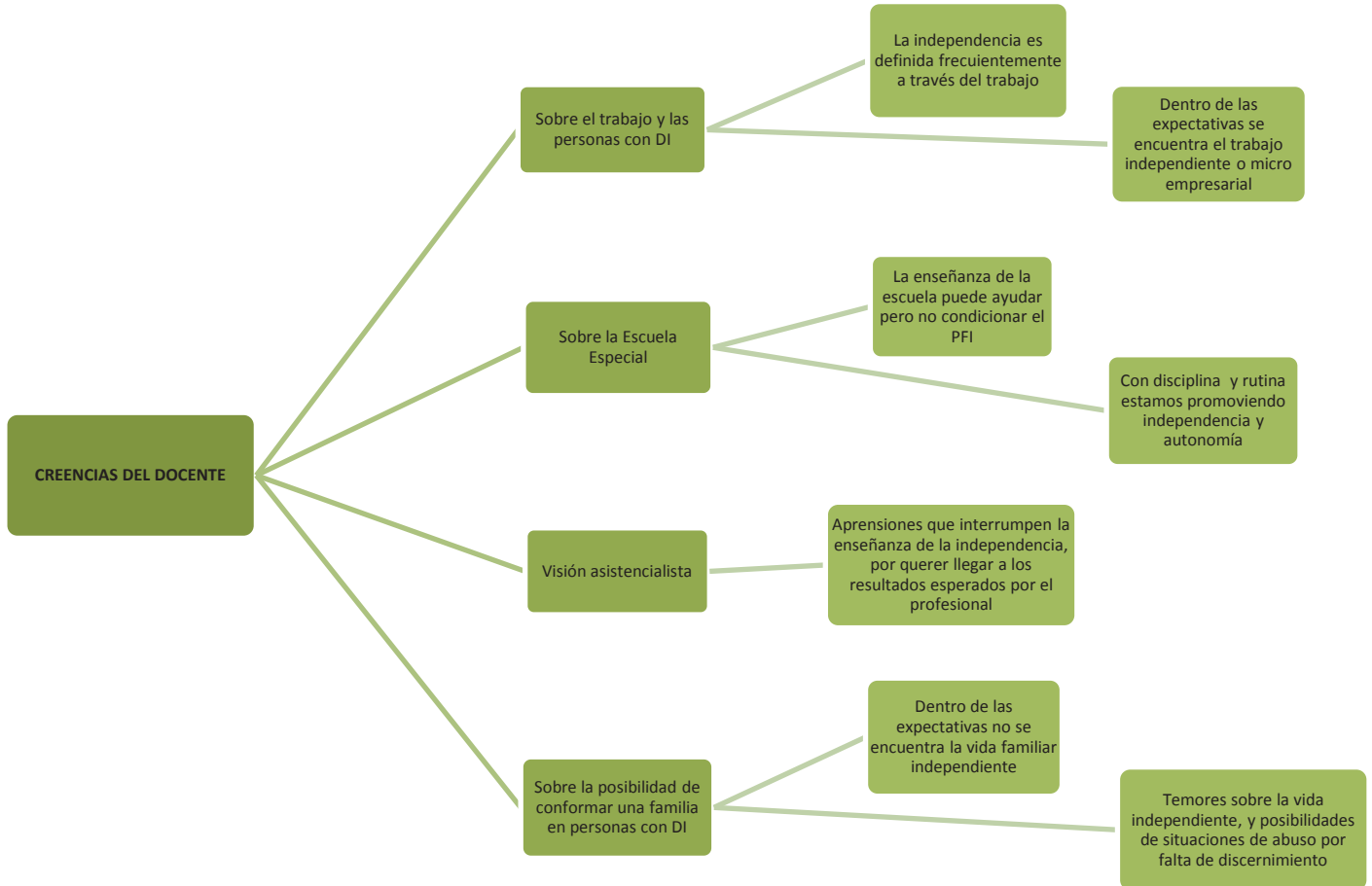
Finalmente, también en relación a la posibilidad de que jóvenes con DI puedan generar una familia, aparece temor sobre la vida independiente en

relación con posibles situaciones de abuso por falta de discernimiento de los estudiantes con DI, principalmente referidas al sexo femenino:

“...yo pienso en mis niños, ojalá que no les toque un hombre que se aproveche de ellas es lo único que yo si tú me decí nunca lo has pensado sí lo he pensado pero ojalá que no venga un un gallo así con malas intenciones y la tenga como de.... así como...que la maltrate en el fondo no más como lo pensábamos” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 11

Creencias del docente



4.1.1.12 Rol del Ministerio y las políticas públicas

A través de los hallazgos evidenciados, surge la importancia que recae en el rol del Ministerio de Educación y las políticas públicas relacionados, por un lado, en el rol del Gobierno, referido a que no hay leyes que avalen la inclusión laboral de personas con DI:

“...y el sistema tampoco les da posibilidades, además el sis... no está hecho, no hay leyes que digan por ejemplo que un niño participe a las empresas” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Además, se establece que el Gobierno solo se preocupa de algunos temas en relación a la Educación Especial, tales como planes y programas, y que no tiene mayor injerencia en temas como la independencia en personas con DI:

“...hablemos a nivel gubernamental digamos que tiene que ver con las grandes políticas...no sabría decirte hasta qué punto tienen ellos...eh quieran tomar injerencia en...porque es algo muy específico, porque generalmente toman ellos planes y programas, no se meten tanto más en estas áreas” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Otra perspectiva se emana a partir del rol del Ministerio de Educación, en donde se mencionan aspectos negativos provenientes de tal sistema, dado que pone obstáculos y no permite muchas adaptaciones en la escuela:

“...a nivel de ministerio y todo el tema no se nos permite mucho cambio, o sea es como todo súper engorroso, mucho permiso, muchas cosas, entonces como que todo estamos siempre con trabas cuando queremos hacer innovaciones en pro de nuestros alumnos” (Entrevista 1, octubre de 2013).

En relación a lo anterior, surge la siguiente cita referida al tema de la integración de personas con discapacidad en las escuelas regulares:

“...piensa tú en la integración, en general la integración ha sido un fracaso, es un fracaso absoluto, eeh...atencionado a los ambientes sobre todo en las escuelas básicas porque no se... no se trata de segregar, ¿ya?, pero nuestro sistema educacional no está capacitado para que en las escuelas básicas, el profesor no

está preparado para trabajar con este tipo de niños, ¿ya?, y además que los ambientes son precarios” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Por otra parte, se establecen aspectos sin juicios de valor referidos al Ministerio de Educación, en donde se habla de que este solo cumple un rol subsidiario en el ámbito educativo:

“bueno a nivel de ministerio para mí eh.....te tiene un estado totalmente subsidiario, ¿ya?, ellos aportan la plata no más, nada más eeh...y las políticas, y las políticas ministeriales no son a veces las más...no son las más ade...adecuadas para, para estos niños” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Desde el rol de las políticas públicas, aparece que si existieran estas para el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes con DI en las escuelas, agilizarían bastante las cosas:

“...y las políticas públicas también poh agilizan un montón las cosas, si estas políticas existieran sería el trabajo pa nosotros y el aprendizaje para los chiquillos mucho más fácil” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Por último, desde el rol del profesional de la educación, surge en una de las entrevistas que el docente ignora si existe un programa desde el MINEDUC que apunte al desarrollo de la independencia y la autonomía en personas con DI:

“la verdad es que yo desconozco emm si el ministerio de educación está en un plan más allá del desarrollo como de la autonomía como programa como por ejemplo cuando elaboraron un programa enfocado a la sexualidad” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 12

Rol del Ministerio y las políticas públicas



4.1.1.13 Requerimientos para un PFI

Desde la mirada de qué es lo que necesita una persona con DI para poder generar un PFI surge, por una parte, que la propia persona sea autovalente y autosuficiente en, por ejemplo, las habilidades prácticas:

“...en la parte personal que sea autovalente autosuficiente, que demuestre él que él tiene las capacidades como para poder

desenvolverse, ha tenido una preparación, ¿ya?, ese tipo de cosas, emmm tiene que tener un trabajo en los sectores en el que él se va a desenvolver (...) además que se desenvuelva solo, que sepa manejar dinero, que pueda hacer algún trámite, ¿ya?, que conozca digamos el rodaje administrativo que tiene que tener con ciertas instituciones públicas o privadas...el ir a un banco o ir a pagar el agua, pagar la luz o contratar un servicio, que conozca todas esas cosas.” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Asimismo, se espera que la persona con DI tenga desarrollada las habilidades sociales referidas a los valores, como el respeto:

“...lo importante es la parte social, que se sepa desenvolver, primero que nada (...) independiente del trabajo que vaya a realizar, aunque no lo haya estudiando ese oficio, la parte social, que sea respetuoso, que tenga ciertos valores” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Además, desde la perspectiva de la persona, surge que esta debe tener discernimiento, referido a nociones de cómo poder llevar un hogar, cómo educar a sus hijos, de llevar una vida afectiva y sexual responsable:

“el cuidado de lo los niños, una madre como responsable de las necesidades básicas de un niño... ehh un padre o madre que sea responsable de su trabajo (...) padre o madre presente en lo que es la educación (...) que haga la pega de educar, de criar, de alimentar”; “yo creo que hay que enmarcase dentro de un tema proyecto familia, eeh porque por ejemplo lo más cercano es el tema de la afectividad y la sexualidad” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Por otra parte, resulta de los informantes clave lo que son las necesidades de apoyos para personas con DI, como requerimiento para generar un PFI referido a la familia y a la sociedad:

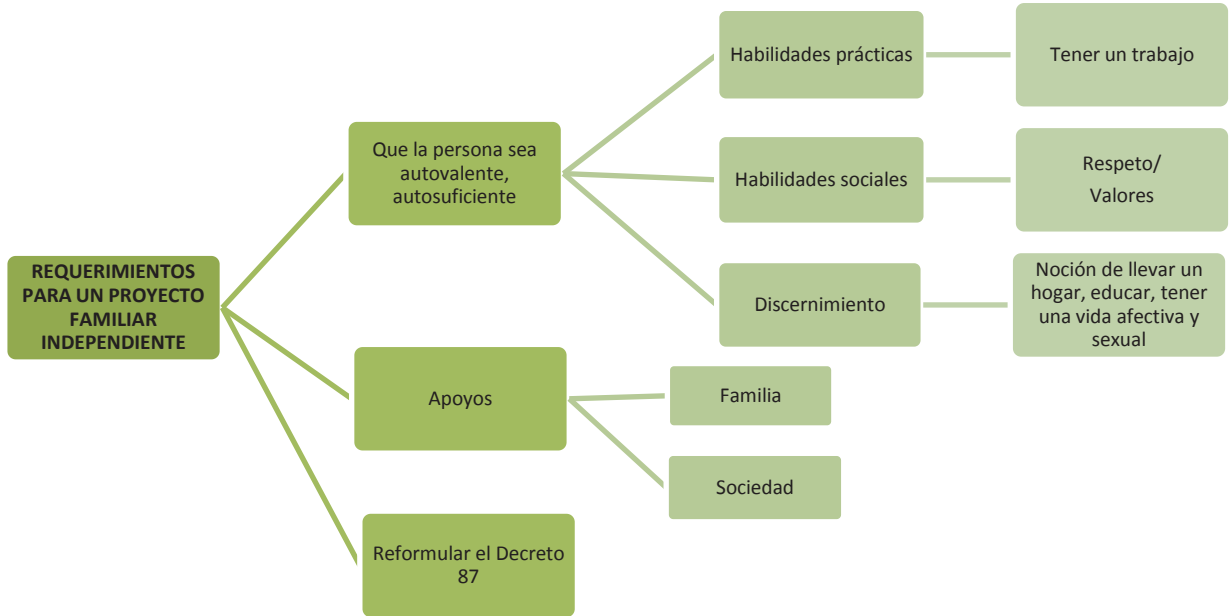
“(qué requerirían para un PFI) primero un apoyo familiar” (Entrevista 2, noviembre de 2013); “Apoyo, apoyo de la familia y apoyo de no sé, de la sociedad en sí, eso necesitarían” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Por último, se habla de la necesidad de reformular el Decreto 87 que rige la modalidad de educación en personas con DI en las escuelas especiales, dando a entender que sería más propicio enfocar los talleres laborales a la enseñanza de un oficio, más que habilidades solamente:

“...porque aunque nosotros les enseñemos, que es lo que hay que modificar del decreto 87, nosotros en el área laboral le enseñamos habilidades, pero no enseñamos un oficio, entonces es como, no sé, yo por ejemplo tengo taller de manualidades, adónde van a contratar una persona que haga manualidades, en ninguna parte, en cambio si tuviera un oficio, no sé fuera costurera, es más fácil que a lo mejor en un taller lo contraten, pero no está enfocado a un oficio está enfocado a habilidades.” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Figura 13

Requerimientos para un proyecto familiar independiente.



4.1.1.14 Obstáculos para la promoción de la vida independiente

Para comprender mejor esta categoría emanada desde las entrevistas, se explicará a través de los contextos que rodean a las personas. Primero, se extrae desde el microcontexto algunos obstáculos referidos a, por ejemplo, el trabajo colaborativo con los padres desde y hacia la enseñanza que se imparte en la escuela, y la continuidad del trabajo que se hace en casa:

“...para mí es fundamental ehh, debiera haber crearse mayores instancias y sobre todo el trabajo con los papás que cuesta mucho, hay demasiada auto, hay demasiada ehh protección (...) hay que hacer un trabajo con la familia o si no se pierde, porque tú aquí puedes, como están entre pares, tú asignas, mandas niños como una manera de que se vayan desarrollando, ehh, pero la idea es salir en el ambiente comunitario” (Entrevista 2, noviembre de 2013);

“...lo que tú haces en la escuela muchas veces no se refuerza en la casa” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Además, se menciona el tema de la sobreprotección de los padres hacia sus hijos, lo cual obstaculiza el desarrollo de la autonomía e independencia en las personas:

“...sobre todo el trabajo con los papás que cuesta mucho, hay demasiada auto, hay demasiada ehh protección, esa burbuja de querer...de querer eh protegerlos y cuando quieren soltarlos creen que el proceso de independencia y de auto valencia se produce solo” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Asimismo, surge desde el microcontexto que los papás y las familias no van a estar para siempre con las personas con DI, por lo que es necesario fomentar la autonomía en ellos:

“Yo creo que un punto muy relevante es que tenemos que tener en claro que estas personas eeh algún momento van a quedar solas, los papás y la familia no van a estar para siempre, hay muchas papás que te dan como respuesta, uno les dices deje que su hijo haga esto solo noo es que no sabe, enséñele, no es que, uno les dice ya usted va a estar para siempre al lado de sus hijos? No pero está su hermano; quién te dice si ese hermano cuando los papás no estén se va a querer hacer cargo de él” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Ahora, uno de los obstáculos desde la persona, se refiere a la poca estabilidad o consistencia que tienen las personas con DI en la realización de una actividad laboral:

“(Respecto de las dificultades para generar un PFI) Uno, la estabilidad laboral, una de las características de ellos es ser poco estable, no tiene consistencia, ¿ya?, entonces se aburren muy

pronto de una actividad y quieren derivar a otro, ese es una” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

También se extrae desde una entrevista, el tema de la violencia intrafamiliar, como un modelo que las personas con DI podrían replicar en el caso de ellos vivirlo en sus casas, lo cual podría ser un impedimento para realizar un PFI:

“a ver yo lo que veo por lo menos en mis alumnos que es como los miedo que yo tengo eeh en esta escuela, es una escuela que es socioculturalmente muy vulnerable y donde hay muchos temas de violencia intrafamiliar y eso es lo que a mí me da miedo por ejemplo con mis alumnas porque yo veo que ellas podrían tener su familia, hacer andar una casa con todo lo que implica perfectamente, pero hay un tema de que de violencia que ellos traen desde su familia y que eso yo creo que se puede seguir dando dentro de su núcleo familiar, porque en el fondo las personas con discapacidad intelectual aprenden del ejemplo, de lo que van viendo, de imitar conducta, y eso es lo que ellos van a imitar” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Por otra parte, desde lo que se denomina el mesocontexto, se habla de algunas dificultades para las personas con DI, el hecho de que existan limitados ambientes en los que se pueden desenvolver:

“...pero la idea es salir en el ambiente comunitario; las escuelas especiales necesitan, digamos, una mayor libertad de movimiento para desarrollar esta área. Si están circunscritos al ambiente escuela, claro están entre sus pares, sus conocidos, tienen mayor confianza, pero si tú mandas a un niño a la esquina a comprar, el que no está acostumbrado a relacionarse sufre, si incluso lo vemos con alumnos grandes, ehh, que tienen terror a subirse a la micro porque el hecho tener que hablar con el compadre ya es un suplicio” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

En este mismo ámbito, se extrae además el tema de las interacciones que tienen las personas con DI con otras personas, en donde se entiende que es necesario tener ambientes para que se pueda desenvolver desde las habilidades sociales a través de relaciones interpersonales, de lo contrario pasa a ser una barrera para fomentar la independencia y autonomía de los jóvenes con DI:

“...van a comprar al negocio de la esquina que están cerca...que cuando puede hacerse, ah, se desenvuelven diferente, entonces tú ves las dos caras de la medalla, un desenvolvimiento escolar y un desenvolvimiento social que se está produciendo afuera”; “(antes) nosotros podíamos salir con nuestros alumnos mucho más libremente y dar responsabilidades a estos niños como una manera de ir soltándolos y que fueran autovalentes” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Además, se establece que desde el mesocontexto todo influye para la promoción de la independencia en las personas con DI:

“...influye mucho en el medio que van a estar insertos, de qué manera influye el barrio también...todo influye, está todo involucrado, entonces no es llegar y decir “a se va a vivir solo, ya se maneja solo”, ¿ya?” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

En este contexto, emergen algunas creencias negativas desde el entorno social, con respecto a las personas con discapacidad:

“...hay como una creencia entre la gente de que la persona con discapacidad intelectual comete muchos errores, que es flojo, una serie de cosas, entonces en realidad barreras van a encontrar muchas, muchísimas...” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Otro de los asuntos que se establece como barrera, son propios de los docentes nuevos que se insertan al ámbito laboral en las escuelas especiales, en

donde cometen algunos errores de sobreprotección o de visión asistencialista, creyendo que los estudiantes no pueden realizar algunas conductas ya aprendidas:

“...pero no poh nosotros buscamos que ellos aprendan a comer solos, y de repente nos pasa que llega una colega nueva y ve que al niño le cuesta y se pone a darle la comida, no poh si él ya adquirió eso hay que ir fomentándolo y cada conducta que es en el fondo de dependencia tratamos de ir quitándola desde los más chiquititos hasta los más grandes” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Por último, desde el macrocontexto se emanan algunos obstáculos para fomentar la independencia, referidas a, por ejemplo, el Decreto 87 que rige la Educación Especial, ya que se expresa que está pensado para una persona con DI que requiere de apoyos más permanentes:

“yo creo que de partida hay que cambiar el decreto 87 porque es absolutamente relacionado con con los alumnos con mayor discapacidad (apoyos permanentes), o sea no no, el decreto 87 no va hacia la vida independiente” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Además, se habla de que la EE no entrega ninguna calificación, certificado o título a sus estudiantes que les permita abrirse a otras oportunidades una vez egresados de la escuela, por un tema de conveniencia en relación a las subvenciones que se entregan en la escuela por cantidad de alumnos con discapacidad:

“la escuela especial no se les da un cartón no se les da nada, o sea si la escuela logra hacer que ellos vayan a dar cursos libres si lograr hacerse, si hay una flexibilidad de dirección, porque muchas veces dirección no te deja, porque para que den exámenes libres tienes que darlos de baja y dirección muchas veces no te deja hacer eso, porque pierde número, entonces hay todo un tema deee

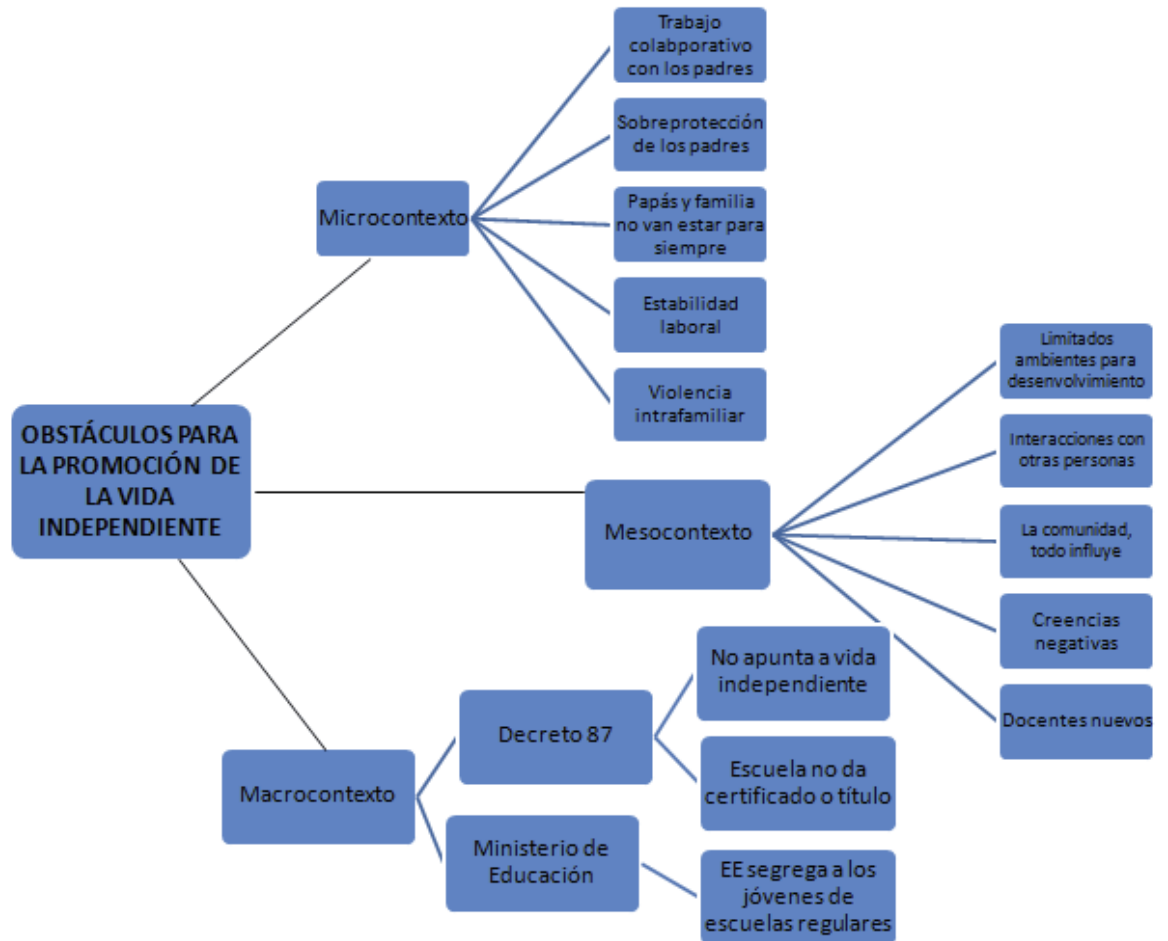
de que tiene que ir cambiando, o sea desde arriba del decreto, el tema ministerial que en el fondo los chiquillos de nosotros son el último palo del gallinero y a nadie les interesa” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Finalmente, y desde el Ministerio de Educación, se extrae que la Educación Especial segrega a los jóvenes de una educación regular y de la sociedad en sí:

“sí, la educación especial es importante pero no deja de separar a los chiquillos del mundo exterior, aquí están igual como en una burbujita no conoce, a lo mejor ellos tiene en su, haber como se dice, ellos tiene roce social con las personas sin discapacidad” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Figura 14

Obstáculos para la promoción de la vida independiente



4.1.2 Análisis Relacionales: Codificaciones Axiales

A continuación se presentan los principales resultados relacionales de esta investigación, vinculando las categorías y sub categorías del análisis descriptivo para así poder generar esquemas explicativos de mayor abstracción. Se extrajeron tres grandes elementos que se organizan de manera axial. Por una parte, está la *Perspectiva docente sobre la DI y sus posibilidades* que explica la concepción del constructo DI, para luego levantar las principales barreras que existen para la promoción de un Proyecto Familiar Independiente (PFI). Por otra parte, se explican los principales *Requerimientos para generar un PFI*, atendiendo al grado y tipo de discapacidad de la persona, y algunos facilitadores para lograrlo. Y, finalmente, surge el *Abordaje de la enseñanza para personas con DI*, referido a las metodologías y creencias de los docentes, y a la evolución en el tiempo que ha surgido en torno al concepto DI, y a las propias personas con discapacidad intelectual.

4.1.2.1 Perspectiva Docente sobre la DI y sus posibilidades

A partir del análisis descriptivo, la perspectiva docente ayuda a comprender cómo se percibe y/o entiende el concepto de discapacidad intelectual, mediante dos vertientes relacionadas con: *los derechos*, comprendiendo asimismo la autonomía y la calidad de vida como derechos propios de las personas; y a través de los *roles* del docente y del Ministerio, como una puesta en práctica de la teoría que se emana de lo anterior, dentro de lo que es el sistema educativo en Chile para personas con DI. A nivel relacional, considerar esta perspectiva docente aunada con dichas categorías de análisis, puede llegar a favorecer el entendimiento de cuáles son las principales barreras que surgen para que personas con DI puedan conformar un PFI.

Por una parte, se desprende el entendimiento que tienen los informantes clave acerca de lo que es el concepto de DI ligado a los derechos, desde lo que

podría llamarse la teoría, o lo que se debiese tener en cuenta a la hora de comprender una discapacidad. A partir de esto, se expresa que los derechos son los mismos y debiesen entenderse por igual para todas las personas, independientemente de su condición:

“...yo no creo porqué haya que hacer diferencias con ellos si son personas, saquémosle el apellido, son personas y sus derechos tiene que ser respetados igual como se nos respetan los derechos a nosotros” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Siguiendo esta temática, se percibe el concepto de autonomía como un derecho propio de cualquier persona, entendiéndola como la capacidad de poder hacer cosas por uno mismo, satisfaciendo actividades de la vida diaria, como una forma de llevar una vida saludable; lo anterior propiciaría una vida independiente, ya que para que una persona pueda realizarse de tal forma, se requiere de una autonomía para resolver por sí mismo asuntos de la cotidianeidad. En la siguiente cita se expresa la autonomía vista como un derecho propio de las personas:

“...o sea si yo soy capaz de resolver esas actividades diaria, estoy de alguna manera eeem yo creo que resolviendo mi derecho a la vida... saludable, o sea tienen mucha relación para mí, o sea creo que apunta un poco a eso.” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Asimismo, se habla del concepto de calidad de vida entendiendo que este es un derecho inalienable de toda persona, y que propiciar y mejorar esta calidad de vida surge a partir de la validación de los derechos:

“Ya es que, yo creo que la calidad de vida de las personas de toda persona, no solamente de las que tienen discapacidad intelectual mejoran cuando tus derechos son respetados” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Por otra parte, se interpreta el concepto de DI desde los roles que ejercen los docentes y el Ministerio de Educación en la enseñanza de autonomía y una posible independencia para las personas con DI, así como en el ejercicio de los

derechos que dicen relación con estos conceptos de autonomía y calidad de vida para todas las personas. De lo anterior, el rol docente cumple con fomentar responsabilidades para que los estudiantes sean autónomos en el ámbito laboral, a través de la enseñanza de habilidades laborales y socio laborales; se entiende entonces que a través de esto están propiciando a su vez los derechos de las personas con DI:

“...me he puesto a pensar así como a largo plazo como autónomos desde lo laboral (...) uno siempre apuesta como a eso a la vida independiente en lo laboral...” (Entrevista 4, octubre de 2013);
“...desarrollar muy bien la parte social, todo lo que son las buenas costumbres, la honestidad, ser responsable, el llegar a la hora, su presentación personal, el aseo, eso es fundamental como carta de presentación...” (Entrevista 2, octubre de 2013).

Asimismo, los docentes propician en el ámbito familiar que los estudiantes puedan realizar actividades por sí solos en sus hogares, lo cual incide y facilita la enseñanza de la autonomía en la vida diaria de las personas con DI:

“...yo en reunión de apoderados yo siempre le digo a los papás, dejen que sus hijos a lo mejor hagan su cama, partan por cosas súper simples, que tuesten un pan, que supervisen cuando ellos cocinan...” (Entrevista 3, octubre de 2013).

Desde el rol de Ministerio de Educación, surgen temáticas que más que favorecer la independencia de las personas con discapacidad, entorpecen la promoción de una posible vida independiente; no se dan las alternativas para surgir dentro de la escuela, cuando se pretenden hacer innovaciones, ni tampoco se dan opciones luego de egresar de la EE:

“...a nivel de ministerio y todo el tema no se nos permite mucho cambio, o sea es como todo súper engorroso, mucho permiso, muchas cosas, entonces como que todo estamos siempre con

trabas cuando queremos hacer innovaciones en pro de nuestros alumnos” (Entrevista 1, octubre de 2013); “la escuela especial no se les da un cartón no se les da nada (...) desde arriba del decreto, el tema ministerial que en el fondo los chiquillos de nosotros son el último palo del gallinero y a nadie les interesa” (Entrevista 1, octubre de 2013).

A través de lo recién analizado, se levantan las principales barreras que existen, desde la perspectiva docente, para la promoción de un PFI. Por una parte, surge el tema de la promoción que se hace de los derechos -entendiendo la autonomía y la calidad de vida como tales-, ligado, por otra parte, con el rol del docente, el cual desde la escuela fomenta la autonomía para la vida diaria de sus estudiantes; lo anterior converge en la problemática que desde el hogar, generalmente, no se hace una continuidad de estos aprendizajes, lo cual entorpece los procesos de autonomía y de desarrollo de habilidades que se fomentan desde la escuela:

“...para mí es fundamental ehh, debiera haber crearse mayores instancias y sobre todo el trabajo con los papás que cuesta mucho, hay demasiada auto, hay demasiada ehh protección (...) hay que hacer un trabajo con la familia o si no se pierde” (Entrevista 2, noviembre de 2013); “...lo que tú haces en la escuela muchas veces no se refuerza en la casa” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Ligando lo anterior con la perspectiva del rol del Ministerio, surge una barrera relacionada con los ambientes para que las personas con discapacidad intelectual puedan desenvolverse, de lo cual se deriva que abrir espacios comunitarios genera en el estudiante mayores oportunidades para desarrollar su autonomía; el que los ambientes sean limitados es, en parte, porque las políticas públicas y los decretos están formulados para que los estudiantes con DI se

restrinjan solamente al ámbito escuela y haciendo engorroso el acceso y las redes hacia la comunidad:

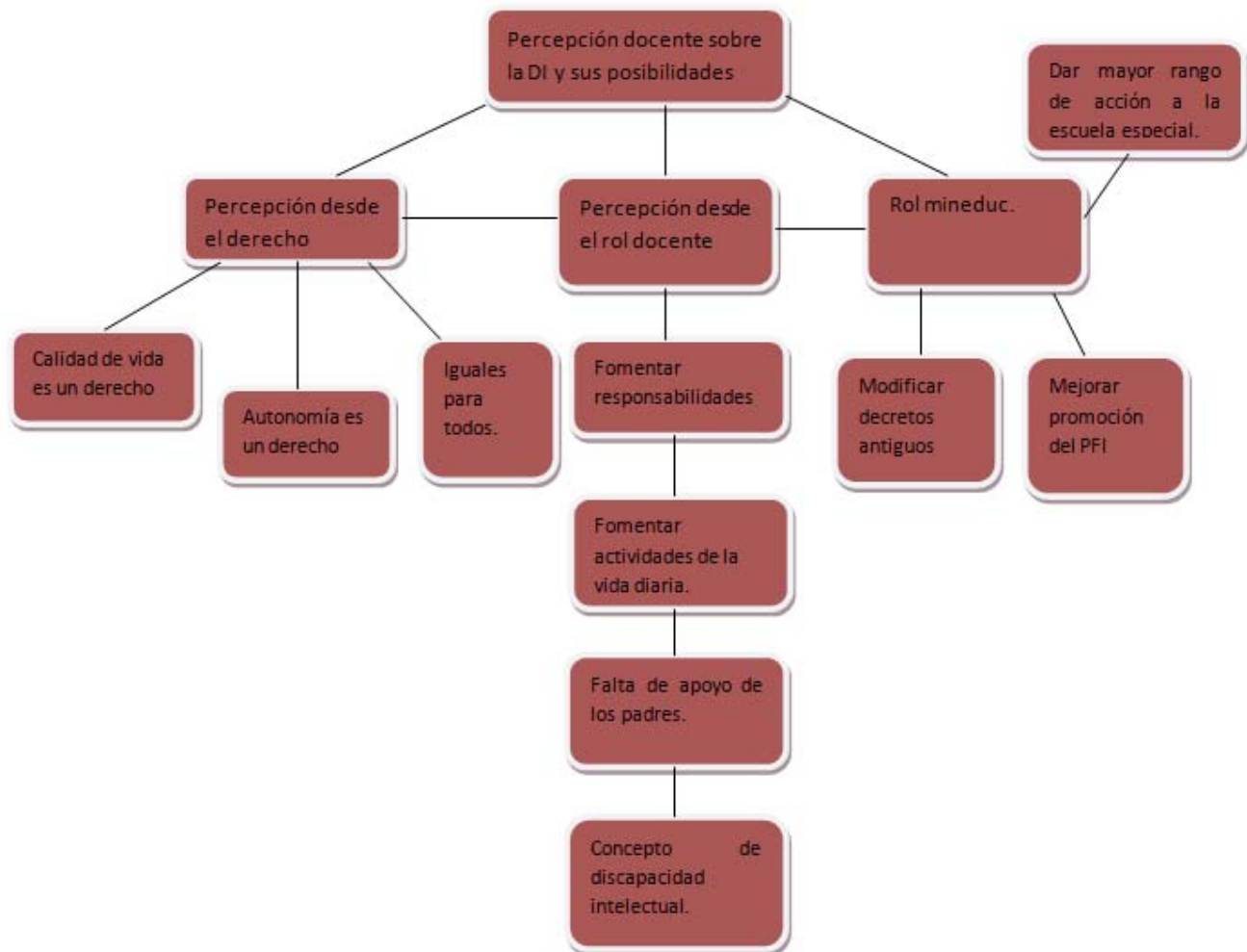
“...pero la idea es salir en el ambiente comunitario; las escuelas especiales necesitan, digamos, una mayor libertad de movimiento para desarrollar esta área. Si están circunscritos al ambiente escuela, claro están entre sus pares, sus conocidos, tienen mayor confianza, pero si tú mandas a un niño a la esquina a comprar, el que no está acostumbrado a relacionarse sufre” (Entrevista 2, noviembre de 2013); “(antes) nosotros podíamos salir con nuestros alumnos mucho más libremente y dar responsabilidades a estos niños como una manera de ir soltándolos y que fueran autovalentes” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Finalmente, otra de las grandes barreras se relaciona con el rol del Ministerio, en la formulación del decreto que rige la modalidad de educación para las personas con DI, entendiendo que es un decreto antiguo que no se condice con las necesidades actuales de las personas con DI:

“Reformular el decreto 87, nos regimos por un decreto del año de 87, 90, tamos en el 2013, 13 años donde las cosas han cambiado mucho, donde los chiquillos que nosotros atendemos son muy diferentes, donde las familias que atendemos son muy diferentes a las de trece años atrás, yo creo que y todos, o sea no solo el ministerio, sino que todo lo que engloba la educación especial se debe transformar” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Figura 15

Perspectiva Docente sobre la DI y sus posibilidades



4.1.2.2. Requerimientos para generar un PFI

Desde el análisis descriptivo, los requerimientos para generar un proyecto familiar independiente, ayudan a vislumbrar cuáles serían los elementos para lograr construirlo, a través de dos perspectivas: prestar atención al grado y tipo de discapacidad, y el tener presente ciertos requerimientos, como lo es el considerar

los facilitadores existentes y promover desde la transversalidad una vida más independiente. A nivel relacional, considerar los requerimientos para generar un PFI, con dichas categorías de análisis, puede llegar a ayudar a comprender el sentido de los requisitos para construir este proyecto en personas con discapacidad intelectual.

Por una parte, según la información obtenida del discurso de los profesores, es necesario considerar el grado y tipo de discapacidad que presenta una persona, pues determina el nivel de independencia que pueda desarrollar y, asimismo, incidir en las decisiones que puedan llegar a tomar frente a la conformación de un núcleo familiar independiente:

“Mmm es que depende del grado, depende del grado, porque yo tengo alumnas que yo sé que ellas lo van a poder hacer (tener una vida independiente) y todo el tema, y tengo otros alumnos que van a tener que quedarse en sus casas, siempre depende del grado de discapacidad, es caso a caso” (Entrevista 1, octubre de 2013);“...porque hay algunos que van a lograr una independencia completa y hay otros que siempre van a requerir supervisión, cachai, entonces dependen de cada uno lo que ellos logren hacer” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Vinculado a esto, es la dependencia hacia la familia de origen la cual se incrementa con el grado o tipo de discapacidad que tenga la persona que, si bien es cierto, podrían ser independientes e insertarse en algún ambiente con la entrega de las herramientas necesarias, pero no lograrían poder conformar su propia familia. De la misma forma, para todas las personas los derechos son los mismos, sin embargo, la validación de estos, según el discurso de los docentes, depende también del grado o tipo de DI, pues no todos podrán ratificarlos y defenderlos de la misma forma.

. Al mismo tiempo, se debe prestar atención al hecho de presentar alguna patología concomitante, ya que determinará la independencia y las decisiones

referidas al ámbito laboral, en el sentido de poder dar continuidad a un trabajo y, por lo tanto, su opción será optar por el trabajo independiente:

“...yo tengo un amigo por ejemplo uno flaquito que está ahí que sufre ataques epilépticos en forma reiterada, él difícilmente va poder insertarse en el mundo laboral formal, y va tener que trabajar en forma independiente y con familiar” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Se desprende de lo anterior, que es necesario poder entregar herramientas a los estudiantes que le permitan poder tomar decisiones, desde sus intereses y preferencias, en relación a la vida que quieren lograr, independiente del grado o tipo de discapacidad que presenten.

Por otra parte, es necesario tener presente ciertos requerimientos que contribuyen a construir un PFI. Desde el discurso de los informantes, se constata que existen facilitadores que se pueden otorgar para desarrollar la autonomía, presentes en tres ámbitos. En el ámbito personal, hay diferencias significativas entre estudiantes que realizan tareas en el hogar de los que no, pues los que participan en su hogar, tienen mayor conciencia de la importancia de valerse por sí mismo. Asimismo, la incidencia positiva de los apoyos que entregan los docentes, ya que como se menciona:

“...yo creo que lo que hacemos nosotros, es lo que a ellos les va a servir para ser independientes y autónomos en su vida cotidiana, o sea a eso está enfocado un poco lo que es el área laboral poh o sea de que se puedan independizar y de que se puedan partir no es un pequeño lugar de trabajo con cosas que nosotros les enseñamos...” (Entrevista 3, octubre de 2013).

En el ámbito laboral, existe una preocupación con la posibilidad de conseguir un empleo, pues en lo que respecta al Decreto 87, no es lo más

adecuado para insertarse laboralmente, por lo que se apuesta a la autogeneración de ingresos, pues permite realizar trabajos dentro del hogar a través de las habilidades que se les enseña en la escuela, pudiendo generar sus propios ingresos. De la misma forma, la enseñanza de habilidades para realizar oficios, se lleva a cabo independientemente de las capacidades y ritmos de aprendizaje que presenten los estudiantes, para que logren ver sus posibilidades y oportunidades con los apoyos necesarios respectivos.

En el ámbito escolar, se hace alusión al fomento de la generación y presentación de proyectos por parte de los estudiantes, por ejemplo ante la municipalidad para desarrollar alguna actividad, aunque la posibilidad de llevarse a cabo, según los docentes, depende de la voluntad de quien reciba sus solicitudes. Es por ello que, EE puede constituirse también como un facilitador de procesos para desarrollar la autonomía, mediante la enseñanza de las oportunidades que ofrece la comunidad en donde viven los estudiantes, y de que las cosas se pueden lograr con esfuerzo.

Otro de los requerimientos necesarios para iniciar un PFI, es promover una vida independiente desde la transversalidad, donde se establecen aportes desde la EE, como el hecho de que la independencia es un objetivo de la misma, y que por lo tanto contribuye a que los alumnos sean lo más independientes posible:

“...o sea en el fondo yo creo que la educación especial eeeeh apunta mucho a eso, eeeh porque nosotros lo que buscamos es eem lo o sea buscamos conseguir que el alumno sea lo más independiente posibleeeeh y en la medida de lo posible eh entonces em nosotros trabajamos en eso” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Igualmente, otros de los aportes y objetivos de la EE, es la enseñanza de un oficio, pues permite mostrar las posibilidades que tienen de poder aprender alguna habilidad sociolaboral. Además de la enseñanza de resolución de necesidades básicas, como por ejemplo, hacer su cama o barrer, a través de herramientas que permitan dentro de su hogar poder ser lo más independientes.

También lo es apostar a la autogeneración de ingresos, si no logran generar un puesto de trabajo, pues las personas deben tener un trabajo para poder llegar a ser independientes, autónomos y ser partes del sistema. Se deben otorgar responsabilidades, ya que les permitirá ser independientes y autónomos, aportando así al desarrollo responsable de su vida.

Otro de los requerimientos a considerar, es el desarrollo de las habilidades prácticas, siendo personas autovalentes y autosuficientes:

“...en la parte personal que sea autovalente autosuficiente, que demuestre él que él tiene las capacidades como para poder desenvolverse, ha tenido una preparación, ¿ya?, ese tipo de cosas, emmm tiene que tener un trabajo en los sectores en el que él se va a desenvolver (...) además que se desenvuelva solo, que sepa manejar dinero, que pueda hacer algún trámite, ¿ya?, que conozca digamos el rodaje administrativo que tiene que tener con ciertas instituciones públicas o privadas...el ir a un banco o ir a pagar el agua, pagar la luz o contratar un servicio, que conozca todas esas cosas.” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

Así como también, el desarrollo de las habilidades sociales referidas a los valores como el respeto:

“...lo importante es la parte social, que se sepa desenvolver, primero que nada (...) independiente del trabajo que vaya a realizar, aunque no lo haya estudiando ese oficio, la parte social, que sea respetuoso, que tenga ciertos valores” (Entrevista 2, noviembre de 2013).

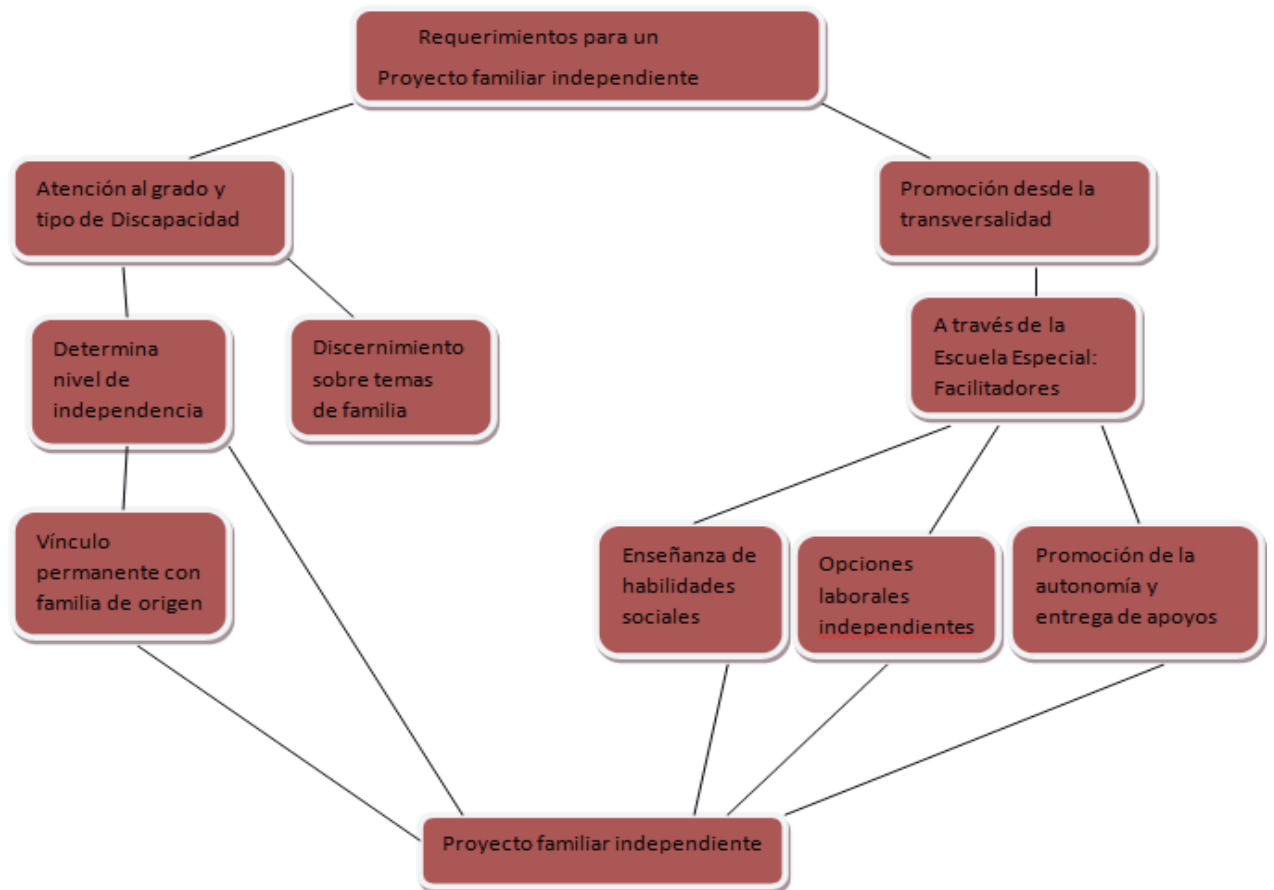
Además, que las personas con DI puedan tener discernimiento, referido a cómo poder llevar un hogar, educar a sus hijos, llevar una vida afectiva y sexual responsable. En el ámbito de las necesidades de apoyo de las personas con DI,

como requerimiento para generar un PFI, es el apoyo de la familia y la sociedad. Finalmente, como último requerimiento, se menciona la necesidad de reformular el Decreto 87, donde más que enseñar en los talleres laborales habilidades, se debería enseñar un oficio:

“...porque aunque nosotros les enseñemos, que es lo que hay que modificar del decreto 87, nosotros en el área laboral le enseñamos habilidades, pero no enseñamos un oficio, entonces es como, no sé, yo por ejemplo tengo taller de manualidades, adónde van a contratar una persona que haga manualidades, en ninguna parte, en cambio si tuviera un oficio, no sé fuera costurera, es más fácil que a lo mejor en un taller lo contraten, pero no está enfocado a un oficio está enfocado a habilidades.” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Figura 16

Requerimientos para generar un PFI



4.1.2.3 Abordaje de la enseñanza para personas con DI

Una de las grandes categorías que se emanan del análisis descriptivo, está relacionado con las posiciones o el abordaje que adopta el docente en la enseñanza para las personas con DI. Esto se ve reflejado, por una parte, con la metodología de trabajo que realiza el docente en la escuela. Lo importante de este punto, es que se considera fundamental el desarrollo de habilidades sociales y prácticas para fomentar la autonomía, expresados en el ámbito escolar y en el ámbito comunitario; en este último, se refleja fehacientemente si el estudiante ha

adquirido las habilidades necesarias para desenvolverse autónomamente en la comunidad:

“...van a comprar al negocio de la esquina que están cerca...que cuando puede hacerse, ah, se desenvuelven diferente, entonces tú ves las dos caras de la medalla, un desenvolvimiento escolar y un desenvolvimiento social que se está produciendo afuera” (Entrevista 2, octubre de 2013); “...que sepan qué es lo que se puede hacer, lo que no se puede hacer, qué es lo tenemos que hacer para poder salir, qué micro tenemos que tomar” (Entrevista 3, noviembre de 2013).

Por otra parte, la evolución a lo largo del tiempo de los conceptos de autonomía e independencia han permitido abordar de forma distinta la relevancia de estos conceptos, aportando otros espacios para la participación de las personas con DI, lo cual se ha ido incorporando a través de los esfuerzos y las acciones de los docentes por hacer valer estos espacios para la integración:

“...antiguamente las personas con discapacidad, se les relegaba mucho a las casa, mucho ah ah que haga lo que pueda aquí y nada más porque muchas veces los papás tenían miedo de que ellos salieran como al mundo cachai entonces siento que el último tiempo se han hecho eee esfuerzo para que los alumnos puedan estar lo más integrados en la comunidad” (Entrevista 1, octubre de 2013).

Además, surge la temática de las creencias propias del docente, que refleja el tipo de enseñanza y la concepción que tienen para la promoción de la independencia en los jóvenes con DI. Muchas veces, según lo expresando por los informantes clave, se define la independencia desde la obtención y mantención de un trabajo remunerado, y no se piensa precisamente a través de la conformación de una familia; esto condiciona necesariamente el tipo de enseñanza que los

docentes inculcan a sus estudiantes, pudiendo conformarse como un facilitador o como una barrera frente a la autonomía y la concepción de independencia que puedan tener los jóvenes con DI:

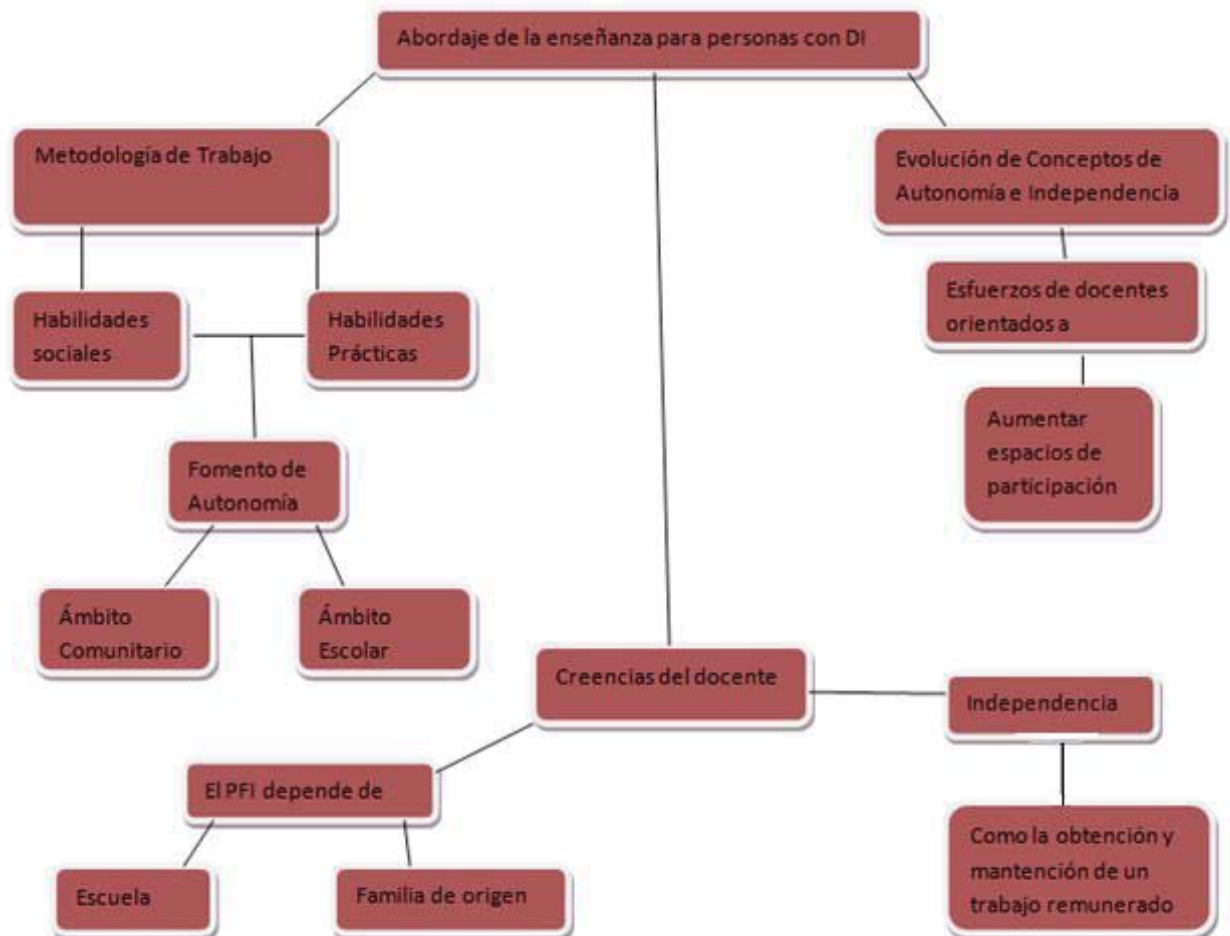
“...ojalá que sean personas autónomas, pero yo de verdad y honestamente eem pienso más en la autonomía laboral, yo yo de verdad no me he puesto a pensar en las familias de ellos, no me he puesto a pensar en eso (...) uno siempre apuesta como a eso a la vida independiente en lo laboral” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Finalmente, y considerando esta última categoría de las creencias del docente, se menciona que la EE puede ser una factor facilitador pero no condicionante de un PFI para los jóvenes con DI, ya que el hecho de conformar una familia requiere de una serie de habilidades que no solamente deben ser enseñados desde la escuela, sino que constituye una responsabilidad de mayor envergadura, que debiese cultivarse desde otros ambientes además:

“...a ver o sea en la medida que yo formo una persona autónoma yo creo que puede favorecer la vida familiar, pero no creo que una es condición de otra (...) entiendes? yo creo que que sí ayuda pero no es condición una de la otra o sea yo puedo formar un súper buen trabajador, súper responsable o sea todos los valores todo lo que hay y yy pero no creo que eso sea una señal de que sea un buen papá (...) yo no creo que sea como resultado de lo que yo realice en la escuela” (Entrevista 4, octubre de 2013).

Figura 17

Abordaje de la enseñanza para personas con DI



4.1.3 Análisis Relacionales: Codificación Selectiva

En este apartado se presentan los principales hallazgos encontrados a partir de la información recogida, con el fin de poder realizar una síntesis de los resultados de la investigación presente.

4.1.3.1 Fuerte tendencia a externalizar el problema y no asumirlo como propio

El primer hallazgo, tiene relación con la existencia de una tendencia a externalizar el problema que surge en relación al desarrollo de la autonomía y la independencia, y por tanto la conformación de un PFI y no asumirlo como propio, pues según el discurso de los docentes, hay muchos obstáculos y pocas soluciones.

Entre los principales obstáculos se encuentran que desde el hogar no hay una continuidad o un refuerzo por trabajar contenidos que se imparten en la escuela, además de una sobreprotección de las familias a sus hijos, interfiriendo en el desarrollo de la autonomía e independencia y, por lo tanto, genera dificultades en el trabajo que realizan los docentes en el aula. Asimismo, el Ministerio de Educación, en relación con los ambientes en donde las personas con DI pueden participar, son reducidos y limitados debido a que las políticas públicas y decretos están formulados para que dichos estudiantes, puedan participar solamente dentro de las escuelas especiales, lo cual dificulta el acceso a otros espacios de la comunidad a la cual pertenecen. Otro de los grandes obstáculos, tiene relación con el Decreto 87 que rige la modalidad educativa para las personas con Retardo Mental, que obedece a una conceptualización clínica y limitada principalmente al coeficiente intelectual de lo que hoy llamamos Discapacidad Intelectual, que a diferencia del concepto anterior, surge a partir de una concepción multidimensional de la persona, por lo tanto dicho decreto no solo es antiguo, sino que no tiene relación con las necesidades y características actuales de las personas con DI.

Todos estos obstáculos que se extraen a partir del discurso de los docentes, pertenecen a elementos que están presentes en los diferentes contextos en el cual realizan su labor como educadores, donde se externalizan los problemas existentes, desviando la responsabilidad hacia otros sectores, como lo es la familia o el Ministerio de Educación, pudiendo observarse la falta de

autocrítica, de reflexión de sus propias prácticas y la ausencia de compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje, negando el papel o rol que tienen en este proceso y las implicancias que su actuar tiene en el mismo.

4.1.3.2 Posición crítica en cuanto al Ministerio y la Escuela

Otro de los hallazgos encontrados a partir de los diferentes análisis, es la posición crítica en cuanto a la importancia y al rol que le atribuyen al Ministerio de Educación, así como también, a las políticas públicas vinculadas a él.

A través del discurso de los docentes se desprende que no existen leyes que validen la inclusión laboral de las personas con DI, reduciendo las posibilidades que tienen de poder encontrar un empleo y poder generar ingresos. Si bien es cierto, existe una preocupación desde esta entidad referida a algunos temas de Educación Especial como lo son los planes y programas de estudio, mas no tiene una mayor injerencia en temas alusivos a la independencia o a la autonomía de los estudiantes. Además al momento de querer realizar alguna adecuación o innovación dentro del establecimiento, se presentan una serie de obstáculos para llevarlas a cabo. Se habla entonces, de que el Ministerio de Educación cumple solo con un rol más bien subsidiario en el ámbito educativo.

Desde el rol de las políticas públicas, la posición desde el discurso de los docentes hace referencia a que si existieran estas, beneficiarían el trabajo y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con DI en las escuelas, agilizando bastante los procesos.

En cuanto al Decreto 87, la posición de los docentes hace referencia a que este es un decreto que no responde a las necesidades actuales de los alumnos y sus familias, ya que este data de los años 90, donde la Educación Especial ha ido evolucionando y cambiando y, por lo tanto, el decreto debe responder a estas nuevas necesidades y reformularse, pues además de no responder a estas necesidades, no es lo más apropiado para poder insertarse laboralmente, ya que

permite el desarrollo de habilidades laborales y no un oficio, lo cual sería mucho más favorable al momento de poder insertarse en el mercado laboral.

En cuanto a la Escuela Especial, esta debe convertirse en un facilitador de los procesos de desarrollo de la autonomía de sus alumnos, enseñándoles las oportunidades que están presentes en la comunidad en donde habitan, así como también que las cosas se pueden lograr con esfuerzo. Igualmente, la EE necesita una mayor libertad para ampliar los espacios de participación y libertad para tomar decisiones, en donde los estudiantes puedan poner en práctica habilidades trabajadas en el aula y transferirlas a situaciones nuevas, pues todas estas habilidades se encuentran solo puestas en marcha dentro del espacio escolar y familiar. Finalmente, mediante el discurso de los docentes, lo que se enseña dentro de la escuela, puede ayudar pero no determinar la conformación de un proyecto familiar independiente.

4.1.3.3 Cambio de conceptualización motivan un cambio de perspectiva en el quehacer docente

Un tercer elemento que surge como hallazgo a partir del análisis del discurso de los docentes, es el de los cambios que se han realizado dentro de la Escuela Especial y la enseñanza a partir de la evolución de la conceptualización de la Discapacidad Intelectual, que incorpora elementos respecto del ámbito de la autonomía y participación que apunta a la superación de los límites de la EE para dar paso al desarrollo de habilidades funcionales para la vida diaria que pueden ser transferidas al contexto inmediato y a lo largo de todo el ciclo vital.

Lo anterior, ha permitido que dentro de las prácticas educativas se amplíen los espacios de participación y desarrollo a través de la contemplación de temáticas que dan cuenta de un acercamiento a la valoración del individuo dentro de su contexto y momento del ciclo vital. Lo anterior se evidencia en la preocupación de los docentes, al menos discursivamente, por temáticas de sexualidad e inserción laboral de los estudiantes, en las que explicitan que

independientemente de sus esfuerzos, todos los proyectos que beneficien la vida de los alumnos dependerán de ellos como docentes, pero también de la familia y de los cambios a nivel ministerial y nacional.

Pese a lo anterior, se observa que los docentes se encuentran en un proceso de transición entre lo que es e implica el Retardo Mental (RM) y la Discapacidad Intelectual, debido a que las prácticas educativas que declaran desarrollar dentro del aula, evidentemente apuntan a una ampliación de la enseñanza destinada al RM, sin embargo aún dista demasiado de los requerimientos actuales que surgen a partir de la multidimensionalidad de la DI, pues aún hay un desinterés sobre temáticas relevantes para personas en crecimiento y desarrollo entre las cuales se encuentran: opciones afectivas, sexuales, familiares, maternidad, ciudadanía, matrimonio etc., temáticas necesarias para dar respuesta a la globalidad del individuo y no solamente a los requerimientos intelectuales y académicos que impone la escuela y los profesores.

4.1.3.4. Principales barreras para el PFI en el discurso de los profesores

Dentro de los hallazgos encontrados en el discurso de los docentes, destaca la actitud negativa y generalizada hacia la posibilidad de que algunos de sus estudiantes con DI formen un PFI al de su origen. Lo anterior, según los informantes, obedece a que no lo han contemplado dentro de su quehacer profesional, por lo que inmediatamente se vuelve una posibilidad remota. Según el análisis, lo anterior también se debe a que dentro de las tareas que realizan hay una orientación clara a favorecer dimensiones intelectuales, de interacción laboral y de ciudadanía, lo que responde a su propia concepción de lo que es importante y necesario para la obtención de autonomía del estudiantado. La dificultad de lo anterior radica en que dichos énfasis de los docentes no logran abarcar la integralidad del ser humano, además de que la selección de las prioridades, necesidades y preferencias es un proceso que debe realizar cada persona

atendiendo a sus características particulares en un ejercicio autodeterminado independientemente de si posee o no una DI.

Asimismo, dentro del discurso surgen diversas valoraciones hacia los requerimientos para un PFI en la que se constata una claridad para establecer obstáculos y barreras, y una gran dificultad para identificar facilitadores que concreten dicha posibilidad, aún cuando no han potenciado ninguna experiencia de familia entre dos personas con DI. Lo anterior, permite comprender que si bien no hay claridad de quién es el responsable de dinamizar un PFI en el caso de que algún estudiante con DI lo desee, los profesores poseen una predisposición negativa al desarrollo de dichas temáticas que obedece al desconocimiento sobre el tema, lo que se constituye en una macro barrera pues si son ellos quienes otorgan la educación y amplían los espacios de participación, en este caso están determinando la posibilidad de realización familiar de sus estudiantes, que solo estarán en la escuela hasta los 26 años y requieren generar su propia red de apoyo, contención y amor como lo es la familia.

Finalmente, destaca la necesidad de trabajar temáticas relativas al PFI en conjunto con la familia, sin embargo, dentro de su discurso no hay una especificación de cuál es el papel de la familia para contribuir a ello, además de que no hay una aclaración de cuál es el vínculo o el trabajo que se debe realizar en conjunto para que un estudiante con DI se desarrolle en base a sus propias proyecciones familiares.

5. CONCLUSIONES

A partir de lo desarrollado en esta investigación, y de acuerdo a los análisis realizados, es que surgen seis conclusiones principales, en las que se estipulan, por una parte, el posicionamiento de los profesores frente a la evolución del concepto de DI, asimismo, las falencias frente al abordaje educativo relacionado con la generación de proyectos familiares independientes al de origen, y la necesidad de políticas públicas que beneficien a las familias independientemente de su composición. Además, se concluye respecto a la diversidad existente en la concepción e interpretación de la familia dentro de la sociedad chilena y específicamente del caso estudiado y, por otra, se encuentra un espacio educativo difuso debido a la actual coexistencia de normativas educativas que responden a diversos paradigmas educativos, además de las incongruencias e inconsistencias del marco legal chileno, en el que se establecen deberes y derechos para personas con y sin discapacidad. Finalmente, se concluye sobre la necesidad de la actividad reflexiva y analítica como práctica permanente y constante, en el quehacer docente, debido a las exigencias que reúnen ciertos grupos de personas en la medida en que transcurre el tiempo.

1.- La evolución de la conceptualización de la Discapacidad Intelectual, se ha iniciado a partir de la sustitución del concepto de Retardo Mental debido a que este no responde a la visión multidimensional del constructo DI desde el paradigma inclusivo, además incorpora la incidencia del contexto y las conductas funcionales del individuo en un marco socioecológico; el anterior era ofensivo para los sujetos a los que respondía (Verdugo, 2011). Asimismo, la concepción de DI, viene a dotar de valor al contexto, en tanto se le responsabiliza de generar barreras y obstáculos que no permiten el acceso de las personas con este tipo de funcionamiento, mientras que la concepción de retardo mental, responsabiliza al sujeto que la posee como responsable de adaptarse a las condiciones que

claramente no dan respuesta a la diversidad que habita la sociedad. Luego del análisis de discurso de los profesores, se constata que dentro de sus saberes incorporan prácticas que poseen una mixtura paradigmática, lo que genera un conflicto en términos de que no se comprende a qué tipo de visión responden, entendiendo las implicancias para los estudiantes que estos tienen. Además, lo expuesto supone una falta de desarrollo de dimensiones que propone el enfoque multidimensional desde donde surge la conceptualización de la DI, ámbitos relevantes dentro de la vida del individuo, como lo son la autonomía en diversos contextos trascendiendo los límites de la escuela, derechos de diversa índole y la calidad de vida tomando en cuenta sus diversos componentes. Lo anterior se hace relevante entendiendo que los aprendizajes desarrollados en la escuela deben apuntar a la generación de habilidades y conocimientos útiles para la vida diaria.

2.- Según la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), en su Artículo 23 se hace alusión a que todas las personas con discapacidad sobre la base de su consentimiento libre, puedan contraer matrimonio, y fundar una familia luego de la mayoría de edad, sin ser víctima de discriminación pudiendo decidir la cantidad de hijos a tener, entre otros y, finalmente, tener derecho a la educación sobre reproducción y planificación familiar. En contraparte con la realidad analizada, los profesores dentro de las prácticas pedagógicas declaran que establecen que su objetivo no es formar buenos padres o madres, sino formar buenos ciudadanos y trabajadores. Lo anterior obedece a una determinación de necesidades y prioridades desde el profesorado y no desde el sentir de los estudiantes. La dificultad de lo anterior es que la temática de la familia no es solo un derecho sino una realidad y la falta de preocupación por dichas temáticas se constituye como un obstáculo al desarrollo humano sobre el cual cada estudiante debiese decidir. Además, se puede convertir en una práctica que atenta con el paradigma inclusivo en términos de valorar todas las dimensiones humanas.

Por otra parte, la familia como grupo fundamental de la sociedad presenta necesidades que requieren de apoyo para poder desarrollar sus funciones. La estructura principal que debiera estar generando políticas pro-familia es el Estado chileno, independientemente de quien materialice sus mandatos y proyectos en esta materia. Al respecto, lo que propone la Comisión Nacional de la Familia el año 1994, hace una incorporación y validación de núcleos familiares que no necesariamente funcionan a partir de un matrimonio civil y que, sin embargo, son uniones estables. Lo anterior nos invita a pensar en un panorama más inclusivo respecto de esta materia. Sin embargo, si pensamos que en Chile gran parte de las personas con Discapacidad Intelectual son declaradas interdictas ante la ley, y que el ser “incapaz” ante la ley es una de las principales causales que no permiten llevar a cabo un matrimonio civil, entonces se podría pensar que desde el cuerpo legal hay ciertas restricciones. Por lo tanto, lo que se evidencia con este punto es la falta de concepciones más inclusivas, que nos permitan conocer cómo está Chile en esta materia para poder generar las políticas y los proyectos correspondientes para así dar respuesta y apoyo a estas necesidades específicas.

3.- Según lo que se declara en el acápite del marco teórico, no hay una conceptualización única de familia que dé respuesta a todas las particularidades de los grupos sociales que componen nuestra sociedad, es por ello la necesidad de conceptualizarla, pues incluso dentro de documentos oficiales no se toman en cuenta todas las formas de organización y composición familiar. Como plantea la Nueva Ley de Matrimonio Civil N° 19.947, (2004) en el Artículo 1º, se establece que, por una parte, la familia es el núcleo fundamental de la sociedad y, por otra, que el matrimonio es la base principal de la familia el cual está regulado por el código civil. La Escuela Especial no está exenta de este conflicto ya que al no existir una claridad conceptual sobre esta temática, queda a disposición de los profesores la interpretación de ella, lo que puede constituirse como una barrera o facilitador del acceso a educación e información sobre sexualidad y planificación

familiar, entendiendo que estas forman parte de cualquier ser humano y que requieren de apoyos para fomentar la sexualidad y paternidad responsable.

4.- Siguiendo la línea de lo que incluye la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), el derecho a la educación es fundamental, aunque actualmente no se encuentra reflejado en la normativa legal chilena. Es por ello que dentro del panorama nacional, evidenciamos decretos que rigen actualmente el quehacer de las escuelas especiales que se han creado bajo diferentes paradigmas tales como el integracionista y el clínico. Esto ha generado un escenario educativo difuso, que tiene consecuencias en las prácticas declaradas en el discurso de los docentes, en el cual se evidencia que estos se encuentran en una ambigüedad del saber y del hacer. De hecho, aunque los docentes quieren promover proyectos de vida familiar independiente, utilizando metodologías actualizadas, y aunque pretenden realizar acciones inclusivas, se quedan en lo discursivo, provocando una falta de atención a algunas dimensiones determinantes en la vida de una persona como lo plantea la multidimensionalidad de la DI.

5.- Según la Constitución Política de la República de Chile (2005), en su Capítulo I, en el apartado de las Bases de la Institucionalidad, en su Artículo 1° estipula, “Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Al analizar en profundidad esto, nos damos cuenta de que lo que se declara dentro de este documento fundamental, no se expresa con igualdad cuando se trata de personas con DI. Esta igualdad en dignidad y derechos no es tal, debido a que los documentos que desglosan el derecho en este ámbito expresan con claridad quién es capaz de vivir el derecho y el deber y quién no. Con lo anterior se intenta poner en el tapete de discusión respecto de una realidad en la cual se establecen algunas leyes para ciudadanos de primera categoría y otras para los de segunda, entendiendo que estos son al parecer los que reúnen alguna discapacidad. Lo que en consecuencia es totalmente contrario a lo que plantea el paradigma inclusivo, y

a la convención de los derechos de las personas con discapacidad, que viene a situar a las personas con funcionamientos diferentes en igualdad de derechos entendiendo que no hay causa alguna por la cual respaldar discriminaciones o abusos.

6.- Los objetivos actuales de la educación demandan nuevas exigencias en el quehacer docente, y para poder dar respuesta a ellas se requiere de un profesional reflexivo sobre sus propias prácticas, ofreciendo a sus estudiantes experiencias formativas que les permitan crecer y desarrollarse dentro del contexto socioecológico (Prieto, 2004). Lo anteriormente mencionado se contrapone con el discurso docente, debido a que dentro de lo que declaran se constata una externalización de la responsabilidad sobre las necesidades que surgen en la comunidad educativa, apuntando principalmente a la escuela, a las familias y al MINEDUC. Según lo analizado, dicha realidad se constituye como un problema, pues la falta de claridad sobre los responsables de diversas temáticas fomenta la falta de atención a necesidades del estudiantado que deben resolverse dentro del espacio educativo. Esta problemática, podría evitarse llevando a cabo procesos reflexivos sobre lo que es relevante y lo que no dentro del quehacer docente, pues es quien debe tomar decisiones sobre qué aspectos desarrollar en las diversas áreas que propone el Decreto 87, en beneficio de las necesidades de los estudiantes poniendo el énfasis en sus particularidades, pues de lo contrario educa desde lo que cree relevante sin vincularse con el alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA

1. Albergucci, M. (2006). Una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información
2. Alomar E y Cabré M. (2005). El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados. *Revista Síndrome de Down* 22, 118-124.
3. Asociación en línea. (2010). Guía técnica laboral. Personas con inteligencia limite. Asociación en línea, 3, 4-23. Recuperado el 10 de abril del 2014 en <http://www.asociacionenlinea.org/guias/guia3.pdf>
4. Blasco, T, Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, nº 33.
5. Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E. y Soto, A. (2009). Los Rodeos De La Práctica. Representaciones sobre El Saber Docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. *Estudios Pedagógicos XXXV*. Nº 1: 239-252, 2009.
6. Centre de formació ocupacional jaume cuspinera. (1998). Inserció laboral: el model de treball amb suport, en *Quaderns de Serveis Socials. Les persones amb disminució*. 13, pp. 28-31.
7. Col·lectiu loé. (2003). Un estudi sobre la inserció laboral de les persones amb discapacitats. Barcelona: Fundació la Caixa. *Col·lecció estudis socials*, núm.14.
8. Cook, J. A. y Razzano, L. (2000). Vocational rehabilitation for persons with schizophrenia: research and implications for practice. *Schizophrenia Bulletin*, 26(1), 87-103.

9. Córdova, L., Mora, A., Bedoya, A. y Verdugo, M.A. (2007). Familias de Adultos con Discapacidad Intelectual en Cali, Colombia, Desde el Modelo de Calidad de Vida. *PSYKHE*. 2007, Vol.16, N° 2, 29-42.
10. Cuñat, R. (2014). Aplicación de la teoría fundamentada. (Grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones globales*. D
11. Decreto N° 100. Fija el Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile. Chile, 22 de Septiembre de 2005.
12. De Lorenzo, R. (2014). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante de inclusión. *Revista del ministerio del trabajo y asuntos estudiantiles*.
13. Díaz, F. & Rojas, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado el 15 de abril de 2014, de <http://docs.google.com/document/d/1m8Oxe15MY1P372Cw2wqvSctS01ij-kWRrqrt76u7wLw/preview>
14. Escobar, B. y Cabezas D. (2008). *La integración laboral de personas con discapacidad intelectual*. Consultado en <http://www.complementa.cl/wp-content/uploads/2009/08/LA-INTEGRACI%C3%93N-LABORAL.pdf> el 12 de Abril del 2014.
15. Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2014). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. República Dominicana y España.
16. Evans, M. (2010). *Caja de herramientas de la EUSE (European Unión of Supported Employment) para la práctica del empleo con apoyo*. Extraído el 12 de abril de 2014 de: <http://www.euse.org/supported-employment-toolkit-2/EUSE%20Toolkit%202010%20-%20Spanish.pdf>
17. Glaser, B, G, Strauss, A,L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine, New York.
18. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

19. Instituto Nacional de Estadística. (2002). Resultados detallados de la encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estados de salud 1999. Madrid. Consultado en: <<http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft15%2Fp418%2Fa1999&O=paxis&N=&L=0> el 12 de Abril del 2014.
20. Kiernan, W. (2001). Apoyos en empleo integrado para personas con discapacidades importantes. *Siglo Cero*. 32 (2), pp. 29-38.
21. Leach S. (2002). Empleo con apoyo: Buenas prácticas basadas en principios claros. En: Verdugo MA, Jordán de Urries, B (coords). Hacia la integración plena mediante el empleo. Actas VI Simposio Internacional del Empleo con apoyo. Colección Actas I /2002. Salamanca 2002. Publicaciones INICO.
22. Ley N° 18600. Establece Normas sobre Deficientes Mentales. Chile, 19 de Febrero de 1987.
23. Ley N° 19947. Nueva Ley de Matrimonio Civil. Chile, 17 de Mayo de 2004.
24. López, L. (2008). Predictores del desempeño laboral de personas con discapacidad por trastorno mental severo. Revisión de estudios y análisis de evidencias. *Revista Intervención Psicosocial*. 17(3), 245-268.
25. Martínez, M (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). Facultad de Psicología. *Revista IIPSI*. Vol. 9: 123-146.
26. Ministerio de Cultura y Educación. (1998). Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19, Acuerdo Marco para la Educación Especial.
27. Ministerio de educación. (1990). Decreto Exento N° 87: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad intelectual. Santiago.
28. Ministerio de Educación. (2013). Discriminación en el Contexto Escolar: Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Santiago, Chile.
29. Ministerio de educación. (2012). Guía ayuda MINEDUC/ Educación especial. Consultado en https://www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_espe.pdf el 10 del 04 del 2014.

30. Ministerio de Educación. (2004). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales asociadas a retraso del desarrollo y discapacidad intelectual*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
31. Ministerio de Educación. (2012). Orientaciones técnicas para PIE. Unidad de Educación Especial. División de Educación General. Decreto Supremo N°170/09, consultado en http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121909200.PPT_DS170_01_IntroducciOn.pdf el 20 de Diciembre del 2013.
32. Ministerio de Planificación. (2010). La encuesta de caracterización nacional. Principales resultados de discapacidad. Consultado en <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/discapacidad.php> el 15 de mayo del 2014.
33. Ministerio de Planificación. (2009). Discapacidad Encuesta Casen. Gobierno de Chile. Consultado en http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/Discapacidad_casen_2009.pdf el 14 de mayo del 2014.
34. Munarriz, B. (2014). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. Universidad de Vasco.
35. Núñez, I. (1993). Sistema educativo nacional de Chile. Ministerio de educación de Chile y organización de estados iberoamericanos. Capítulo 11. Santiago.
36. ONU. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Material de promoción, Serie de Capacitación Profesional N° 15. Nueva York y Ginebra.
37. ONU. (1948). Declaración universal de los Derechos Humanos. Consultado en <https://www.un.org/es/documents/udhr/> el 10 de Abril del 2014.
38. Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.

39. Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*. Vol 6 (1), 29-49.
40. Poston, D, Turnbull, A, Park, Y, Mannan, H, Marquis, J y Wang, M., (2004) Calidad de Vida Familiar: un estudio cualitativo. *Revista Española sobre discapacidad Intelectual*. Vol. 35 (3). Núm. 211, 2004 Pág. 31-48.
41. Ramírez, D. (2005). En busca de un estilo de vida más inclusivo para las personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Vol. XVII, N° 41, pp. 85-94.
42. Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad de San Martín de Porres. Extraído de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf> el 30 de Mayo del 2014.
43. Servicio Nacional de la Discapacidad. (2011). Derechos de las Personas con Discapacidad Mental. Chile.
44. Servicio Nacional de la Discapacidad. (2013). Inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Departamento inclusión laboral.
45. Servicio Nacional de Menores. (2010). Bases Técnicas: Línea Programas de Familias de Acogida Especializada (FAE). Chile.
46. Serra, F, Bellver, F. (2002). El empleo con apoyo, la planificación centrada en la persona y las redes de apoyo. *Siglo Cero*. 33 (1), pp. 5-14.
47. Schalock, R., Gardner, J. & Bradley, V. (2008). Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol 39 (4), Núm. 228, 72-76.
48. Schalock, R. & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de la calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Universidad de Salamanca (INICO).

49. Shum G, Conde A y Portillo I. (2014). Discapacidad y empleo. Una perspectiva de género. Universidad de Huelva. Consultado en file:///C:/Users/Katio/Desktop/ALT_11_05.pdf el 10 de Abril del 2014.
50. Spiegelberg, H. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research, *Journal of Consumer Research*. Vol. 21, pp. 491-503.
51. Stake, R. (1995). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, S, L.
52. Stake, R. (1994). "Case Studies", en Norman K. Denzwhytein y Yvonna Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 236-245.
53. Strauss, A, Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Sage Publications. Newbury Park, CA
54. Verdugo, M. A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retardo Mental*. Pp 6.
55. Verdugo, M. A. (2011). *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, España: Alianza.
56. Verdugo, M. A. Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Recuperado el 8 de abril de 2014, de <http://www.cubaeduca.rimed.cu>
57. Vidal, R. y Cornejo, C. (2012). Empleo con apoyo: Una estrategia de inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Convergencia Educativa*, 1, 113– 127.
58. Vidal, R., Conejo, C. y Arroyo, L. (2010). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, 2, 93-102.
59. Villarreal, O, Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol. 16, nº3: 31-52.

60. Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.) (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.

7. ANEXOS

7.1 Guiones Entrevistas semiestructuradas

1. ¿A qué refieren, de acuerdo a su perspectiva, los conceptos de independencia y autonomía?, ¿cómo se vinculan con los derechos de las personas?
2. ¿Se piensan de la misma forma para los estudiantes con y sin Discapacidad Intelectual?, ¿cuál es su opinión al respecto?
3. ¿Cree usted que se debiesen enseñar o promover estos conceptos a los estudiantes con DI?, ¿cómo?, ¿cuál sería su relevancia?
4. Si tuviésemos que poner un valor numérico o un concepto (siempre, mucho, poco, más o menos), ¿en qué grado cree usted que colabora con la promoción de la independencia y la autonomía en la cotidianeidad de los alumnos?, ¿cómo lo hace?
5. ¿Cuál o cuáles cree usted son el o los roles de la escuela, el Ministerio de Educación, las políticas públicas y nosotros los docentes, mediante nuestra práctica pedagógica, en la promoción de valores tales como la independencia y la autonomía?, ¿pueden estos conducir a un PFI?
6. ¿Considera usted que una persona con discapacidad intelectual que sea estimulada física y cognitivamente desde la primera infancia, pueda realizar una vida familiar independiente a la de su núcleo familiar inicial?, ¿cómo lo puede hacer?
7. ¿Qué se podría modificar o reformular a nivel de Ministerio, Escuela, sociedad y nosotros como docentes para incentivar la conformación de un proyecto familiar independiente de las personas con DI?
8. ¿Cuáles pueden ser las dificultades con que se podrían encontrar las personas con DI al momento de generar un PFI?, ¿cuáles son las principales barreras y oportunidades que podrían surgir si un estudiante con DI, quisiera realizar un PFI?

9. ¿Cuál o cuáles son las expectativas que usted tiene en relación a sus alumnos una vez egresados de taller laboral?, ¿es posible?
10. ¿Qué requeriría una persona con DI para vivir o realizar un PFI?
11. ¿Cuáles de los requerimientos mencionados puede ser logrados por las personas con DI?, ¿pueden aprenderse en la escuela?, ¿qué tipo de apoyo se necesitarían?
12. ¿Cuáles son los derechos que según su punto de vista son inalienables a los estudiantes con DI?, ¿por qué?, ¿cuáles podrían ser sus aportes en el desarrollo de las personas con DI?
13. ¿La educación basada en derechos es compatible con la educación especial?
14. ¿Cómo se relacionan si es que lo hacen con la calidad de vida de las personas con DI?

7.2 Codificación Abierta

7.2.1 Entrevista 1

Entrevista a Informante clave 1.

Taller de cocina.

Fecha: 30 de octubre de 2013.

Entrevistador 1: ¿A qué refieren, de acuerdo a su perspectiva, los conceptos de independencia y autonomía?

Informante clave 1: Primero el tema de que, de un tema de hábitos, ehh como se podría decir, de los hábitos que ellos tienen que tener en la casa poh, desde levantarse solo, emm de vestirse solo, de ser capaces de servirse desayuno, de todo el tema del aseo de, o sea todo depende de del grado de discapacidad que tenga el chiquillo, porque hay algunos que van a lograr una independencia completa y hay otros que siempre van a requerir supervisión, cachai, entonces dependen de cada uno lo que ellos logren hacer.

Entrevistador 1: Y en este sentido ¿cómo se vincularían estos dos conceptos con los derechos de las personas?

Informante clave 1: A claro yo creo que ese ha sido un tema que es súper se ha tratado como en el último tiempo de utilizar, porque antiguamente las personas con discapacidad, se les relegaba mucho a las casa, mucho ah ah que haga lo que pueda aquí y nada más porque muchas veces los papas tenían miedo de que ellos salieron como al mundo cachai entonces siento que el último tiempo se han hecho eee esfuerzo para que los alumnos puedan estar lo más integrados en la comunidad siendo lo más independiente y lo mas autónomos que se puedan, así que el objetivo de nosotros es ese, que ellos logren la independencia y la autonomía que claro es como ahí se liga como el derecho que tiene ellos de tener su vida, su vida propia aparte de su papá su mamá, independiente de eso.

Entrevistador 1: ¿Se piensan de la misma forma para los estudiantes con y sin discapacidad Intelectual? ¿Cuál es su opinión al respecto?

Informante clave 1: No, no es súper distinto o sea el tema de, emm lo que pasa es que el alumno sin discapacidad es una cosa que prácticamente está como ehh es como una cosa que existe no más y que nadie lo toma en la parte educativa es como que es parte de la casa, a diferencia de nosotros, que lo tenemos que tomar aquí, nosotros tomamos aquí, el hecho de que ellos tiene que hacer sus cosas solos, de que tienen que ser autónomos, que ojalá logren, sino logran generar un puesto de trabajo, la autogeneración de ingresos, es súper distinto, o sea, yo creo que talvés en la educación común hay una orientación al a que si ya tienes que trabajar pero eso es más que nada el contenido, pero nosotros nos vamos más que nada por las formación de la persona, que ellos puedan ser autónomos, independientes y que en algún momento logran eh ser parte del sistema , cachai, va mas por eso lado, pero yo creo que las personas que no tienen discapacidad no tiene mucha mucho como fomento de la vida independiente

Entrevistador 1: ¿Cree usted que se debiesen enseñar o promover estos conceptos a los estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Cómo? ¿Cuál sería su relevancia?

Informante clave 1: Si, mira es un tema transversal, uno lo trabaja en todas las áreas, se está siempre trabajando el tema de la vida independiente, de que, por ejemplo el tema de que es que nosotros hacemos supervisión del almuerzo, cuando ellos almuerzan, cuando los logran comer solo, uno trata de ir, o sea para

nosotros sería mucho más fácil ir y darle la comida cachai, pero no poh nosotros buscamos que ellos aprendan a comer solos, y de repente nos pasa que llega una colega nueva y ve que al niño le cuesta y se pone a darle la comida, no poh si el ya adquirió eso hay que ir fomentándolo y cada conducta que es en el fondo de dependencia tratamos de ir quitándola desde los más chiquititos hasta los más grandes y de hecho yo siento que nos resulta bastante sobre todo con el tema de la alimentación, el tema del aseo, siempre estar eh nosotros siempre estamos emm emm poniendo énfasis en el tema de que tienen que venir limpios, no pero es que mi mamá no me mandó esto, no pero es que eres tú el que tiene que preocuparte de echar tu cotona de que ellos no le echen la culpa a la mamá, claro uno se da cuenta de que tiene que estar la mamá, cuando son mas chiquititos tiene que estar la mamá, pero nosotros tratamos siempre de ir fomentando eso, que ellos vayan haciendo sus cosas solo, que se vayan preocupando solo, yo a mis alumnos, como son adultos, yo tu les vas a revisar la libreta de comunicación, rara vez tiene una comunicación mía, porque yo no les mando nada, yo les digo por ejemplo para el acto tienes que traer un pantalón, tienes que traer esto y esto, y me vienen todo así, si ya listo, les recuerdo que mañana tienen que traer tal cosa, pero ellos tienen que traer sus cosas, porque tiene veintitantos años, no les puedo estar, mandando comunicación a la mamá, de repente algunas mamás se enojan pero es un tema de que ellos se hagan responsable por su vida y eso los hace autónomos e independiente

Entrevistador 1: Si tuviésemos que poner un valor numérico o un concepto (siempre, mucho, poco, más o menos), ¿En qué grado cree usted que colabora con la promoción de la independencia y la autonomía en la cotidianidad de los alumnos? ¿Cómo lo hace?

Informante clave 1: Mmmm yo creo que, cuáles eran (se ríe).

Entrevistador 1: siempre, mucho poco, más o menos, etc.

Informante clave 1: yo creo que más o menos, porque igual hay tema de que por ejemplo, a mi me pasa que los chiquillos aquí manipulan fuego porque prenden la cocina y todo y en la casa no los dejan y no sé poh por ejemplo el César me dice eh profe a mí, mi tía no me deja entrar a la cocina en la casa, le digo ¿por qué? Porque me puedo quemar, le digo César tu tía sabe que aquí tu cocinas y todo, sí poh pero en la casa no me deja, entonces yo puedo hacer algo relativo, pero también hay un tema de apoyo de la casa y eso sería que el niño, el joven recibiera un apoyo completo , pero en el fondo recibe la mitad no más poh porque

acá yo lo trato de que sea independiente y de ser autónomo y que sea proactivo y en la casa lo tratan como un niño, entonces por eso yo creo que tampoco puedo aportar tanto o sea, aporto en el fondo la parte que me toca no más.

Entrevistador 1: ¿Cuál o cuáles cree usted son el o los roles de la escuela, el Ministerio de Educación, las políticas públicas y nosotros los docentes, mediante nuestra práctica pedagógica, en la promoción de valores tales como la independencia y la autonomía?

Informante clave 1: Mira yo creo que por parte de lo que es temas gubernamentales y el estado hay re poco, les importa re poco las personas con discapacidad, sobre todo las personas con discapacidad intelectual, o sea trabajamos con un decreto que es antiquísimo eeh que, es un decreto que está hecho para trabajar con personas con una discapacidad ehh severa o moderada y no para los alumnos que realmente tenemos entonces por eso, o sea partimos por ahí ya por el decreto que en el fondo nos nos coarta de hacer más por alumnos que tienen mayores posibilidades de aprender cachai, porque ya con el chiquillo que tiene más discapacidad lo puedo usar pero con los otro no y además eeeh no nos permiten o sea a nivel de ministerio y todo el tema no se nos permite mucho cambio, o sea es como todo súper engorroso, mucho permiso, muchas cosas, entonces como que todo estamos siempre con trabas cuando queremos hacer innovaciones en pro de nuestros alumnos, me entiendes y yo creo que nosotros como escuela hacemos súper buen trabajo con respecto a eso, o sea, siempre estamos tratando que los chiquillos más grandes vayan hacer prácticas, que se movilicen solos, o sea que ellos hagan todas sus cosas solo, nosotros como profesores por lo menos e institución en general.

Entrevistador 1: ¿Pueden estos conducir a un proyecto familiar independiente?

Informante clave 1: Mira yo pienso que los apoderados son re complicados, de partida cuando los chiquillos ya como pasando los 14 años, ya el apoderado está medio aburrido de sus hijos de cierta manera, entonces así como ya no, que haga lo que pueda no más, o sea a nosotros nos ha pasado que hay apoderadas que nos dicen tía por favor no lo presione tanto porque tu le exigés para que avance y no por favor tía lo presiones, entonces es difícil trabajar con ellos, súper difícil porque ellos mismos le ponen límites a sus hijos, entonces yo creo que para poder implementar un programa o lo que sea relacionado con la independencia en el hogar, hay que empezar por hacerles entender que los cabros tiene que ser independientes y autónomos, cachai o sea hay todo un cuento deeee deeee de de

de proteccionismo, de hacerlos niñitos, o sea tu veis niñas de 20 años con trencitas cachai, entonces por ahí no va la cosa, y es difícil porque ellos, tampoco vienen mucho para acá, no tenemos mucha relación con ello, a mi me pasa en reunión, tengo ocho alumnos y vienen dos apoderados y siempre son los mismo, y el resto, tía no pude ir porque justo tuve esto, tía no pude ir porque justo tuve esto, si es que justifican, entonces es muy difícil trabajar con los apoderados, yo creo que tratar de hacer algo así es complicado, creo que hay que partir por tratar de hacer que lleguen a la escuela y después talvés implementar alguna cosa más como programa y todo.

Entrevistador 1: ¿Considera usted que una persona con discapacidad intelectual que sea estimulada física y cognitivamente desde la primera infancia, pueda realizar una vida familiar independiente a la de su núcleo familiar inicial?

Informante clave 1: Mmm es que depende del grado, depende del grado, porque yo tengo alumnas que yo se que ellas lo van a poder hacer y todo el tema y tengo otros alumnos que van a tener que quedarse en sus casas, siempre depende del grado de discapacidad, es caso a caso.

Entrevistador 1: ¿Cómo lo puede hacer?

Informante clave 1: o sea yo me las por ejemplo yo tengo alumnas que yo me las imagino ehh con su familia, ehh teniendo ehh yo me las imagino ponte tú con así su familia, sus hijos, porque aquí en el taller como es cocina, no solo se cocina, hacemos aseo y todo el cuento entonces es como un tema parecido a lo que ellos van a tener que hacer en su casa, entonces yo creo que ellas lo pueden hacer, yo creo que no sé poh por ejemplo tengo una de mis alumnas que tiene su pololo que también es alumno de acá, ellos se quieren casar, él trabaja, pero también me doy cuenta que es por un tema emm de él, él logró trabajar porque la familia en el fondo lo presionó para que trabaja y todo, pero ella quiere dejar el colegio para casarse con él irse a vivir juntos y todo pero los papás no quieren me entiendes? Y ellos llevan igual un tiempo y todo los papás no no no, ella tiene 20 años, los papás no hay caso no no no y no quieren no quieren no quieren, igual se entiende porque tiene 20 pero igual ellos tienen todo súper pensado cachai, no es una cosa así a lo tonta y locas, entonces es más miedo de los papás que de ellos, porque ellos tienen así igual que una persona común y corriente pensado ya vamos hacer esto y esto, nos vamos a casar y todo, por eso te digo, depende del grado de discapacidad, porque hay chiquillos que tú sabes que no van a poder salir nunca de sus familias porque son ultra dependientes y también hay un tema

que la dependencia va en directa relación con el grado de discapacidad que tenga el chiquillo, tú en el fondo lo único que puedes hacer es que ese chico que tiene menor discapacidad darle mayor herramientas para que logre insertarse y ser independiente y todo, pero hay chicos que tú sabes que no lo van hacer entonces que es lo único que puedes hacer darle herramientas para que dentro de su hogar sea independiente lo más que se pueda, por ejemplo enseñarle a hacer una cama, enseñarle a barrer, cosas que él dentro, o sea en el fondo achicas el núcleo, esta persona que está aquí puede salir al mundo y hacer su familia aparte y todo, y este otro que lo puede hacer, que dentro de este núcleo, sea lo más independiente posible, me entiende, así se puede ver como los dos tipos de dee alumnos que podas tener más o menos.

Entrevistador 1: ¿Qué se podría modificar o reformular a nivel de Ministerio, Escuela, sociedad y nosotros como docentes para incentivar la conformación de un proyecto familiar independiente de las personas con discapacidad intelectual?

Informante clave 1: Claro, yo creo que de partida hay que cambiar el decreto 87 porque es absolutamente relacionado con con los alumnos con mayor discapacidad o sea no no, el decreto 87 no va hacia la vida independiente , va como a que el deficien... la persona con discapacidad intelectual tenga la mejor calidad de vida no más, pero no va así como a la independencia, porque ahora es como como el nuevo deficiente mental, cachai, ya no es el mismo de antes, el síndrome de Down que tenía la familia, ahora hay un tema de deprivación sociocultural súper importante que se asocia talvés a una, a una un inteligencia ehh limítrofe y que tema de falta de estimulación cayó a deficiencia mental leve cachai, pero esa situación antes no pasaba, entonces este decreto está hecho para otro tipo de persona y por lo mismo no va hacia que el chiquillo, no sé yo por ejemplo podría tener un curso con las niñas más hábiles de la escuela y trabajar otras cosas con ellas, trabajar más lectoescritura, más cálculo, más eeh temas conceptuales, cognitivos que trabajar tanto no sé poh haciendo chocolates cachai, si va todo por un tema de decreto y pa poder hacer eso con la familia tiene que cambiar todo pa arriba yo creo, porque aparte las familias no se interesan porque ven que su hijo llega estar en la escuela especial no se les da un cartón no se les da nada, o sea si la escuela logra hacer que ellos vayan a dar cursos libres si logran hacerse, si hay una flexibilidad de dirección, porque muchas veces dirección no te deja, porque para que den exámenes libres tienes que darlos de baja y dirección muchas veces no te deja hacer eso, porque pierde número, entonces hay todo un tema de dee de que tiene que ir cambiando, o sea desde

arriba del decreto, el tema ministerial que en el fondo los chiquillos de nosotros son el último palo del gallinero y a nadie les interesa.

Entrevistador 1: ¿Cuáles pueden ser las dificultades con que se podrían encontrar las personas con discapacidad intelectual al momento de generar un proyecto familiar independiente?

Informante clave 1: Mmm a ver yo lo que veo por lo menos en mis alumnos que es como los miedo que yo tengo eeh en esta escuela, es una escuela que es socioculturalmente muy vulnerable y donde hay muchos temas de violencia intrafamiliar y eso es lo que a mí me da miedo por ejemplo con mis alumnas porque yo veo que ellas podrían tener su familia, hacer andar una casa con todo lo que implica perfectamente, pero hay un tema de que de violencia que ellos traen desde su familia y que eso yo creo que se puede seguir dando dentro de su núcleo familiar, porque en el fondo las personas con discapacidad intelectual aprenden del ejemplo, de lo que van viendo, de imitar conducta, y eso es lo que ellos van a imitar y yo veo que las chiquillas por ejemplo les parece súper normal que el pololo les pegue un cachetazo, o sea porque el tema que ellos han visto siempre me entiende, y claro y si vas al fondo de esto es un tema intrafamiliar que va de atrás que y no hay solución a los problemas de violencia en la familia o sea ahí te vas como otro ministerios, te vas como al sernam pero va pa otro lado, yo creo que ese es por lo menos con mis alumnos el mayor susto que tengo, pero en general yo creo que el tema de la generación de ingresos, el tema de la generación de ingresos es uno de los mayores problemas, porque tu puedes ver que, puede ser que las niñas encuentren un chiquillo que las mantenga y todo pero mis niños los chiquillos, eeh mmmm yo no sé si van a ser capaces de mantener un trabajo, porque las, lo que único les da en un taller y vuelvo de nuevo al decreto 87 no es yo creo que lo adecuado para insertarse laboralmente, por eso en el fondo por lo menos yo apuesto a la autogeneración de ingresos, que si ellos no tienen pega ellos tienen habilidades para hacer algo en sus casas que les genera plata mientras tanto, mientras encuentran un trabajo

Entrevistador 1: ¿Cuáles son las principales barreras y oportunidades que podrían surgir si un estudiante con Discapacidad Intelectual, quisiera realizar un proyecto familiar independiente?

Informante clave 1: Mira aquí por lo menos en Villa Alemana oportunidades hay pocas, nosotros hemos como catastros de empresas y todo que nos puedan apoyar para la inserción laboral y todo, pero en realidad no hay como ehh hay

como una creencia entre la gente de que la persona con discapacidad intelectual comete muchos errores, que es flojo, una serie de cosas, entonces en realidad barreras van a encontrar muchas, muchísimas, yo pienso que, así como oportunidad se puede tomar ehh que igual ahora hay como más eeh más ehh eh apoyo dentro del gobierno de cierta manera, no sé poh por el tema de rebajar impuestos si tenís una persona con discapacidad intelectual o con discapacidad en general una serie de cosas, pero por lo menos en Villa Alemana a nosotros no ha costado un mundo poder insertar a nuestros alumnos en el mundo laboral, o sea nosotros tenemos alumnos que los hemos tratado de meter en todos lados, y no lo aceptan en ninguna parte, y cuando los aceptan, además tenemos el problema de que a nuestros alumnos a la primera los sacan cascando, entonces ese es más o menos el cuento.

Entrevistador 1: ¿Cuál o cuáles son las expectativas que usted tiene en relación a sus alumnos una vez egresados de taller laboral? ¿Es posible la conformación de un proyecto familiar independiente?

Informante clave 1: Yo más que nada, voy por el tema de la autogeneración generación de ingresos, darles más que nada herramientas para que ellos en su casa puedan hacer algo, y yo voy por eso y yo me he dado cuenta que los chiquillos la única forma en que aprenden hacer algo es repitiendo, repitiendo, repitiendo, o sea los cuchiflíos los aprendieron porque llevamos dos años haciéndolos y aun así se equivocan pero lo aprendieron, la calidad es medianamente buena, pero eso es algo que pueden hacer en sus casas después, o sea ese el tema, entonces yo voy por eso por tareas, o sea por trabajos pequeños que ellos puedan repetir en sus casas y eso les pueda ayudar en la autogeneración de ingresos, porque ese el como el futuro que les veo a ellos, porque en el ámbito laboral así como tener un trabajo estable no no, no porque o sea tiene súper poca capacidad de resistencia se cansan mucho son así súper difíciles de mantener el interés hay como hartos cosas que no funcionan con ellos, entonces yo los veo con la posibilidad de que a lo mejor algunos de ellos puedan hacer su vida independiente y logren autogenerar ingresos y otro en el hogar autogenerar, pero por lo menos el grupo que tengo ahora muy pocos los veo trabajando, yo creo que a dos.

Entrevistador 1: Y conformando una familia, ¿es posible?

Informante clave 1: Mira eso también lo veo como ligado al tema del grado de discapacidad bien ligado, porque las niñas que yo tengo eeh yo creo que van a ser

capaces deee dee formar familia y sabes que a mí me da la impresión de que laaas las chiquillas como que logran mayor independencia por un tema, o sea dentro de la casa por un tema de imitación femenina, porque imitan a la mamá en eso, lo hombres como en el fondo tienen que imitar, porque mi papá era súper dueño de casalos hombres como tienen que imitar a un papá que trabaja y ellos no tienen las habilidades para mantener un trabajo y es como que se ven como más más alejados del tema de familia, yo proveedor y todo el cuento, en cambio las niñas como tiene esa imagen de mamá que está en la casa haciendo aseo y cocinando como que para ellas es más fácil pensar en un proyecto familiar, y como que yo también lo veo que es más posible que les resulte.

Entrevistador 1: ¿Qué requeriría una persona con discapacidad intelectual para vivir o realizar un proyecto familiar independiente?

Informante clave 1: Yo creo que principalmente un trabajo, un trabajo estable, eso es lo principal porque en el fondo si no te pega no, y ellos les cuesta mantener los trabajos, nosotros tenemos algunos alumnos ex alumnos que han tenido su trabajo y todo pero son contados con los dedos de las manos.

Entrevistador 1: ¿Cuáles de los requerimientos mencionados puede ser logrados por las personas con discapacidad intelectual? ¿Pueden aprenderse en la escuela? ¿Qué tipo de apoyo se necesitarían?

Informante clave 1: Mmm, no porque la escuelas especiales aportan prácticamente nada, uno trata de hacer cosas pero no son realmente útiles para nuestros alumnos, por ejemplo, nosotros deberíamos tener, o sea yo te estoy hablando de esta realidad y de la mayoría de las escuelas, porque hay escuelas que no son así, nosotros deberíamos tener una terapeuta ocupacional, que se preocupara de los chiquillos, de las prácticas, de una serie de cosas que ellos necesitan, ellos necesitan estar metidos en un ambiente laboral durante mucho tiempo para aprender a trabajar, por lo mismo que yo te decía, hay que, ellos tienen que repetir, tienen que ejercitar, tienen que practicar la conducta que están aprendiendo, entonces nosotros tratamos de hacer cosas, ponte tú no sé, ellos llegan acá, tienen libros de firmas, una serie de cosas que van orientadas a que en su trabajo lo puedan hacer, pero a la hora de de hacerlo realmente nos cuesta mucho, mucho.

Entrevistador 1: ¿Cuáles son los derechos que según su punto de vista son inalienables a los estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Por qué?

Informante clave 1: o sea yo creo que también depende, también depende del grado de discapacidad hay jóvenes con discapacidad intelectual que la mayoría de las veces sus papás tienen que decidir todo por ellos y en el fondo elegir todo para ellos y como que el único derecho que tienen es a expresar sus gustos, pero más allá de eso no hay nada, pero en los chicos con mayor independencia yo creo que claramente ellos tienen derecho a decir lo que quieren hacer con sus vidas, o sea tú vez que la persona con discapacidad intelectual leve en el rango alto eh, si ha vivido con su familia que le da las posibilidades puede hacer muchas cosas, pero si estás ahí con ellos no les permite como progresar aaah empieza a decaer, o sea yo creo que dependiendo del grado de discapacidad tú le puedes permitir, que a mí me parece un derecho súper importante que ellos decidan qué hacer con su vida, el derecho a elegir la vida que quiero, pero en el fondo en los que son con mayor discapacidad el derecho a elegir lo que quiero, pero en cuanto a lo que me quiero poner no más no a que voy hacer con mi vida.

Entrevistador 1: ¿Cuáles podrían ser sus aportes en el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual?

Informante clave 1: Mira emmm pienso que que ha habido varios avances ahora en cuanto a los derechos que tienen ellos o sea por ejemplo incluso algo que pasó casi sin que nadie se diera cuenta que ellos de repente pueden votar antes no estaban para nada metidos en el cuento, eran como, estábamos como asilados y de hecho yo yo vi situaciones en que llegaban chiquillos con discapacidad a votar y no no no se les permitía o no se les permitía inscribirse, porque en el fondo la persona que estaba ahí decidía si te inscribía o no, dependiendo de tu cara que tan deficiente te vieras o no poh, ehh pienso que se ha avanzado mucho, pero creo que mm hay varias cosas que todavía no se les permiten a ellos, por ejemplo el tema de casarse o sea yo he visto en otros países, esta la posibilidad que ellos tengan una vida en pareja y todo el cuento y con la supervisión de un adulto y eso les da una una independencia súper grande y aparte que tú te das cuenta mientras mayor sea la discapacidad, o sea menor sea la discapacidad más se dan cuenta de lo que está pasando y por ejemplo puede pasar que por ejemplo mi alumna que se quiere casar y que tiene toda, la mamá vaya y diga sabes que mi hija tiene discapacidad intelectual aquí está el carnet así que ella, yo no la voy a dejar que se case y que no se case me entiende o sea, y ella tiene todo su proyecto de vida armado con su pololo y todo el tema poh o sea, tienen hasta la solvencia económica de cierta manera para como hacerlo, pero solo por el hecho de que ella tiene su carnet de discapacidad la mamá puede decir ir a decir yo no quiero que se case.

Entrevistador 1: ¿La educación basada en derechos es compatible con la educación especial?

Informante clave 1: Yo creo que sí, yo creo que sí, sobre todo en lo que yo te decía, los chiquillos que tienen menor discapacidad, tienen muchas posibilidades de lograr hacer algo, y sabes que yo lo veo más que nada en las niñas, las niñas tienen, por lo mismo que hablamos recién, del tema de la imagen de la mujer que hace todo, ellas tiene muchas posibilidades, mis alumnos de repente yo los veo como tan quedaditos al lado de las niñas que pienso que ellas sobre todo por un tema de adquirir mayor derecho pueden hacer muchas cosas, o sea pero el problema es que, ahí volvemos a lo mismo, y si la mamá no quiere, no quiere no más poh cachay o sea.

Entrevistador 1: ¿De qué forma se podría llevar a cabo la educación basada en derechos?

Informante clave 1: Mira yo siento que nuestros apoderados son súper complicados pero pienso que tiene que partir de un trabajo de nosotros con ellos que no se hace, porque los apoderados cuesta mucho traerlos a la escuela, o sea imagínate nosotros en octubre en la kermés de la escuela, habían 10 apoderados, y después en la noche hubo una fiesta organizada por una apoderada donde estaba la mitad de la escuela, o sea tu veis que no hay ningún interés de ellos por participar en cosas de las escuela, o sea cosas que se dan aquí, entonces ahí está el cuento yo creo que podríamos hacer muchas cosas si contáramos con el apoyo de ellos y también de repente hay un cuento de nosotros, que nosotros tampoco de repente también tenemos problemas que nuestros apoderados la mayoría tiene deficiencia mental o discapacidad intelectual entonces cuesta mucho como llegar a ese cuento.

Entrevistador 1: ¿Cómo se relacionan si es que lo hacen con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual?

Informante clave 1: a claro obviamente sería un mejoramiento de su calidad de vida súper grande, súper grande porque, o sea yo creo que si este tema parte con los apoderados y los apoderados desde que los chicos están entrando a la adolescencia o desde más pequeños eeh crecen con esa orientación de sus papás, ellos podrían llegar mayormente al tema que hablamos antes de la

independencia, cachai porque va haber todo un cuento ya desde chicos que los papás los tiene consciente de lo que tiene que ir haciendo su hijo según sus etapas y todo el tema, o sea yo creo que para que el alumno con discapacidad intelectual logre una vida o sea una buena calidad de vida, tiene que estar la autonomía y la independencia porque si no hay un cuento de frustración constante de no ser igual al resto, porque ellos se dan cuenta absolutamente de el amigo de allá tiene 18 años y está trabajando y por qué no está en el colegio y yo sí, me entiendes ellos tienden a comparar, entonces si tu logras tener un joven que es absolutamente autónomo en su vida, lo vas a hacer que se sienta más parte de la sociedad, en el fondo lo lleva el tema de la autonomía y la independencia, lo va a llevar a la integración a la sociedad porque lo va a llevar a ser uno más, y eso es lo que siempre quieren ser uno más.

7.2.2 Entrevista 2

Entrevista a Informante Clave 2.

Taller de madera.

Fecha: 21 de noviembre de 2013.

Entrevistador 2: ¿A qué refieren, según su perspectiva, los conceptos de independencia y autonomía, y cómo estos se vinculan con los derechos de las personas, en general?

Informante Clave 2: En general.

Entrevistador 2: En general...Independencia, autonomía, y cómo se vinculan con los derechos.

Informante Clave 2: Mire, esta íntima-íntimamente relacionado ah, eh, tú hablas en términos generales, uno tiende a circunscribirse más al...con la experiencia que uno tiene (risas) con este tipo de chicos que nosotros estamos *irreproducible*

ehhh... (silencio) falta, aquí en la escuela falta desarrollar más...más esa, esa área, ya...en la educación, ehh, con la creación de la súper intendencia que es un organismo para nosotros tan burocrático que poco más pretende que los chicos estén muy circunscritos en el ámbito escuela no más, y que hace muy engorroso salir, como que no se crean los espacios que teníamos antes; nosotros podíamos salir con nuestros alumnos mucho más libremente y dar responsabilidades a estos niños como una manera de ir soltándolos y que fueran autovalentes, ¿ya?, a mí por ejemplo en la parte deportiva me sirve mucho, porque como yo tengo responsabilidades en los eventos que desarrollamos yo a ellos los dejo solos pero entre comillas, digamos, están desenvolviéndose solos, pero yo siempre estoy, yo sé dónde están y lo que está haciendo cada uno, entonces ahí yo voy viendo cómo ellos interactúan, ah, con sus compañeros, con personas ext..., sobre todo con personas extrañas, un juez por ejemplo, una guía, ehh, entonces uno obtiene ricas experiencias en relación a esto, ehh, entonces tú ehh, para mí es fundamental ehh, debiera haber crearse mayores instancias y sobre todo el trabajo con los papás que cuesta mucho, hay demasiada auto, hay demasiada ehh protección, esa burbuja de querer ..de querer eh protegerlos y cuando quieren soltarlos creen que el proceso de independencia y de auto valencia se produce solo y no po, eso tiene que partir de chiquitito. Mire, sabe quién le tienen la mayor ventaja de este tipo de situaciones, son los niños vulnerables que vienen de estrato sociales muy bajos y tienen que sobrevivir, entonces son más despiertos, pero el chico de ciudad que tiene a tres cuadras cuatro cuadras están viviendo en la ciudad, se los dan...nosotros les decimos los mamones, no son capaces de hacer ninguna cosa porque fuera del..del patio de su casa no saben po y con suerte a jugar a la esquina con un compañero o a la casa del vecino si es que lo invitan, eh no tienen mayor relación, ¿ah?, entonces los niños más vulnerables son los que tienen mayores ventajas porque están sueltos, tienen que sobrevivir, tienen que protegerse entonces tienen, están en mejores condiciones, ah, en ese aspecto, que un niño..hablemos de ciudad.

Entrevistador 2: la pregunta dos dice, eeh, ¿se piensan de la misma forma para los estudiantes con y sin discapacidad, digamos, estos derechos de...o fomentar esta independencia, autonomía, cuál es su opinión al respecto? O sea como que, ¿se piensan estos derechos digamos igual para personas con y sin discapacidad?

Informante Clave 2: Separan, separan, y sobre todo para el discapacitado que tiene mayor dificultad (llega alguien)

Entrevistador 2: dice, ¿cree usted que se debiesen enseñar o promover estos conceptos a los estudiantes con discapacidad intelectual, independencia, autonomía, cómo o cuál sería su relevancia?

Informante Clave 2: Mira, debiera enseñarse, primero tiene que...pero no es un trabajo que solamente compete al establecimiento, es un trabajo con la familia, ya?, por cultura, mire, por cultura nacional, la responsabilidad de la educación en Chile se da...se le entrega a la mamá, ¿cierto?, la mamá asume, el papá es proveedor o el juez de repente cuando *irreproducible* sancionar algo, generalmente es así, ¿ya? Pero hay que hacer, hay que hacer un trabajo con la familia o si no se pierde, porque tú aquí puedes, como están entre pares, tú asignas, mandas niños como una manera de que se vayan desarrollando, ehh, pero la idea es salir en el ambiente comunitario; las escuelas especiales necesitan, digamos, una mayor libertad de movimiento para desarrollar esta área. Si están circunscritos al ambiente escuela, claro están entre sus pares, sus conocidos, tienen mayor confianza, pero si tú mandas a un niño a la esquina a comprar, el que no está acostumbrado a relacionarse sufre, si incluso lo vemos con alumnos grandes, ehh, que tienen terror a subirse a la micro porque el hecho tener que hablar con el compadre ya es un suplicio.

Entrevistador 2: claro, y el vuelto...

Informante Clave 2: el vuelto, además agrégale el uso de dinero.

Entrevistador 2: emmm, si tuviésemos que poner un valor numérico o un concepto: siempre, mucho, poco, más o menos, ¿en qué grado cree usted que colabora con la promoción de la independencia y la autonomía en la cotidianeidad de los alumnos, cómo lo hace?

Informante Clave 2: a ver déjame leerla...

Entrevistador 2: sí, claro.

Informante Clave 2: ¿qué número es?

Entrevistador 2: la cuatro.

Informante Clave 2: (lee la pregunta en voz alta, susurrando) yo en el caso mío como curso, mucho, ahora, qué sucede. En el taller madera la mayoría de nuestros alumnos son auto valentes, tienen mayor..cierto grado de desenvolvimiento, ¿ah?, ahora por el tipo de herramientas que utilizamos, yo voy graduando en si desenvolvimiento hasta que lo dejo solo, entonces ehh, ellos pueden *irreproducible* domina las herramientas, tiene internalizado lo que es la seguridad, puede iniciar ciertos procesos solo, sabe que tiene que tener su lugar despejado, tiene que ponerse su elemento de seguridad, sabe que tiene que revisar la herramienta antes de hacerle una probadita, entonces puede hacerlo

Entrevistador 2: y eso mismo los prepara para el trabajo...

Informante Clave 2: ahora, además como me toca a mí la parte deportiva, para mí es más rico la actividad deportiva que el trabajo interno acá en la escuela porque allí el desenvolvimiento es mucho mayor que el que se desarrolla acá. Porque llegan a un lugar totalmente distinto, se encuentra, a pesar que son los mismos chiquillos que van a competir a todas las cosas, llegan profes distintos, se ven cada cuatro meses...

Entrevistador 2: es un ambiente totalmente distinto...

Informante Clave 2: claro, van a comprar al negocito de la esquina que están cerca...que cuando puede hacerse, ah, se desenvuelven diferente, entonces tú

ves las dos caras de la medalla, un desenvolvimiento escolar y un desenvolvimiento social que se está produciendo afuera. Yo veo dos cosas, y tú ves que algunos pueden dar más, otros tienen que... hay otros hay que enseñarles, por ejemplo Francisco el que tenía problemas, es el primer año que está acá, entonces yo lo llevé a un campeonato de fútbol distinto a esto, ahí habían poca gente, aquí te van haber seiscientas, entonces me está preocupando porque es medio conflictivo mi amigo. Pero además tengo que tener en cuenta que él eeh está nervioso, pasa en algunos alumnos que días antes de *irreproducible* se ponen hacer tonteras, entonces yo tengo que estar en el justo equilibrio...uh es que no va cambiar ya...bueno es difícil ya cambiar ciertas conductas en los chiquillos, es difícil, cuesta mucho, ah, o es producto del nerviosismo entonces estoy ahí...¿viste?

Entrevistador 2: Es difícil...la pregunta cinco dice ¿cuál o cuáles cree usted que son los roles de la escuela, el Ministerio de Educación, las políticas públicas y nosotros los docentes, ustedes los docentes, mediante su práctica pedagógica, en la promoción de los valores tales como la independencia y la autonomía, o sea, qué tienen que ver aquí estas políticas públicas, el ministerio?

Informante Clave 2: bueno a nivel de ministerio para mí eh.....te tiene un estado totalmente subsidiario, ¿ya?, ellos aportan la plata no más, nada más eeh...y las políticas, y las políticas ministeriales no son a veces las más...no son las más ade...adecuadas para, para estos niños. La integr...piensa tú en la integración, en general la integración ha sido un fracaso, es un fracaso absoluto, eehh...atencionado a los ambientes sobre todo en las escuelas básicas porque no se, no se trata de segregar, ¿ya?, pero nuestro sistema educacional no está capacitado para que en las escuelas básicas, el profesor no está preparado para trabajar con este tipo de niños, ¿ya?, y además que los ambientes son precarios. Yo lo veo acá, a nosotros nos integraron niños, niños con de...de integración que han vuelto acá la sufren, porque nosotros tenemos otro esquema, tenemos otro

irreproducible, ¿ya?, llegan niños de cuaderno, y nosotros preparamos niños para que aprendan un oficio, entonces les cuesta mucho ese cambio, de que tengan que... y para qué decir un apoderado, que no entiende esto, ¿ya?, entonces cuesta, cuesta para que...sobre todo con integración, los que han venido en educación especial en forma regular, están..se han adaptado bien al currículo, y saben que van para un oficio...

Entrevistador 2: pero por ejemplo, ya, dentro de las escuelas especiales tenemos estos decretos que nos rigen que nos forman para estos talleres laborales que los forman para una quizás futura vida laboral, ¿usted cree que eso como que contribuye con la independencia de los chiquillos, o quizás podrían ellos llegar a formar un proyecto familiar independiente?

Informante Clave 2: mira...

Entrevistador 2: ¿se piensa eso para ellos?

Informante Clave 2: mira yo llevo aquí treinta y...seis, treinta y cinco años de servicio. Yo empecé el año noventa y nueve, dos mil en el taller madera.....cuando yo partí acá, empezamos a hacer lo que típico se hacían en las escuelas especiales en *irreproducible*..cositas chicas, la chuchería, que las cositas, la cucharita, un adornito pa la...cuando llegaron los productos chinos se hundió, porque claro yo le decía a los chiquillos, miren chiquillos, cuando tú vas a comprar un cliente va a comprar, mira tu trabajo, lo va mirar, lo va encontrar con defectos y va venir este producto chino que viene terminadito *irreproducible*, entonces tu trabajo tiene que ser *irreproducible*, ya, vi que por esa área no así que me preocupé qué lo que había detrás del niño, vi que era la mayoría, la mayoría, tienen..sus papás trabajan en la construcción o tienen parientes que trabajan en la construcción...yo me enfoqué en esa área, ¿ya?, y es lo...que aprendieran a usar las herramientas que se usan en la construcción, porque cuál es lo básico en la construcción, aprender a medir, a cuadrar y a cortar, son las tres cosas básicas, y desarrollar muy bien la parte social, todo lo que son las buenas costumbres, la

honestidad, ser responsable, el llegar a la hora, su presentación personal, el aseo, eso es fundamental como carta de presentación, ¿ya?, ahora, independiente, independiente que se coloquen en el mundo laboral en algo que estudió acá en la escuela, muchos derivan a otras, salen pegadas inmediatas, muchos terminan trabajando en el camión del aseo, ¿ya?, en el camión de reparto de agua o entran a trabajar a la construcción y después en su trayecto de vida empiezan a adoptar otras cosas, ¿ya?

Entrevistador 2: ya, y eso por ejemplo ¿podría usted...cree que pueden los chiquillos llegar a...o con lo que ganan ellos podrían formar así como su vida independiente de su familia?

Informante Clave 2: mira ahí yo conozco igual chicos que han formado familias, ¿ah?, incluso conozco matrimonios que los dos tienen discapacidad intelectual y han formado su familia, ella trabaja en...de empleada doméstica o en haciendo aseo, el niño de jardinero, otro está trabajando en la construcción, que ellos viven *irreproducible*, tienen su familia, la señora trabaja, pero son pocos, pocos lo que llegan a eso, muchos son eeh..son dependientes van a tener que siempre va tener un familiar van a tener que estar a cargo de ellos porque por su condición, porque fuera de su condición, tiene otras patologías asociadas.....o los niños que son muy descendidos, lamentablemente no van a tener ninguna posibilidad, y el sistema tampoco les da posibilidades, además el sis... no está hecho, no hay leyes que digan por ejemplo que un niño participe a las empresas *irreproducible* uno o dos con discapacidad int... y que les *irreproducible* en su empresa, y va tener franquicia y esto de rebaja de impuesto, no existe, no como en estados unidos, entonces están obligados a tener...y se les abren las oportunidades, aquí no existe. A no ser que hayan potentado económicamente que tenga un familiar cierto que...generalmente por eso.

Entrevistador 2: bueno, vamos a la siguiente, dice: ¿considera usted que una persona con DI que sea estimulada física y cognitivamente desde la primera infancia, pueda realizar una vida familiar independiente a la de su núcleo inicial?, es decir, es un niño que está estimulado desde chico, puede tener más herramientas.

Informante Clave 2: sí...

Entrevistador 2: ¿cómo lo puede hacer?

Informante Clave 2: están las dos caras de la medalla, el niño vulnerable el que está suelto, el que tuvo que arreglárselas solito es más despierto, por sobre *irreproducible*, pero tú, independientemente si recibió todo el apoyo familiar, tuvo en el ámbito escolar no más pero de la familia no pasa nah. Eso lo hemos visto y se da mucho acá. Tengo este otro lado en *irreproducible* pero bien centrada, bien centrada en el que al niño lo ha preparado y ha dado todas las herramientas, lo ha educado que sea autovalente puede llegar, perfectamente, ¿ya?, pero en este lado son escasos, aquí hay más pero por sí solos, se dio en forma natural, por sobrevivencia, ¿ya?.....lamentablemente el chileno es protector, demasiado protector como educa....se dan muy pocos grados de...o te dejan muy solo, y que es fácil caer en cualquier cosa o te protegen demasiado.

Entrevistador 2: ¿qué cree usted que se podría modificar o reformular a nivel de ministerio, escuela, sociedad, y nosotros como docentes para incentivar la conformación de un núcleo familiar independiente en las personas con discapacidad intelectual?

Informante Clave 2: a ver a nivel...hablemos a nivel gubernamental digamos que tiene que ver con las grandes políticas...no sabría decirte hasta qué punto tienen ellos...eh quieran tomar injerencia en...porque es algo muy específico, porque generalmente toman ellos planes y programas, no se meten tanto más en estas áreas, pero nosotros a nivel de escuela...se podría llegar a acuerdos, mostrar

digamos proyectos bien, hay que mostrar digamos nuestra autoridad...proyectos en que respalden estas iniciativas para tener más autonomía no quedarnos tan circunscritos a la sala de clases, el poder salir...sacarlos, ¿ya?...yo conozco casos, a los niños, por ejemplo, de escuelas especiales a los chiquillos los mandaban al banco, los mandaban a la panadería, los mandaban a hacer encargos, pero tú actualmente no pueden hacer eso...ahora se necesita permiso pa todo...antes no po entonces nosotros antiguamente, comunalmente, pa las salidas dentro de la comuna firmábamos un cuaderno, salíamos a tal parte...ahora no, si sales solo *irreproducible*, hay demasiada burocracia por los niños y pa respaldarte.

Entrevistador 2: ¿Cuáles pueden ser las dificultades con las que se podrían encontrar las personas con DI al momento de generar un proyecto familiar independiente?

Informante Clave 2: proyecto familiar independiente. Uno, la estabilidad laboral, una de las características de ellos es ser poco estable, no tiene consistencia, ¿ya?, entonces se aburren muy pronto de una actividad y quieren derivar a otro, ese es una. Emmmm, ahora hay que ver la familia también de qué manera está interviniendo en el apoyo de....de este proyecto, ¿ua?, la familia influye mucho en el medio que van a estar insertos, de qué manera influye el barrio también...todo influye, está todo involucrado, entonces no es llegar y decir "a se va a vivir solo, ya se maneja solo", ¿ya?

Entrevistador 2: ¿cuáles son las expectativas que usted tiene en relación a sus alumnos una vez egresados del taller laboral?

Informante Clave 2: mira... yo con algunos alumnos, como los veo como se desenvuelven, no solamente aquí sino que los veo afuera, uno se hace altas expectativas, tú sabes, yo sé qué alumnos no se ven a *irreproducible*, porque se

las rebuscan y te digo en trabajo honesto no de esos mañosos que andan robando, en trabajos yo sé que hay algunos que pueden desenvolverse solos y que no van a tener ningún problema, pero piense en la otra cara de la medalla, que hay algunos que van a salir de acá y van a terminar en las cuatro paredes de su casa porque no están en condiciones de salir al mundo laboral

Entrevistador 2: ¿pero es por ellos o por la familia?

Informante Clave 2: es por ellos, es por ellos...yo tengo esos dos casos, que es por ellos, y los otros que yo sé que se pueden salvar, y los otros que es por su condición; yo tengo un amigo por ejemplo uno flaquito que está ahí que sufre ataques epilépticos en forma reiterada, él difícilmente va poder insertarse en el mundo laboral formal, y va tener que trabajar en forma independiente y con familiar, los familiares de ellos también trabajan en la construcción entonces con ellos va tener que trabajar, porque si quieres tú probarlo en una panadería un tiempo atrás cuando estuvo en el taller cocina lo iban a contratar, lo iban a contratar..y no que le vino un ataque epiléptico y al empresario le dio miedo y dijo no hasta aquí no más. Y él si trabaja en un trabajo formal en la construcción eeh..no puede por su epilepsia...imagínate que esté trabajando en un segundo, tercer piso...entonces está limitado.

Entrevistador 2: ¿qué requeriría una persona con DI para vivir o realizar un proyecto familiar independiente?

Informante Clave 2: primero un apoyo familiar, ahora en la parte personal que sea autovalente autosuficiente, que demuestre él que él tiene las capacidades como para poder desenvolverse, ha tenido una preparación, ¿ya?, ese tipo de cosas, emmm tiene que tener un trabajo en los sectores en el que él se va a desenvolver, ¿ya?, generalmente cuando se hacen...cuando hay contacto escuela-industria, escuela-empresa eeh, se...se realizan los canales digamos de conexión y ellos entregan digamos...esto es lo que nosotros necesitamos, los preparan para que puedan insertarlos en algunos entrenamientos, las otras en decisión de ciertas eeh

conductas de desenvolvimiento que tiene que tener en algún lugar específico, y al último pasa la preparación digamos en lo que él sabe hacer. primero, lo importante es la parte social, que se sepa desenvolver, primero que nada, mire esto lo hemos conversado con profesores en la escuela que a mí me encanta que es la Jesús de Nazaret en La Calera, es excelente, pa mí como comunidad educativa es una de las mejores escuelas como equipo, es muy buena emmm ellos, llegábamos a lo mismo, independiente del trabajo que vaya a realizar, aunque no lo haya estudiando ese oficio, la parte social, que sea respetuoso, que tenga ciertos valores, ¿ya? A ver...además que se desenvuelva solo, que sepa manejar dinero, que pueda hacer algún trámite, ¿ya?, que conozca digamos el rodaje administrativo que tiene que tener con ciertas instituciones públicas o privadas...el ir a un banco o ir a pagar el agua, pagar la luz o contratar un servicio, que conozca todas esas cosas.

Entrevistador 2: ¿cuáles de los requerimientos mencionados pueden ser logrados por estas personas, pueden aprenderse en la escuela, qué tipos de apoyo se necesitarían?

Informante Clave 2: mira, los puedes trabajar aquí, los puedes trabajar todos. Los límites van a estar uno, en la condición del alumno y el trabajo que tú tienes que hacer en forma paralela con la familia, porque si tú estás transmitiendo en una sintonía y la familia en otra, en el fondo al final las dos se van a perder y al final va a terminar primando lo que hace la familia porque es donde pasan mayor número de horas, ¿ya?, y hay también cuento con la escuela todo lo que hay detrás del niño, la cultura de la casa, del barrio, cómo se desenvuelve...tú las puedes trabajar todas, pero también va haber una contraposición eeh...si no tienes a la familia interviniendo y lamentablemente la familia interviene poco, poco se acerca para poder hacer trabajo en conjunto, cuesta muuucho a través del apoderado de la escuela, sobre todo acá...no sé...en Quilpué no se da en escuela de desarrollo, el apoderado...lo que uno ve ...hay bastante apoderado...es otro tipo de

apoderado, pero aquí en villa alemana ni te digo, para el interior también hay escuelas que hacen un buen trabajo, hay buena comunicación entre apoderado-escuela, hay un trabajo en conjunto, pero cuesta bastante...no es un cien por ciento pero hay un gran porcentaje que trabaja.

Entrevistador 2: ¿cuáles son los derechos que según su punto de vista son inalienables a los estudiantes con DI, por qué y cuáles podrían ser sus aportes en el desarrollo de estos?

Informante Clave 2: bueno, todos los derechos son...digamos son los básicos para toda persona, ¿ya?, para toda persona. Ahora, está todo además depende del sistema, depende del grupo que le tocó, depende de la familia que le tocó, depende del profesor que le tocó...influye todo eso. Depende de los ambientes en que se desenvuelva el niño, porque si tú eres autoritario...*irreproducible*, y si eres demasiado permisivo tienes que...aquí tienes que jugar, dar...tiene que estar ahí controlaito, no es aplicar la misma norma a todos...con este tengo que ser así en determinado momento pero al otro lo tengo que dejar, no puedo ser todas las horas así con él.....depende del colegio también, qué es lo que quiere el colegio enseñarle, o cuáles son las expectativas de la comuna, qué expectativa tiene la comuna...y más encima la familia, familia-escuela y eso generalmente no se da para este tipo de niño el apoderado está más preocupado de su hijo que está en básica, del chico que está aquí, se da mucho.

Entrevistador 2: ¿la educación basada en derechos es compatible con la educación especial?

Informante Clave 2: la educación basada en derechos...sí, sí, sí...a ver, hay personas que cuestionan las escuelas especiales, ah?, hay una corriente que las cuestiona porque dicen que segrega, que los tiene a todos ahí, ¿ya?, entonces por eso busca la integración, integrarlos, pero esta integración no se basa en

ningún...no tiene una meta final, ¿ya?, de que qué van a hacer estos niños cuando salen, terminan octavo y no salen pa na. Algunos llegan a la enseñanza media con integración, pero para qué, ¿ya?, estoy hablando en general, no de los casos especiales que te aparecen en la televisión que el niño Down en un mc donald en un doguis y el sí llegó hasta cuarto medio, ¿ya?, y además son niños bien po son del barrio alto, porque Juan Pérez de la Gumerindo no tiene las mismas oportunidades, ¿ya?, entonces está muy limitado...m?...la escuela especial para algunos segrega, para mí no porque por último los preparamos para, y ellos en su medio se relacionan...se están relacionando socialmente en su barrio, en su comunidad, eeh...pero también los estamos preparando para que ellos se desenvuelvan en un oficio que ellos pueden hacer y lo hacen bien, oye la construcción en Chile, yo calculo que un sesenta por ciento, son discapacitados, en Chile la construcción y la minería son por tradición familiar y el gran porcentaje son personas con discapacidad que están trabajando ahí, yo conozco montones, son muy buenos pa trabajar, se portan bien, pero más allá de eso no te van a hacer, no te pueden calcular, no te pueden ir reproducir, no saben cuántos materiales van a ocupar, todo el app...más o menos veinte palos...¿ya?, porque no saben hacerlo, saben hacer muy bien la construcción pero más allá de eso, hacer los cálculos para, les cuesta. Algunos van a llegar a ayudar pero eso te lo hacen muy bien, lo mismo para los que estudian panadería, también hay muchos discapacitados, y logran desenvolverse...mira lamentablemente, así al margen uno de repente escucha tanto crimen, tanta cosa violenta de repente, y si les hicieran un examen psicológico te apuesto que tendrían algún grado de discapacidad...porque típico en la irreproducible, poca tolerancia al fracaso se frustran rápido, pasan de la alegría a la ira así.

Entrevistador 2: cómo se relacionan estos derechos, si es que lo hacen, con la calidad de vida de las personas con DI.

Informante Clave 2: a ver de los alumnos que yo tengo que se manejan de forma independiente...me han sorprendido, han llegado mucho mas allá de lo que uno esperaba, pueden hacer más cosas de *irreproducible*, a pesar de, ese de muchas cosas que no se dan acá que no se dan en la familia, por observar, por lo que veo, porque o los han mandado esporádicamente han ido aprendiendo a desenvolverse solos. Mira les da mayor autoconfianza, incluso tu mismo de repente uno los manda cuando salen después de las cuatro necesitan cosas ellos, uno le dice mira anda a tal parte, como ellos se ubican en el centro, uno les da punto de referencia, anda a tal parte y pregunta, y aunque no pueda hágalo igual, ya profesor te va a decir, no, tienes que aprender a hacerlo solo. Ellos mismos como que se ponen barreras. Sabes que a mí la actividad deportiva me ha servido mucho para conocer el medio, porque el apoderado es tan displicente y poco responsable que ni siquiera vienen a firmar los permisos de salida, entonces yo he ido a sus casas para poder llevarlos a los chiquillos, mama fírmame acá mira vamos a tal parte, ah ya...entonces muchos se acostumbraron, pero yo necesitaba llevarlos...

7.2.3 Entrevista 3

Entrevista a Informante Clave 3.

Taller de manualidades.

Fecha: 06 de noviembre de 2013.

Entrevistador 1: ¿A qué refieren, de acuerdo a su perspectiva, los conceptos de independencia y autonomía?

Informante Clave 3: eeh independencia, la independencia es, ¿bueno es lo que pienso cierto?

Entrevistador 1: claro, según su perspectiva.

Informante Clave 3: es la capacidad que tengan los chiquillos de poder hacer las cosas de una manera autónoma, o sea de una manera individual, puede ser, que puedan desenvolverse en el ambiente, en la sociedad de una manera independiente, o sea solito, sin necesidad de que los papás estén siendo al lado de ellos, porque lamentablemente se ve mucho de que los papás no los sueltan, hasta los visten, los bañan, le hacen todo, entonces ahí es un punto que queda como cojito, que los papás no los dejan independizarse, independencia así como de de más tirado pa la autonomía, la independencia, así de que el niño se va a independizar algún día, el joven se va a independizar algún día, irse a vivir solos, hacer sus cosas, se ve bien alejado porque los chiquillos hay algunos que uno los ve como muy elevados en cierto aspectos, pero por lo general fallan en el área como social, actividad de la vida diaria.

Entrevistador 1: ¿y estos dos conceptos cómo se vinculan con los derechos de las personas?

Informante Clave 3: Como emmm hay una parte que dice que somos individuos, somos independientes, somos únicos, entonces claro es como que le cortan un poquito las alas para poder llegar a ser independientes, no es así para todos, es ahí donde juegan en contra con el derecho de todas las personas.

Entrevistador 1: ¿Se piensan de la misma forma para los estudiantes con y sin discapacidad Intelectual? ¿Cuál es su opinión al respecto?

Informante Clave 3: Yo creo que no, porque, por eso difícil pensar en independencia personal para los chiquillos poh, a nosotros a las personas sin discapacidad es fácil pensar en independizarse, en buscar un trabajo, en poder irte a vivir solo, emmm no sé, tener tu auto, en hacer tener tus cosas, el viajar solo en micro, trasladarte, pero para ellos la independencia es otra cosa, es como ya lo mezclai un poco con la autonomía, porque eeh como que los papás no ven el

lado de independencia personal de los jóvenes, no está poh. Yo creo que un punto muy relevante es que tenemos que tener en claro que estas personas eeh algún momento van a quedar solas, los papás y la familia no van a estar para siempre, Hay muchas papás que te dan como respuesta, uno les dices deje que su hijo haga esto solo noo es que no sabe, enséñele, no es que, uno les dice ya usted va a estar para siempre al lado de sus hijos? No pero está su hermano, quién te dice si ese hermano cuando los papás no estén se va a querer hacer cargo de él.

Entrevistador 1: ¿Cree usted que se debiesen enseñar o promover estos conceptos a los estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Cómo? ¿Cuál sería su relevancia?

Informante Clave 3: Sí...

Entrevistador 1: ¿Cómo?

Informante Clave 3: mmmm es complicado, yo creo que ellos saben un poco de por ejemplo yo tengo aquí en mi curso, tengo un caso de joven que le hacen todo y una niña que lo hace sola todo, son dos distintos pero ella le dice tú tení que hacer tus cosas solos tení que valerte por ti mismo, tení que hacer esto porque tu mamá no va estar para siempre al lado tuyo, o sea ellos como que en ese sentido se ubican un poco, no están tan perdidos como uno cree.

Entrevistador 1: Si tuviésemos que poner un valor numérico o un concepto (siempre, mucho, poco, más o menos), ¿En qué grado cree usted que colabora con la promoción de la independencia y la autonomía en la cotidianeidad de los alumnos? ¿Cómo lo hace?

Informante Clave 3: independencia y autonomía... ¿cuáles eran? Siempre...

Entrevistador 1: claro, siempre, mucho, poco, más o menos.

Informante Clave 3: Ehhhh yo creo que uno hace mucho, pero que se logra poco uno puede a lo mejor aquí dentro del establecimiento ellos son completamente autónomos, son independientes, fuera de la sala de clases, aquí adentro siempre tiene que estar con ellos ayudándolos pero yo creo que eso es 50 y 50 con la familia por ejemplo uno yo en reunión de apoderados yo siempre le digo a los papás, dejen que sus hijos a lo mejor hagan su cama, partan por cosas súper simples, que tuesten un pan, que supervisen cuando ellos cocinan, pero los papás no se dan el tiempo de hacer eso, ahí es donde, una a lo mejor tiene todas las intenciones ya o sea está el mismo hecho de que tú les mandai tareas pa la casa y llegan sin las tareas hechas porque eeh es una cosas de 50 y 50 y uno no lo puede hacer todo, por eso uno quiere mucho pero logra poco por lo mismo.

Entrevistador 1: ¿de qué forma usted colabora o trabajo estos conceptos?

Informante Clave 3: ¿La autonomía y la independencia?

Entrevistador 1: Claro.

Informante Clave 3: Se ven en en social, en actividades de la vida diaria, ehh como se desarrollan, uno generalmente los lleva a punto de autonomía en la calle de que puedan, sepan, antes podían salir más los chiquillos, ahora ya no se puede salir mucho, que sepan qué es lo que se puede hacer, lo que no se puede hacer, qué es lo tenemos que hacer para poder salir, qué micro tenemos que tomar, o sea más con las salidas pedagógicas que se ven eso, pero eso en el laboral ya estamos abocados a eso.

Entrevistador 1: ¿Cuál o cuáles cree usted son el o los roles de la escuela, el Ministerio de Educación, las políticas públicas y nosotros los docentes, mediante nuestra práctica pedagógica, en la promoción de valores tales como la independencia y la autonomía?

Informante Clave 3: Cuáles son los roles.

Entrevistador 1: Claro.

Informante Clave 3: El ministerio de educación tiene que potenciar, tiene que apoyar tiene que pegarse, tiene que saber que la educación especial existe y que los niños de nosotros son diferentes a los demás, es un rol de como más de fomentar de, es un apoyo, una red que tenía que tener, o sea por lo general el ministerio de educación no piensa en nosotros como educación especial, piensa como en educación básica, ese es un rol de eso de apoyo de poder facilitar las cosas, eso es un facilitador...¿Qué más?

Entrevistador 1: Las políticas públicas, los docentes...

Informante Clave 3: Pucha, como docentes haciendo lo que hacemos, enseñándoles a los chiquillos, o sea yo creo que lo que hacemos nosotros, es lo que a ellos les va a servir para ser independientes y autónomos en su vida cotidiana, o sea a eso está enfocado un poco lo que es el área laboral por o sea de que se puedan independizar y de que se puedan partir no es un pequeño lugar de trabajo con cosas que nosotros les enseñamos y solos, porque nosotros no vamos a ahí con ellos para trabajar con ellos, así podemos ayudar nosotros y las políticas públicas también por agilizan un montón las cosas, si estas políticas existieran sería el trabajo para nosotros y el aprendizaje para los chiquillos mucho más fácil.

Entrevistador 1: Y la escuela

Informante Clave 3: La escuela postulando a proyectos y también actuando como facilitador

Entrevistador 1:¿Pueden estos conducir a un proyecto familiar independiente?

Informante Clave 3: Ooh complicado, (silencio) yo creo que hay casos y casos, yo creo que hay casos de chicos, eeh de jóvenes que sí pueden formar su familia, pero no me atrevo a decir que pueden formar una familia solos así no los está nadie apoyando, no no me atrevo a decir que sí, quisiera decirlo, pero así con los pies en la tierra no sé.

Entrevistador 1: ¿Considera usted que una persona con discapacidad intelectual que sea estimulada física y cognitivamente desde la primera infancia, pueda realizar una vida familiar independiente a la de su núcleo familiar inicial? ¿Cómo lo puede hacer?

Informante Clave 3: eeeeeh una familia...ya una persona con discapacidad intelectual que es debidamente estimulada es muy diferente a una persona que no lo es, el caso que yo te decía, mis dos chicos acá, ahora la Johanna es una niña muy estimulada ella siempre la mamá la hizo hacer todo sola, ella sí puede hacer las cosas sola pero no sé si pueda tener una vida familiar independiente, o sea ella hace todo sola, ella va a comprar, ella se mueve muy bien en todo ámbito pero hay cosas que se escapan a su autonomía o independencia.

Entrevistador 1: ¿Qué se podría modificar o reformular a nivel de Ministerio, Escuela, sociedad y nosotros como docentes para incentivar la conformación de un proyecto familiar independiente de las personas con discapacidad intelectual?

Informante Clave 3: Reformular el decreto 87, nos regimos por un decreto del año de 87, 90, tamos en el 2013, 13 años donde las cosas han cambiado mucho, donde los chiquillos que nosotros atendemos son muy diferentes, donde las familias que atendemos son muy diferentes a las de trece años atrás, yo creo que y todos, o sea no solo el ministerio, sino que todo lo que engloba la educación especial se debe transformar, se debe claro se debe transformar porque es un proceso de cambio, tenemos que adaptarnos a las cosas de ahora, no podemos seguir viviendo en el año 90 eso es lo que hay que reformular.

Entrevistador 1: ¿Cuáles pueden ser las dificultades con que se podrían encontrar las personas con discapacidad intelectual al momento de generar un proyecto familiar independiente?

Informante Clave 3: Las dificultades, yo creo que la sociedad de hoy en día, la discriminación todavía se ve, con la que se pueden encontrar, la falta de oportunidades, que eso va a provocar que a lo mejor la gente sea de escasos recursos, porque aunque nosotros les enseñemos, que es lo que hay que modificar del decreto 87, nosotros en el área laboral le enseñamos habilidades, pero no enseñamos un oficio, entonces es como, no sé, yo por ejemplo tengo taller de manualidades a dónde van a contratar una persona que haga manualidades en ninguna parte, en cambio si tuviera un oficio, no sé fuera costurera, es más fácil que a lo mejor en un taller lo contraten, pero no está enfocado a un oficio está enfocado a habilidades.

Entrevistador 1: ¿Cuáles son las principales barreras y oportunidades que podrían surgir si un estudiante con Discapacidad Intelectual, quisiera realizar un proyecto familiar independiente?

Informante Clave 3: ¿Oportunidades? la única oportunidad que tienen los chiquillos es aprovechar lo que aprenden acá y aprovechar también que hay algunos que son bastante independiente, nosotros tenemos muchos niños que trabajan, que salieron de acá y están trabajando, porque creo que los mismos, no sé yo llevo este año no más trabajando y no sé cómo han formado a los chiquillos antes, pero se nota harto que motivan a la independencia a que los cabros sean independiente.

Entrevistador 1: ¿Cuál o cuáles son las expectativas que usted tiene en relación a sus alumnos una vez egresados de taller laboral? ¿Es posible?

Informante Clave 3: Las expectativas que yo tengo de mis alumnos...

Entrevistador 1: Claro, en relación a la conformación de un proyecto familiar independiente

Informante Clave 3: yo tengo una alumna, tengo una expectativa, a ver a mí me egresan ahora me egresa una niña, que tengo una expectativa alta en ella, es la niña más independiente que tenemos en el taller, ella se maneja perfecto en todo los ámbitos, no sé, anda sola, hace todo, le va a ir bien, tiene buena, sí...

Entrevistador 1: ¿Es posible?

Informante Clave 3: a no ser que se dejen estar, se deje estar, ella estuvo en una pasantía en un taller emm de costura, hacía delantales, si le va a ir bien, tengo una expectativa bastante alta en realidad.

Entrevistador 1: ¿Qué requeriría una persona con discapacidad intelectual para vivir o realizar un proyecto familiar independiente?

Informante Clave 3: ¿Qué requeriría? Apoyo, apoyo de la familia y apoyo de no sé, de la sociedad en sí, eso necesitarían.

Entrevistador 1: ¿Cuáles de los requerimientos mencionados puede ser logrado por las personas con discapacidad intelectual? ¿Qué tipo de apoyo se necesitarían?

Informante Clave 3: ¿cuáles son los derechos, no, en cuál estamos?

Entrevistador 1: Aquí

Informante Clave 3: Cuáles de los requerimientos mencionados pueden ser logrados aaah yo creo que todos mientras estén las ganas de ayudar poh, o sea si los jóvenes van por ejemplo a la municipalidad y quieren postular a un proyecto, lo pueden hacer o sea el hecho es que la municipalidad o el ente público los quiera ayudar, ese es un requerimientos, pero yo creo que las tienen todas

Entrevistador 1: ¿Pueden aprenderse en la escuela?

Informante Clave 3: Sí, sí se pueden fomentar,

Entrevistador 1: ¿De qué manera?

Informante Clave 3: Enseñándoles las oportunidades que hay afuera, o sea nombrándole o inculcándole de alguna forma de que las cosas se pueden lograr de una forma pucha como pidiéndolas perosí con tu esfuerzo, o sea no es cosa de que te lo regalen, tú te tienes que esforzar para que te lo den.

Entrevistador 1: ¿Cuáles son los derechos que según su punto de vista son inalienables a los estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Por qué?

Informante Clave 3: Inaliebables mmmm(suspiro fuerte) Inalienables qué, qué o tengo la palabra.

Entrevistador 1: que son de la persona, que no se pueden quitar

Informante Clave 3: Que no se pueden vulnerar?

Entrevistador 1: Claro.

Informante Clave 3: que son invulnerable...Aaa todos, o sea las personas tienen derechos, derecho todos los derechos poh, derecho a la educación, derecho a vivir en un lugar tranquilo, todos los derechos, ninguno deberían vulnerárseles.

Entrevistador 1:¿Cuáles podrían ser sus aportes en el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual?

Informante Clave 3: ¿De los derechos?

Entrevistador 1: claro, cuáles podrían ser los aportes.

Informante Clave 3: (repite la pregunta en voz baja), yo creo que si los derechos de las personas con discapacidad intelectual no fueran vulnerados y nunca hayan sido vulnerados desde que nacieron, las personas con discapacidad intelectual a lo mejor podrían surgir más rápido y mejor de lo que surgen ahora, porque si hablamos así seriamente las personas con discapacidad intelectual en este momento donde sus derechos la mayoría son vulnerados no tienen muchas

oportunidades para surgir, en cambio si estos derechos no se vulneraran desde que son chicos tendrían mayores oportunidades.

Entrevistador 1: ¿La educación basada en derechos es compatible con la educación especial?

Informante Clave 3: hay una dicotomía súper extraña ahí porque la educación especial en sí segrega a los chiquillos de una educación regular, estaríamos hablando de equidad ahí pero de repente es lo que yo te hablaba, no está preparada la sociedad para una plena inclusión, nosotros estamos en pañales, estamos hablando de integración, cuando en los otros países están incluidas estas personas, sí la educación especial es importante pero no deja de separar a los chiquillos del mundo exterior, aquí están igual como en una burbujita no conoce, a lo mejor ellos tiene en su, a ver cómo se dice, ellos tiene roce social con las personas sin discapacidad, por su familia y todo pero el estar fuera de un lugar que los normalice igual les puede perjudicar.

Entrevistador 1: ¿Cómo se relacionan si es que lo hacen con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual?

Informante Clave 3: Ya es que, yo creo que la calidad de vida de las personas de toda persona, no solamente de las que tienen discapacidad intelectual mejoran cuando tus derechos son respetados, yo no creo por qué haya que hacer diferencias con ellos si son personas, saquémosle el apellido, son personas y sus derechos tiene que ser respetados igual como se nos respetan los derechos a nosotros y la educación en derechos, basada en derechos es lo que les toca, es lo que se merecen poh, es lo que nos merecemos todos, o sea no es algo que como no sería una utopía pensarlo, porque es lo que merecen.

7.2.4 Entrevista 4

Entrevista a Informante Clave 4.

Taller exploratorio.

Fecha: 06 de noviembre de 2013.

Entrevistador 3: Estamos grabando, bien en la primera ¿a qué refieren de acuerdo a su perspectiva los conceptos de independencia y autonomía y cómo se vinculan con los derechos de las personas?, no sé si puede responderlas por separado o se las voy haciendo ahí tú me vas diciendo si quieres te las puedo repetir.

Informante Clave 4: ¿a qué refiero...? deja sacar un lápiz.

Entrevistador 3: Desde su punto de vista ¿A qué hacen referencia los conceptos o cómo se definen los conceptos de independencia y autonomía.

Informante Clave 4: Ya, ppp para mí el concepto de autonomía hace relación con la capacidad deel individuo en el fondo eeeh de poder llevar una vida eeeeh independiente eeeem que tenga la capacidad para desarrollar actividades de la vida diaria eeeem que le permitan de alguna manera emmm poder resolver las necesidades básicas del ser humano ya sea alimento, vestuario, eeeh abrigo, que se yo salud cosas como esas ya?...

Entrevistador 3: bien, desde su punto de vista tienen alguna relación con los derechos de las personas independientemente de que tipo de derechos, de los que nosotros conocemos como sin estudiar demasiado digamos, por ejemplo con los derechos del niño, o no sé con los derechos humanos dependiendo de los que usted conozca.

Informante Clave 4: Yo creo que sí, yo creo que sí tienen relación eeeeen en la medida en que eeeeeem por ejemplo si yo tengo resueltas mis necesidades

básicas de salud, mis necesidades básicas de alimento, mis necesidades básicas de educación eeeem desde la perspectiva de la autonomía o sea si yo soy capaz de resolver esas actividades diaria, estoy de alguna manera eeem yo creo que resolviendo mi derecho a la vida... saludable, o sea tienen mucha relación para mí, o sea creo que apunta un poco a eso.

Entrevistador 3: Bien sí, Dos, ejeem Se piensan de la misma forma según su punto de vista para los estudiantes con y sin DI y sin Discapacidad Intelectual?

Informante Clave 4: yo creo que los derechos humanos son iguales para todos, eeeeh la autonomía ehheh ojalá en la medida de lo posibleee, eeeeh o sea como derecho es igualitario para todos, o sea discapacidad intelectual, discapacidad físicaaa eeem yo creo que para todos tiene como la misma eh validez no cierto derecho como derecho básico, eeeh ahora eeeeh que en algunos casos se pueda resolver de mayor en mayor o menor grado yo creo que ahí depende de una discapacidad.... por ejemplo emmm la cap... la Autonomía para para el alimento, para el traslado aaaaH, para la salud claramente todos tenemos la misma necesidad de resolverlo cierto, pero eeeeeeh va a ser posible en mayor o menor grado en la medida que yo pueda eeem hacerlo consciente y me parece que una persona con discapacidad intelectual le toma más trabajo y depende del grado también de discapacidad intelectual (claro) a lo mejor una persona con discapacidad intelectual leve o moderada o sea lue ..leve probablemente las pueda resolver todas sin problema, eeeh con supervisión eeeh algunas con y otras sin supervisión y una persona con discapacidad intelectual moderada yo creo supervisión permanente o una ..como le llaman le llamamos ahora? con apoyo cierto (si) eeh y una persona con discapacidad intelectual digamos severa eeeh yo creo que ahí los grados de autonomía son bastante menos posibles de de de desarrollar ahora eeeh yo sinceramente nunca he trabajado con personas con una discapacidad muy severa, por lo tanto no lo sé como quizás si podrían ser

autónomos en el alimento pero me parece que quizás no de una manera muy consciente.. yo creo.

Entrevistador 3: Ya ... seguimos, cree usted que se debiesen enseñar o promover estos conceptos a los estudiantes con discapacidad intelectual? el tema de la autonomía, de la independencia de los derechos?

Informante Clave 4: si, si si yo creo que síp, o sea en el fondo yo creo que la educación especial eeeh apunta mucho a eso, eeeh porque nosotros lo que buscamos es eem lo o sea buscamos conseguir que el alumno sea lo más independiente posible eeh y en la medida de lo posible eh entonces em nosotros trabajamos en eso (silencio) incluso desde el tema dil de la disciplina o sea incluso para lograr la autonomía también un poco es contradictorio, pero también el tema disciplinario buscamos autonomía también o sea que el alumno por ejemplo llegue, sea capaz de eeh de utilizar su su ropa de trabajo, o que no se po al toque de la campana tenga lam la disciplina de ir a aa recibir su ración de desayuno de almuerzo o sea igual se van como cruzando eeeh lo que te quiero decir es que incluso siendo disciplinada o rutinaria estamos promoviendo la autonomía en todo sentido y bueno y más aun con las actividades de vocacional por ejemplo, ahora por lo menos mi curso estamos trabajando lo que es eeem lo que es cocina no cierto, elaboración de recetas y todo, y claro al principio estaba yo como bien pendiente por el tema de manipulación de herramientas que generan como riesgo, de quemaduras o cortopunzante, pero ya ahora por ejemplo yo les puedo dar la instrucción y ellos siguen con la tarea asique sí. (risas)

Entrevistador 3: Sigo, si tuviésemos que poner un valor numérico o un concepto como siempre, mucho, poco, más menos, en qué grado cree usted que colabora en la promoción de la independencia y autonomía en la cotidianeidad de los alumnos? Y si es así cómo bueno si es así como lo está haciendo usted cree así como a grandes rasgos porque es como complejo, como guste en realidad.

Informante Clave 4: Yo creo que, yo creo que , yo creo que siempre trato de de promover la autonomía ahora de que si eso tiene o no tiene un resultado es distinto (si) pero pero hay veces que hay actividades que requieren mayor supervisión o apoyo y también depende de laa del del del alumno que uno tenga en frente por ejemplo con discapacidad tengo una alumna con una discapacidad física, con parálisis cerebral yyy la verdad es que con ella por ejemplo estoy promoviendo lo que es la alimentación independiente, eeeh ha costado a tomado tiempo emm y a lo mejor es la tarea que le hago en el día y y y va a ser de marzo a diciembre pero uno va viendo po como llegó y como se va, ahora como va a llegar en marzo no sé porque yo... lo que tú haces en la escuela muchas veces no se refuerza en la casa emmm yo creo que siempre están promoviendo por ejemplo emm el hecho deee de que tú le des una instrucción y ellos sepan perfectamente como la tienen que cumplir eeeh no tener que estar encima uno puede estar corrigiendo y supervisando como te digo pero o sea la supervisión es constante eso si no lo puedo negar, constante pero dependiendo del alumno va a requerir mayor o menor apoyo pero en cada cosa uno pretende buscar la autonomía, ahora hay veces que igual yo debo confesar que soy como super eeeeem como asistencialista en ciertas cosas como que a veces quizás debiera promover un poco más la independencia, pero de pronto tú quieres que las cosas resulten y de repente para que resulten estás más encima de lo necesario o sea emm a mí me gusta mucho el la forma de como la metodología de trabajo primero lo hago yo yo profesora, después lo hacemos juntos y después lo haces tú solo, esa es como la forma que (como modelar antes) trabajamos costura y bueno que ahí está el tema de las agujas y las tijeras, también trabajamos con máquinas de coser, trabajamos con sierras, trabajamos con martillos, trabajamos con las dremel trabajamos con hartas herramientas que son un poco complejas eh pero siempre eeeh primero yo profesora después lo hacemos juntos después tu solo, hay veces que siempre va a ser juntos jaja porque hay herramientas que requieren vigilancia o de pronto las las características físicas no le permiten tener como trabajo seguro en ciertas herramientas, por ejemplo la dremel esa que taladra hay

que estar encima encima encima o sea yo quisiera que la ocuparan solos, yo quisiera que la máquina de coser la ocuparan solos eh un montón de cosas pero no por no arriesgarme voy a dejar de mostrarle la herramienta o sea yo prefiero mil veces eeh mostrar las posibilidades que tienen y estar encima a que nunca lo conozcan ya y a lo mejor esa actividad de herramienta que son un poco más complejas va a durar no sé cinco minutos y las independientes van a durar no sé 30 minutos entonces ahí tu vas graduando la actividad la tarea que le vas a asignar.

Entrevistador 3: bien, ¿cuál o cuáles cree usted son los roles de la escuela, el mineduc, las políticas públicas y nosotros los docentes mediante nuestra práctica pedagógica, en la promoción de los aspectos como la independencia y la autonomía es decir, cuáles son los papeles que juegan todos estos personajes que nombré es un poco redundante pero tiene que ver con profundizar si? Entonces si ya nos referimos si gusta como a lo que hace usted cuál cree usted que es el rol de es el rol del mineduc, de la escuela y de las políticas públicas por ejemplo en relación a la promoción de la independencia y autonomía o si no tienen rol, o si lo tienen pero no lo cumplen...

Informante Clave 4: Ya la verdad es que yo desconozco emm si el ministerio de educación está en un plan más allá del desarrollo como de la autonomía como programa como por ejemplo cuando elaboraron un programa enfocado a la sexualidad, o como por ejemplo cuando elaboraron una me tocó a mí capacitarme en el programa de transición a la vida adulta y nosotros ahí cuando yo en ese tiempo era jefa técnica de la escuela y me tocó replicar a mis colegas e hicimos un programa de transición a la vida adulta eeem y eso fue tratamos de desarrollar más que nada conductas vocacionales y cosas así, por eso te digo en lo vocacional sé que hay, en la parte de sexualidad también tenemos un manual super rico, eeem tenemos programas de lectoescritura, de lenguaje, y tenemos programas de cálculo ahora. Pero así como un programa manual de vida

independiente yo desconozco no sé si hay y y y (si?) y por último por lo menos este año y el año pasado el gobierno por lo menos de lo que nosotros nos toca como supervisores de De la secretaria ministerial de acá de viña y Valparaíso estamos trabajando mucho con el modelo clase eeeeeeh día a día y estamos trabajando muy de manera muy eeeeeeh muy como potente la parte de los planes eh eh no me acuerdo como se llaman pero son los planes de los programas de básica (ya)entonces a mí me da la sensación de que el foco al menos el año pasado y este año ha sido fortalecer lo que es la lectoescritura y el cálculo, a mí me da la sensación, eeeh no tengo como recuerdo de decir eeeh ahora eeeeh ya ahora el colegio se enfoca a la autonomía (tal vez estén apuntando a las habilidades como instrumentales) yo siento que sí, yo siento que sí, el año pasado y este, hace dos años atrás era el desarrollo vocacional o la transición a la vida adulta pero la transición a la vida adulta enfocada al desarrollo vocacional eeeeh pero así como vida independiente no no sé no conozco (y en relación a los conceptos que hemos trabajado en las preguntas usted cree que estos podrían conducir a que los estudiantes, siempre hablando de los que tienen Discapacidad intelectual, tengan o sea puedan generar un proyecto familiar independiente me explico no?) o sea tener ellos tener su su su núcleo familiar e e el papá, el mamá, hijo? (si si con esas temáticas que hemos trabajado estamos apuntando hacia que eso suceda) ya yo creo que que bueno yo creo que te vuelvo repe que vuelvo como a repetir un poco una respuesta, que me parece que depende del grado de discapacidad que tenga el alumno ya ahora uno quisiera que eso pasara y con todos, eeeeeem y además yo creo que eso es más competencia de la familia que del docente no sé si me explico entonces yo tengo aquí alumnos que han egresado y que son padres y madres y que tienen núcleo familiar y que son papás trabajadores y mamás responsables como también hemos sabido de casos de ex alumnos que son que han tenido muchos hijos ponte tú y no se han hecho cargo de ninguno de ellos, o sea yo creo que responde en esos casos quizás más responde al modelo familiar pienso yo que a lo que nosotros podamos haber eeeh generado o formado como escuela, la vida familiar

o sea tú me estay hablando del núcleo familiar, ahora si tú me dices y la pregunta enfocara por ejemplo si ellos podrían llevar no sé una casa eee y vivir con sus amigos o vivir ellos solos yo creo que sí ahora como responden valóricamente al tema familiar yo creo que eso ya escapa a la enseñanza escuela sino que el modelo que yo tengo en mi casa quizás lo voy a repetir. Claramente nosotros aquí trabajamos mucho eee el tema de los valores, todos los meses trabajamos un valor, este mes de noviembre de(octubre) octubre estamos trabajando el esfuerzo eeeh y le damos muy fuerte a eso e hacemos actividades grupales actividades en sala, otras veces hemos trabajado el mes de noviembre toca el tema de la cortesía, eeeeh trabajamos ahora ponte tú la cocina, trabajamos ponte tú las niñitas aquí de repente no se po un accidente y ellas lavan su ropa cosas como esa, que uno puede decir pueden ir enfocadas a la vida familiar eeeh pero yo siento que no estoy formando un alumno pa ser familia, yo lo estoy formando pa ser independiente quizás trabajador, quizás un buen ciudadano pero no un buen padre, una buena madre o un buen hijo no sé si me explico (si si si entiendo, independiente de que ya sabemos tomando sus palabras que que pueda generar un núcleo familiar independiente, está relacionado con la autonomía y la independencia independientemente de eso no es el foco digamos) o sea yo creo que sí está relacionado o sea en la medida en que yo formo una persona autónoma eeeh no sé si, a ver o sea en la medida que yo formo una persona autónoma yo creo que puede favorecer la vida familiar, pero no creo que una es condición de otra, o sea yo puedo formar aquí a un chiquillo súper autónomo pero si tiene un mal modelo de familia en casa no me sirve de nada la autonomía porque a lo mejor va a ser muy autónomo pero a lo mejor va a ser un padre maltratador, ¿me entiendes' yo creo que que si ayuda pero no es condición una de la otra o sea yo puedo formar un súper buen trabajador, súper responsable o sea todos los valores todo lo que hay y y y pero no creo que eso sea una señal de que sea un buen papá no no yo creo que va más va más a lo que... a lo que él aprendió en su núcleo familiar yo no creo que sea como resultado de lo que yo realice en la escuela, (de lo que usted realice en la escuela? Disculpe no es de las

preguntas pero para profundizar de lo que usted realiza en la escuela o de la labor de las escuelas en general, o por ejemplo de toda esta escuela, o sea no es la labor de usted como profesorado trabajar por ello, o hay me confundí tratando de profundizar) mira yo creo que a ver, yo no niego que aquí nosotros por ejemplo al trabajar la sexualidad nosotros tenemos un programa, ya eeeeeeeh pucha como me gustaría mostrarte los temas que tratamos (moral y afectividad) claro no pero además nosotros como colegio, tenemos un programa -déjame ver si encuentro, aquí los acá están-... (sí los revisamos) (Habla y lee) ya por ejemplo en abril yo trabajo mi cuerpo mi mundo privado, en mayo trabajamos red de apoyo tengo un problema qué hago yo en el caso de tener un problema, eeeh por ejemplo yo te quiero a la otra persona yo te quiero y lo demuestro así cómo yo demuestro mi afectividad, digo sí digo no cuando yo quiero o sea todo esto que yo trabajo en la parte de la sexualidad probablemente apunte al respeto por mí y al respeto por otros, yo trato como de ... parece que tú una vez estuviste en una clase de sexualidad, no me acuerdo (sí, con el Aldo) pero nosotros damos ejemplos súper concretos o sea si tu tienes una pareja y ella te habla fuerte tú le respondes de igual forma o sea tratamos como de mediar, de o sea no de mediar si no de que de orientar eeeh nosotros en la escuela tratamos de hacer eso, o sea lo hacemos no tratamos lo hacemos ya! pero esa es una asignatura que yo tengo una vez al mes, o sea una vez a la semana, pero que una semana trabajo prevención de drogas, otra semana trabajo sexualidad, otra semana trabajo efemérides, y otra semana trabajo eeeh no sé cual otra efeméride ponte tu porque tengo la obligación de trabajar dos efemérides al mes. Y con eso a mí se me va el (el área) área social, ahora esto ayuda eeeh pero te vuelvo a decir pero te vuelvo a decir yo creo que esto ayuda pero no asegura, te fijay? Ahora yo tampoco estoy diciendo que no se haga, nosotros tenemos que...por ejemplo ahora en el senda estamos trabajando como lo que yo observo en el entorno a mí me ayuda para una vida saludable o entorpece mi vida saludable, de hecho los chiquillos tuvieron que hacer una entrevista y la próxima semana vamos a recopilar información y la vamos a analizar entonces también por ejemplo si dicen pucha mis vecinos pasan

peleando ponte tú, entonces ahí nosotros podríamos decir de qué forma yo puedo conducir para que eso no entorpezca, yo puedo hacer eso pero creo que mi foco va más o sea eh la cantidad de horas que yo tengo en trabajo vocacional es mucho es muy superior a lo que yo tengo en social o lectoescritura y cálculo entonces yo te vuelvo a decir yo creo que mi foco es tratar de hacer chiquillos independientes pero desde el punto de vista como laboral, no descuidamos lo social pero si lo laboral entonces que yo haga todo, esto por supuesto que ayuda te fijás? Eeh Ayuda eeh pero no condiciona...(si) y no solo acá si no que por ejemplo si tú te pones a mirar en básica, o tus compañeras de universidad o mis compañeras de colegio a lo mejor yo estudié en colegio de monjas a lo mejor me enseñaron todos estos valores, te fijay todos estos valores, y la autonomía, y disciplina y todo lo que quieras pero mi familia y la familia de mis 40 compañeras es absolutamente distinta, entonces por eso te digo yo creo que lo que a mí me enseñan en el colegio eeh puede ayudar pero no condicionar (bien) no sé si estoy respondiendo a tu pregunta?

Entrevistador 3: Sí tranquila, sí, entonces eeem podríamos pensar le pregunto a usted si una persona con discapacidad intelectual que sea estimulada desde la primera infancia, (sí) desde lo físico y cognitivo podría realizar este proyecto familiar independiente, independientemente de si lo hiciera usted por ejemplo, podría una persona que estuviese bajo esa estimulación pensando que es la más idónea llegar a (desde qué punto de vista?) a concretarlo?

Informante Clave 4: A ver yo te hago una contra pregunta, tú cuando hablas de autonomía porque yo te mencioné salud, abrigo, alimento, (necesidades básicas), ya necesidades básicas tu apuntas a eso con autonomía?

Entrevistador 3: Estamos apuntando al ejercicio como autodeterminado de, por una parte, resolver necesidades básicas y por otra parte de decidir qué quiero hacer y cómo lo voy a hacer, por ejemplo.

Informante Clave 4: Es decir, es decidir (como a grandes rasgos), si yo reforzara (lo físico y lo cognitivo), si yo reforzara eso, (una persona estaría en condiciones de ser un padre por ejemplo) o sea... (independientemente de que tenga su aparato súper adecuado como para embarazar a cualquier chiquilla) o sea yo creo que (se podrían desarrollar las habilidades que requieren?), yo creo que claramente dependen de dos factores ... uno el grado de discapacidad por un lado y lo otro de las perspectivas de la familia por otro lado. Ahora eeh si nosotros además ponte tú que se dieran esas condiciones de que a lo mejor su diagnóstico intelectual apunta o favorecer que pueda resolver cuestiones cotidianas, además la familia apuesta a la vida independiente, y además nosotros como escuela aportamos desde chiquitito a eso, yo creo que sí, ya yo creo que sí. Pero vuelvo a insistir no es solo la escuela la que podría generar esa situación si no que es la escuela y otros factores más.

Entrevistador 3: estoy leyendo la que sigue para saber si se repite y si fue respondida con esta...(la lee) ¿cree que con las respuestas de recién respondió? O le gustaría ahondar en algo más? ¿qué habría que modificar o reformular a nivel de ministerio, escuela, sociedad, y nosotros como mismos como supuestos profesores porque yo estoy en formación para incentivar la conformación de un proyecto familiar independiente de las personas con discapacidad intelectual?

Informante Clave 4: Yo creo que generar programas, por ejemplo como el que hicieron en el módulo bueno así como también hay módulos para trabajar la lectura en el método global o de transición a la vida adulta, todos esos módulos que han sido... yo creo que igual favorecería bastante,... ahora con la nueva forma de diagnosticar al alumno yo creo que ahí uno le toma más sentido a que la el chiquillo es más que un coeficiente intelectual, sino que es una serie de capacidades (un enfoque multidimensional), claro más capacidades entonces yo creo que como que ahí nos abrieron los ... y nos dijeron a pesar de que en la universidad.... Pero a lo mejor con eso el ministerio nos está obligando a decir el

chiquillo es intelecto y bastante más, eeem ooh así como por ejemplo están atentos en la forma en cómo llevamos la planificación día a día de lectoescritura y cálculo quizás deberían ser un poco más rigurosos respecto a cómo planificamos la vida independiente, eeeeeeeem yo creo que hay que estar más encima yo creo que por ejemplo si yo tengo a los chiquillos todo el día siguiendo órdenes, órdenes, órdenes, ee y tengo una súper buena planificación de lectoescritura y cálculo, y cuando vienen del ministerio y ven mis planificaciones me las encuentran bien, observan mis clases y me encuentran bien, y too la cosa anda bien pero no tienen idea de si estoy formando o no niños autónomos, (claro) a eso voy yo a estar más encima ahora no sé si existen los módulos, tú conoces algo de eso pero yo personalmente los desconozco a lo mejor hay yo me pongo a buscar y va a ver pero no sé si a nivel del ministerio.

Entrevistador 3: Bien, y en relación siempre al proyecto familiar cuáles podrían ser las principales dificultades o barreras y oportunidades que podríamos identificar si una persona quisiera, una persona con discapacidad quisiera tener, no sé tiene su polola y quisiera tener su familia? Cuáles podría usted identificar, como barreras y oportunidades si deseara hacerlo.

Informante Clave 4: eeeeeh bueno yo creo que la principal barrera esss no sé por ejemplo una niña con discapacidad intelectual moderada quizás no va a tener la capacidad de discernir respecto de lo bueno y lo malo, entonces por ejemplo si encuentra un marido que la mande, que la maltrate, que abus... o sea que se sobrepase con ella sexualmente, o que la tenga encerrada me entiendes, a lo mejor no va a tener la capacidad de discernir de que si eso es correcto o no. En el caso de que sea una discapacidad intelectual más más mayor, yo creo que eso sería una barrera quizás la capacidad de discernir, me imagino eeeeeh y las capa.. las oportunidades dices tú?, (o como los facilitadores), los facilitadores de que... yo creo que un gran facilitador es que hoy día la familia, la escuela y el entorno en general está confiando más, está creyendo más que tienen las mismas

oportunidades entonces creo que antes eso no pasaba, antes nosotros, no nosotros sino que, todavía había gente que decía a el niño enfermito o el niño eeh pobrecito, o hay que operarla pa que no tenga guagua, antes era eso cachay? Pero ahora yo siento que no, que la gente está creyendo más en que son capaces y al mismo tiempo nosotros, o sea a al ver lo mejor cuando yo egresé de la universidad, hace harto rato ya, más de diez años, eeh yo pensaba que no era posible te fijay?, pero ahora que yo veo a mis alumnos son independientes, que un montón de cosas yo ahora confío y puedo apostar más a eso y eso quizás me ayude a buscar una estrategia, el hecho de confiar ahora un poco más, eeh y yo creo que eso que el entorno es un gran facilitador.

Entrevistador 3: y cuáles son sus expectativas, cuáles son las expectativas que usted tiene sobre por ejemplo este curso, sus alumnos en este caso, después de que salgan de la escuela digamos?

Informante Clave 4: eeh las expectativas, mira la verdad es que yo los recibí a muchos recién, este curso ha mutado bastante, se han ido varios y han llegado varios también, entonces eeh la primera expectativa así como a corto plazo, a corto plazo con ellos es que logren eemmm logren el sentido de pertenencias, primero o sea de aquí soy, (dentro digamos), dentro de la sala, dentro de la escuela, o sea ya hay niños que vienen de hogar, hay niños que han sido que han sido como rechazados en otros colegios, entonces primero sentir que ellos se sientan acogidos, y que confíen en sus capacidades, esa es como mi meta a corto plazo (y a largo plazo, es decir fuera del colegio) y claro fuera que ojalá que sean personas autónomas, pero yo de verdad y honestamente eem pienso más en la autonomía laboral, yo yo de verdad no me he puesto a pensar en las familias de ellos, no me he puesto a pensar en eso, yo me he puesto a pensar en que ojalá tengan un trabajo como micro empresarios, o como empleados ee (no se entiende), en eso me he puesto a pensar así como a largo plazo como autónomos desde lo laboral eeh y por eso este año por ejemplo el exploratorio busca eso po

cachay que conozcan diferentes herramientas eeh para poder realizar un producto de manera independiente y locales así ojalá en su casa. Todo lo que aquí les he enseñado es de bajo costo, materiales de bajo costo y actividades que generan ingresos y que además es fácil realizarlas, emm el tema de la chocolatería, el tema de por ejemplo de la bisutería, pero bisutería así como no sé cosas que hemos juntado harta platita porque las cosas se van moviendo entonces digo pucha en la casa podrían hacer lo mismo en el exploratorio, porque este es un primer nivel acuérdate que después pasan a los laborales más específicos uno siempre apuesta como a eso a la vida independiente en lo laboral, pero la familiar honestamente no me no me lo he cuestionado, no.....no o sea y si me lo he cuestionado ojalá yo pienso en mis niños, ojalá que no les toque un hombre que se aproveche de ellas es lo único que yo si tú me decí nunca lo has pensado sí lo he pensado pero ojalá que no venga un un gallo así con malas intenciones y la tenga como de.... Así como...Que la maltrate en el fondo no más como lo pensábamos... (no se entiende) de lo familiar, pero nada.

Entrevistador 3: Esta que viene parece que se repite un poco, pero así como podría ser casi un puteo de ideas así como para hacerlo más simple que es que tiene que ver con qué requeriría una persona para generar este proyecto familiar, una persona con discapacidad intelectual, que requiere?

Informante Clave 4: Mira yo creo que lo que requiere... es eem bueno, nosotros aquí en la escuela, o yo en general yo trabajo como harta independenciamanera transversal, autonomía de manera transversal. Eem que tenga la autonomía no sé po de de de alimentarse, de abrigarse cuando hace frío, de desabrigarse cuando hace calor, o de aseo ponte tú me siento sucio y tengo la capacidad de como de decidir o resolver que me tengo que bañar, cosas como esa, o comí me lavo los dientes de manera transversal como que igual se yo lo promuevo en la medida de lo posible eeeh. Me perdí pa donde iba tu pregunta?

Entrevistador 3: ¿Qué requeriría una persona con discapacidad intelectual para vivir o realizar su proyecto familiar independiente?

Informante Clave 4: A ya. Ahora eeh como como como eee destrezas básicas te estoy hablando yo, destrezas básicas, ahora como proyecto familiar, yo creo que hay que enmarcarse dentro de un tema proyecto familia, eeh porque por ejemplo lo más cercano es el tema de la afectividad y la sexualidad pero está enfocado a como yo me respeto, y como yo respeto al otro, (eso requeriría, conocimientos sobre...) no no no yo te digo lo que se está haciendo, eso es lo que se hace ahora yo sí creo que si faltaría la parte cómo llevar la economía doméstica ponte tú, aquí nosotros hacemos balances (ya), pero hago un balance de como hago el chocolate ahora estuvimos trabajando en excell hicimos presupuesto de como que (no se entiende) Pa hacer las cocadas, ya. Pero yo creo que hace falta enfocar en decir ya que mercadería tengo que comprar pal mes y hacer un balance de economía doméstica, o si tengo una guagua que requiero, no o sea ya es un trabajo más específico.

Entrevistador 3: Pero independiente de si la escuela lo puede hacer o si ya lo está haciendo (ya) que es lo que requiere una persona con discapacidad intelectual desde su punto de vista para lograrlo, ya me mencionó por ejemplo conocimientos sobre hacer presupuesto familiar para hacer balance, que otra cosa podría pensar usted, o...

Informante Clave 4: Bueno, no sé la economía doméstica, o lo otro es el cuidado de lo los niños, una madre como responsable de las necesidades básicas de un niño... ehh un padre o madre que sea responsable de su trabajo, (o sea tendrá que tener trabajo) obvio o sea sipo(no es que necesito que lo diga usted jajaj) sipo claramente, sipo obviamente o una madre o padre trabajador, padre o madre presente en lo que es la educación, o sea es que igual que en todos lados no más po, (si) cachay mamá papá ojalá los dos presentes, y si no el que esté que haga la

pega de educar, de criar, de alimentar, de too po o sea igual que.... (no se entiende) (súper amplio, súper amplio).

Entrevistador 3: Y de esos requerimientos podrían ser logrados en base a esas características que usted me mencionó? O sea Le pregunto en relación a los diagnósticos, a la educación que reciban esos requerimientos como para que ellos puedan lograr por ejemplo este proyecto familiar, va a depender de la educación que reciban y también de la familia que tengan? (sí yo creo que..) hay algún otro factor que podría estar?

Informante Clave 4: sí yo creo que el nivel de discapacidad, yo creo que el grado de discapacidad, es condicionante, eeeh claramente po o sea una persona con discapacidad intelectual leve le va a ser mucho más fácil eeeeh y que que una persona que no que tiene una discapacidad intelectual moderada, hay unas que no con la discapacidad intelectual moderada nos arriesgamos más a que haya como eso que yo te decía que no va a tener la capacidad de discernir lo que es bueno o malo, si el chiquillo tiene fiebre a lo mejor le va a costar mucho más interpretarlo cachay? O sea a eso voy yo.

Entrevistador 3: Bien, en relación a los derechos de las personas, que (hace señas de que corte de que se tiene que ir, se comienza a cambiar de ropa) si sí súper cortito la última, que usted conoce cuáles podrían ser según su punto de vista, inalienables a los estudiantes con discapacidad intelectual y cuáles podrían ser los aportes al desarrollo de las personas con discapacidad intelectual... de los (no te entendí) cuáles son los aportes (eh)de los derechos (eh) cual sea los que usted conozca (eh) en el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual, cuáles podrían ser los aportes (dq, qué derechos?) pueden ser los del niño, pueden ser los derechos humanos, los derechos laborales? ¿En qué sentido aportan al desarrollo de una persona con discapacidad intelectual?

Informante Clave 4: (sigue ordenando sus cosas), Yo creo que los derechos en general aportan tanto a la persona con discapacidad intelectual como no, o sea el derecho al trabajo, el derecho eehh a las necesidades de no sé de una vida saludable, un ambiente saludable, o sea todos los derechos humanos, del niño, del trabajo todos los que tú me digas aportan porque te permite llevar una vida una vida una vida sana en el fondo, te permite ser saludable. Pero no solamente a ellos sino pa todos, o sea no creo que haya que hacer diferencias.

Entrevistador 3: bien, súper cortito vamos a cortar...