Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica

Social representations of work by youngsters classified as intellectually disabled: a dialogic approach

Marco A. Valdés Véliz[1]

Resumen

Este artículo da cuenta de las representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que participan en programas de formación laboral dual de dos escuelas especiales de Santiago.

El estudio adscribe al modelo social de la discapacidad, vinculándose a conceptos como *inteligencia dialógica*, *ciudad educadora* y *pedagogía crítica*.

Mediante un diseño de Teoría Fundamentada, y desde un enfoque procesual, se describen las categorías que configuran el campo de las representaciones estudiadas; se identifican actitudes, algunos conflictos y sus fuentes de información y determinación.

Se discuten los resultados en torno a la propuesta curricular basada en pasantías laborales y se concluye que los participantes construyen simbolizaciones de la realidad social que guían su experiencia cotidiana en el trabajo.

Palabras clave: *Representación social, dialogicidad, discapacidad intelectual, pasantía laboral, ciudad educadora, pedagogía dialógica.*

1 Psicólogo del Centro de Educación Especial Víctor Jara de la comuna de Cerro Navia, Santiago, Chile. E-mail: marval38@yahoo.com

Abstract

This paper exposes the social representations of work of youngsters who have been catalogued as intellectually disabled. They participated in a dual vocational training program in two special schools located in Santiago.

The study adopts the social model of disability, linking concepts such as *dialogic intelligence*, *educating city* and *critical pedagogy*.

Using a grounded theory design and a procedural approach, it describes the categories that shape the field of the representations that are being studied, identifying attitudes, conflicts and their sources of information and determination.

Results are discussed regarding the educational curriculum, which is based in work internships. The conclusion states that participants build symbolizations of social reality that guide their daily experience.

Key words: *Social representation, dialogicity, intellectual disability, work internship, educating city, dialogical pedagogy.*

Planteamiento del problema

Transcurridos cuatro años desde que el Estado de Chile ratificó la "Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" y 18 años desde que se promulgó la ley 19.284 denominada "para la plena integración de las personas con discapacidad", el Centro de Derechos Humanos (2008, 2009), da cuenta del desconocimiento y vulneración de los derechos a la educación y al trabajo de que son objeto las personas con discapacidad en nuestro país. En el capítulo "Derecho al trabajo de las personas con discapacidad", del informe del año 2009, se abordan limitaciones en la normativa vigente y se denuncian actitudes y prácticas atribuidas a la falta de fiscalización, a la invisibilización de las personas con discapacidad y a la carencia de un enfoque integral en la crea-

ción de políticas públicas sobre discapacidad. Con respecto al derecho a la educación señala: "Si no existe una buena educación, que además entregue la posibilidad de certificar lo aprendido, no hay opción de acceder a un trabajo y en consecuencia se torna imposible ganar un sueldo, autofinanciarse y vivir de manera independiente" (p. 371). Entre otros aspectos relevantes este informe sostiene que:

> Los escasos análisis que se realizan en Chile sobre el acceso al mercado laboral de las personas con discapacidad no incorporan la perspectiva ni la opinión de los interesados, para quienes los problemas de acceso al mundo del trabajo traen aparejadas graves consecuencias para su desarrollo personal y social (p. 376).

Por otra parte, es posible constatar en instrumentos oficiales, como los planes y programas del nivel laboral para centros de educación especial y el sistema nacional de certificación de competencias laborales, la utilización de un lenguaje genérico que plantea la adaptación y disposición para trabajar en vez del dominio de un determinado oficio, proyectando un perfil de trabajador flexible capaz de adaptarse a un proceso de cambio permanente, tensionando la forma en que se ha instituido la manera de comprender el trabajo y la potencialidad intelectual para ejecutarlo.

En lo que concierne a la discapacidad intelectual, las barreras también se pueden apreciar en el debate académico de aquello que se entiende por inteligencia. En Chile desde hace varias décadas ha primado la visión psicométrica de Wechsler, quien afirmó que: "El C.I. es una medida que define las posibilidades intelectuales más o menos permanentes del individuo" y que "en condiciones normales el C.I. de un sujeto permanecerá igual a lo largo de toda la vida" (Wechsler, s.f., en Cornejo, 2003, p. 3).

A pesar del advenimiento de modelos que entienden la inteligencia como algo dinámico y modificable (Feuerstein, 1997; Ruffinelli, 2002; Sternberg, 1990), aún la normativa vigente privilegia el uso de las escalas de Wechsler para respaldar el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad a instituciones de educación especial (Ministerio de Educación de Chile, 2009a).

En cuanto a la implementación de programas de formación laboral en la modalidad de educación especial, la Comisión de Expertos

en Educación Especial (2004) ha señalado que la falta de calidad en las propuestas educativas se debe al énfasis en modelos de intervención médicos, a la desigualdad del sistema educativo, a la falta de estadísticas confiables y a bajas ofertas de formación laboral.

A partir del diagnóstico anterior han surgido propuestas de formación laboral en las que emerge con fuerza el constructo *competencia laboral*, interpretado desde una perspectiva individualista al enfatizar la posibilidad de que una persona pueda realizar en forma adecuada una tarea o actividad, descuidando el sentido colectivo que encierra toda actividad laboral (Sepúlveda, 2002).

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

Señalado lo anterior, es posible suponer que las condiciones que tensionan el mercado laboral y la economía del país, junto con un imaginario social que aún ve a las personas en situación de discapacidad intelectual como "enfermas" o poco capaces, obstaculizan el proceso de integración laboral de estos jóvenes.

En consecuencia, investigar el proceso de transición de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual hacia la vida del trabajo y conocer sus representaciones y significados en torno al trabajo contribuye a la comprensión de su situación de discapacidad, al reconocimiento de aspectos de su inteligencia a los que no se accede mediante los procedimientos en uso, y la constatación de que su integración social y laboral ocurre principalmente como un fenómeno dialógico.

A partir de la problemática descrita, se formula el objetivo de conocer las representaciones sociales del trabajo desarrolladas por jóvenes en situación de discapacidad intelectual que participan en programas de formación laboral dual, ejecutados por dos instituciones de educación especial de la Región Metropolitana durante los años 2009 y 2010.

En términos específicos este estudio ha pretendido caracterizar las representaciones sociales del trabajo que elaboran jóvenes en situación de discapacidad intelectual y la identificación de conflictos que posibilitan su emergencia, y sus principales fuentes de información y de determinación.

Perspectiva teórica

Esta investigación adscribe al modelo de comprensión social de la discapacidad, asumiendo que, como sostiene Barton (2005), esta condición no puede ser entendida fuera del contexto social que la produce, porque no existe al margen de las estructuras sociales que le han dado forma y no es independiente de los significados que le atribuyen.

Al respecto, Aramayo (2005) postula que lo correcto es hablar de persona con discapacidad y no de discapacitado. Asume que el déficit responde a una naturaleza variada, pero enfatiza que es en el espacio comunitario donde se manifiesta esa discapacidad. Por lo tanto, es la propia sociedad la que discapacita al imponer barreras y reglas, generando exclusión.

Esta forma de comprender la discapacidad ha tenido su mayor influencia en el llamado *paradigma de apoyos,* que ha llevado a reformular los alcances de los procesos de evaluación e intervención, ya no centrados exclusivamente en determinar el déficit, sino, y principalmente, en las necesidades de apoyo de las personas que se encuentran en esta situación. Esto representa el cambio desde orientaciones centradas en aspectos psicopatológicos hacia un enfoque centrado en el crecimiento y la autonomía personal, cuyo propósito es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual (Verdugo, 2003).

Por otra parte, el reconocimiento de los aspectos idiosincrásicos de la discapacidad ha relevado la necesidad de avanzar desde estrategias basadas en el principio de integración, limitadas por lo estrictamente normativo, hacia experiencias más inclusivas. Al respecto, Martín (2007) destaca la necesidad de que una ciudad *inclusiva* debería asumir tres grandes desafíos: crear una cultura de la no discriminación; permitir el acceso a entornos, productos y servicios; y promover acciones positivas para que las personas

con discapacidad puedan integrarse a la comunidad y al mismo tiempo llevar una vida más independiente.

El acceso a los distintos espacios educacionales que ofrece la ciudad ha permitido no solo innovar en los programas de formación laboral en la modalidad de educación especial, sino que constituye la oportunidad de acceder a información en la relación con otras personas en las más disímiles actividades y contextos de trabajo. En este sentido, es posible esperar que las representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual estén determinadas en alguna medida por su acceso a contextos laborales.

En términos técnicos, la convergencia entre escuela y empresa ha derivado en la elaboración de una propuesta curricular genérica que orienta la formulación de planes y programas propios para el nivel laboral en los centros de educación especial. Desde un enfoque procesual, y con el foco en la individualidad, esta propuesta se ha centrado en las trayectorias de habilidades socio-laborales para apoyar la transición entre los niveles educativos y la formación para la vida adulta (Ministerio de Educación de Chile, 2009b).

La relación que se ha ido estableciendo entre empresas y escuelas que atienden a jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual ha permitido configurar tres tipos de experiencias externas en la formación para la vida y el trabajo, estableciéndose generalidades respecto de la planificación de un programa de pasantías laborales sobre la base de estrategias de alternancia. Inicialmente, estas pasantías deberían posibilitar la exploración y el descubrimiento de intereses; luego, dar paso a ayudantías en puestos de aprendizaje, para finalmente profundizar los conocimientos en uno o más puestos de trabajo (Ministerio de Educación de Chile, 2009b).

El desplazamiento y la aspiración de inclusividad desde la escuela hacia otros espacios sociales, permite alejarse también de la lógica hegemónica que esta tiene y posibilita un análisis de los procesos de aprendizaje desde la mirada de la pedagogía dialógica, la que se focaliza en que los estudiantes adquieran aprendizajes de calidad, especialmente

los grupos más desfavorecidos. Freire (1997, citado en Duque & Prieto, 2009) sostiene que el aprendizaje dialógico es posible gracias a la existencia de una curiosidad epistemológica que todas las personas tenemos, y que puede verse frustrada por la reducción de objetivos en nombre de una adaptación al contexto y a las necesidades individuales, como suele ocurrir en la atención de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Siguiendo el planteamiento anterior, este estudio se ha orientado acogiendo el concepto de que las representaciones sociales se manifiestan como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común, y como señala Jodelet (1984):

> modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno laboral, social, material e ideal (...) Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado (p. 473).

Esta aproximación procesual permite relacionar la pretensión de inclusividad de las personas con discapacidad y la posibilidad de evidenciar su participación en la elaboración social de significados en contextos laborales. Además, este enfoque posibilita la identificación de las fuentes de determinación y de información de las representaciones que tienen jóvenes en situación de discapacidad intelectual en torno al trabajo, develando de alguna forma la influencia de distintos agentes que no se relacionan directamente con la escuela y que podrían contribuir de manera crítica y específica a la elaboración de los programas de capacitación laboral.

Por otra parte, la comprensión de los resultados de este estudio considera la actual aproximación dialógica de la teoría de las representaciones sociales, entendiendo la dialogicidad como la capacidad de la mente humana de concebir, crear y comunicar sobre la realidad social en términos del *Alter*; un Alter que debe negociar con un Ego en la construcción de las representaciones sociales de los objetos (Marková, 2006).

En términos más simples Marková, (2003) sostiene que:

> Una simple conversación nunca empieza de la nada, los diálogos interpersonales no pueden ser reducidos a los cambios de los gestos y las palabras en el aquí y el ahora. De alguna manera cada diálogo es una continuación de diálogos previos, en el sentido de los términos, posiciones, actitudes, contenidos y contextos; está lleno con ideas de otros con sus necesidades y lealtades (p. 133).

Dicho de otra manera, "los hablantes no son necesariamente los autores de sus discursos y otros hablan a través de sus bocas" (Marková, 2008, p. 482).

Esta interpretación de la comunicación entre los seres humanos y el reconocimiento de que las personas en situación de discapacidad intelectual se constituyen en alteregos en virtud de su inteligencia dialógica, conminan a los distintos grupos sociales a comprender que lo diverso y lo inclusivo se juega y expresa en la intercoordinación de la comunicación humana.

Siguiendo esta línea argumental, el estudio de representaciones sociales en personas con discapacidad intelectual permite, por un lado, superar el sesgo que tiene el énfasis en sus déficits conceptuales y verbales, posibilitando el acceso a aspectos simbólicos y significantes de sus subjetividades; y por otro, contribuir a la visibilización social de sus opiniones.

Metodología

Tipo de diseño

El diseño utilizado en esta investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria corresponde a un modelo basado en Teoría Fundamentada, que se caracteriza por ser sistemático y emergente. Con respecto a las representaciones sociales, posibilita el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) y de su estructura interna (aspecto explicativo) (Araya, 2002).

Sujetos de estudio

Los jóvenes participantes de esta investigación conforman dos grupos naturales de hombres con discapacidad intelectual leve, establecida mediante la aplicación de la escala de inteligencia de Wechsler para adultos (Hermosilla, 1982); cuyas edades fluctúan entre 18 y 25 años. Cinco de ellos son parte del nivel laboral de un establecimiento educacional que alterna a diario las prácticas en empresas de bienes y servicios (mueblería, taller automotriz y ferretería), con el apoyo pedagógico en el aula. Otros dos participantes pertenecen a un centro de educación especial que alterna pasantías en empresas con la formación en un taller de alimentación.

Seis de estos jóvenes tienen una necesidad de apoyo intermitente; es decir, requieren apoyo ocasionalmente; y uno necesita apoyo limitado, por lo que debe ser asistido de manera más intensa, pero por tiempo breve. Según la evaluación realizada con la Escala de Intensidad de Apoyos, estos apoyos se relacionan principalmente con actividades laborales y de aprendizaje a lo largo de la vida (Verdugo, Ibáñez, & Arias, 2007).

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

Todos pertenecen el estrato socioeconómico bajo y seis están incorporados a la Red de Protección Social del Estudiante de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb).

La saturación teórica, entendida como la ausencia de datos relevantes o datos reiterativos en relación a las categorías generadas durante el proceso de análisis, se alcanzó a partir de los datos obtenidos en la entrevista realizada al séptimo participante, configurando así el tamaño de la muestra.

Técnicas de producción de datos

Como técnicas para producir los datos de esta investigación se usó la entrevista en profundidad, conversaciones con dos y tres

sujetos, y la elaboración de un collage que fue presentado en grupo. Todos los procedimientos fueron registrados con una cámara de video y posteriormente transcritos. El propósito de recurrir a varias técnicas de producción de datos permitió asegurar la triangulación como criterio de consistencia lógica (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

La entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos se recomienda para el estudio de las representaciones sociales, ya que está dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los(as) informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan en sus propias palabras (Bodgan & Taylor, 1992). Siguiendo esta sugerencia se realizaron siete entrevistas que duraron entre 24 y 44 minutos.

Además, se registraron conversaciones de dos tipos; las primeras realizadas a dos parejas de jóvenes, en una oficina de su escuela; y las segundas, realizadas en contextos naturales (camarín, puesto de trabajo y paradero de micros), permitiendo la participación de tres, dos y cuatro sujetos respectivamente.

A partir de la necesidad de aumentar la productividad verbal de los participantes se utilizó como técnica complementaria la elaboración y presentación de un collage. Esta técnica consistió en la elaboración de un cuadro individual en el que cinco de los participantes utilizaron libremente diversos materiales (lápices, revistas, papeles de colores, etc.), desarrollando el tema: *El trabajo*. Cada cuadro fue presentado al grupo y cada uno de los participantes respondió preguntas emergentes realizadas por el investigador. Esta actividad se realizó en forma distendida, posibilitando el diálogo grupal y el logro de un mayor volumen de datos en una sesión que duró 36 minutos.

Método de análisis

Los datos producidos fueron analizados utilizando el Método Comparativo Constante (MCC) de Strauss y Corbin (1998) que caracteriza al diseño de investigación denominado Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Esta se refiere a que la construcción de teoría se basa en los datos

empíricos que la sustentan, siguiendo un proceso de análisis inductivo (Hernández et al., 2006).

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

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

Posteriormente se efectuó una codificación axial para agrupar las categorías inducidas en función de las temáticas emergentes; las que inicialmente se agruparon en torno a temáticas de aprendizaje laboral y relaciones de trabajo. Del análisis del texto de la actividad grupal emergieron, con más claridad, temáticas relacionadas con el clima laboral y la trascendencia del trabajo.

Se concluyó el análisis realizando una codificación selectiva que permitió hacer un mapa conceptual, cuya jerarquía se estableció en forma lógica, considerando el volumen de segmentos de análisis que configuró cada categoría, la extensión con que estos segmentos se presentan en los participantes y los registros de la lectura reflexiva del proceso general.

La triangulación del proceso de análisis incluyó el MCC y un análisis de la procedencia de la información, el que permitió identificar las fuentes de información y aproximarse a las fuentes de determinación de las representaciones sociales del trabajo de los participantes.

Consideración ética

Como una forma de actuar en consecuencia con los principios de autodeterminación y vida independiente que promueve la política de discapacidad en Chile, se elaboró un instrumento de consentimiento informado. Inicialmente se comunicó en forma individual a los participantes acerca de cuáles serían las actividades en las que participarían y la forma en que se registraría la información. Luego estos y sus apoderados firmaron

un documento en el que se explicita la voluntad de ser parte del estudio y se autoriza al investigador a utilizar los registros audiovisuales y escritos producidos.

Resultados

El campo de las representaciones sociales del trabajo

Las categorías que emergen con más claridad en el centro del campo de las representaciones sociales del trabajo de los jóvenes participantes son: *funciones del trabajo*, *habilidades laborales* y *relaciones laborales*.

La categoría funciones del trabajo se configura a partir de significados que van en dos direcciones, el valor instrumental del trabajo y la inclusión e integración social que posibilita.

> A: "El trabajo para mí representa, pa' que yo, pa' que yo cuando tenga una familia formada no, pa' que cuando tenga hijos, pa' que ayude pa' comprarle los pañales a las guaguas, pa' comprar mercadería pa' la casa, pa' que no falte en la casa, pa' comprar el gas, y pa' ayudarle por ejemplo a mi señora que tenga plata para ir a la feria, que no vaya a pedir fiado" (sonríe).
>
> I: "… ¿Qué ocurriría si tú estuvieras ahí (su nombre en el computador que genera los vales que deben despachar), cómo serían las cosas si tú aparecieras ahí?".
>
> M: "Pa' mí sería otro ambiente (expresión que refleja agrado), porque si yo estuviera en el computador ahí, estaría pa' allá, pa' acá, pa' todos lados, porque ahí tiene que ser rápido los vales que tira el cliente a los productos".

La categoría habilidades laborales la integran las subcategorías: habilidades cognitivas, habilidades socio-afectivas y habilidades socio-laborales.

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

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

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

I: "¿Y qué ves en trabajar en grupo?".

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

La categoría relaciones laborales se configura a partir de las polaridades verticalidad-horizontalidad y formalidad-informalidad, dependiendo de las relaciones de poder y del encuadre en que se realiza el trabajo.

I: "Ya ¿y qué te dice? ¿Cuál es la razón que te da él?".

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

Resulta esperable constatar que, para los jóvenes participantes de este estudio, el trabajo permite acceder a bienes y servicios mediante la disposición de dinero; y que la decisión de adquirir algún bien representa una oportunidad para tomar decisiones, actividad básica del comportamiento autónomo. En el núcleo de sus representaciones esto se asocia claramente con la conciencia de que para poder trabajar es necesario un proceso de aprendizaje, que no solo se logra en la escuela. Este proceso inequívocamente es posible gracias al establecimiento de relaciones sociales que son definidas y delimitadas jerárquicamente.

Las categorías que se ubican en la periferia del campo de las representaciones sociales del trabajo son: tipos de trabajo, significatividad del trabajo, clima laboral y cultura laboral.

La categoría tipos de trabajo se configura a partir de las polaridades formal-informal e individual-grupal en función de la existencia de un contrato explícito y de si se comparte o no el proceso productivo.

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

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

La categoría significatividad del trabajo se relaciona con la percepción de la práctica laboral como un proceso de cambio, con la autovaloración y con el trascender el aquí y ahora.

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

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

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

N: "Que mi mami me ha dicho que, que yo no tengo que ser flojo, porque cuando yo tenga mi hijo o mi señora ¿con qué la voy a alimentar?, entonces yo siempre he pensado ¿con qué lo voy a alimentar?, después, después la, después mis hijos están grandes y les farta (falta) una cosa después me van a, me van a mandar a la cresta y yo no quiero eso".

La categoría clima laboral se relaciona con la calidad de la convivencia laboral y se evidencia en expresiones que destacan la distensión de las relaciones a través del humor y la forma de enfrentar los conflictos.

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

I: "Ya, ¿y qué pasó con eso, hubo alguna consecuencia?".

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

La categoría cultura laboral emerge a partir de expresiones que reflejan el uso de una jerga laboral y la existencia de normas, valores y rituales en los contextos de trabajo.

A: "Sí, los revisan a todos, a todos".

I: "¿Cómo los revisan?".

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

N: "Que yo me puedo ganar más adelante la plata honradamente, no como otras personas jóvenes que llegan, llegan se van a un mall…".

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

I: "Ya, ah ya te la tiraron ya".

A: "Sí".

La descripción de estas categorías permite apreciar los matices y la influencia de los contextos laborales en las representaciones del trabajo, dando cuenta de su carácter flexible y cambiante. La internalización de una jerga, los sentidos otorgados al trabajo y las formas de enfrentar los conflictos grafican esta característica.

Fuentes de determinación e información

Las principales fuentes de determinación de las representaciones sociales del trabajo de los jóvenes participantes corresponden a su inclusión en espacios sociales con escaso capital cultural y económico, en donde la actividad laboral está asociada a la satisfacción de necesidades básicas a corto plazo; luego, a la posibilidad de conocer otros escenarios de la ciudad y la influencia de la televisión como medio de comunicación que ofrece información distinta a la que obtienen en la relación directa con los objetos.

I: "… ¿Dónde has visto ese tipo de trabajo?".

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

En los contenidos analizados es posible identificar como fuentes de información la experiencia transmitida por algunos miembros de la familia, la propia experiencia laboral anterior, la información aportada por los trabajadores de las empresas en donde los jóvenes realizan sus prácticas

y la influencia de la televisión en la proyección de ámbitos laborales y tipologías de trabajadores.

> C: "Máxima velocidad, peligro extremo y me gusta harto la televisión".
>
> I: "¿Y te ha tocado ver algún auto así de carrera dentro del taller en que tú has trabajado?".
>
> C: "No, pero he visto, hallo que los que trabajan con esos autos y son rápidos para hacer la pega".

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

Los conflictos que posibilitan la emergencia de las representaciones del trabajo de los jóvenes participantes se relacionan con las tensiones derivadas de la necesidad de percibir algún tipo de asignación de dinero cuando se está realizando una práctica laboral; con la dicotomía que conlleva el estar ejerciendo simultáneamente el rol de estudiante de una escuela y de aprendiz en un centro de práctica; con el temor de perder una pensión asistencial si se trabaja formalmente; y con la manera de enfrentar y comprender un conflicto entre trabajadores y empleador.

Para algunos jóvenes la objetivación de la funcionalidad del trabajo en términos de obtener poder adquisitivo, ocurre cuando comienzan a recibir un pago mensual durante su práctica. "El pago", materializado a través del dinero, o un cheque, comienza a representar la valoración de su trabajo realizado durante un mes.

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

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

Y: "No sé, así me dijo ella, con contrato te pueden quitarte la pensión".

I: "Ya ¿y qué piensas tú de eso?".

Y: "No sé, yo digo…".

El conflicto entre un grupo de trabajadores y su empleador generó, en algunos de los jóvenes participantes de este estudio, la tensión entre el respaldo hacia sus compañeros de trabajo o su descalificación. El anclaje del significado de un paro se grafica en los siguientes segmentos:

M: "Que se dedicaron a lesear a cambio de trabajar".

I: "Se dedicaron a lesear ¿cómo a lesear?".

M: "Que no le hicieron caso al jefe".

I: "Los iban a echar ¿y qué piensan ustedes de eso… ah?".

A: "Que están en su derecho… Sí porque si uno le promete, por ejemplo, una cosa a otro y no se la cumple, el otro está defendiendo su derecho como trabajador".

Las actitudes ligadas a la representación social del trabajo

La dimensión actitudinal de las representaciones sociales del trabajo que tienen los participantes da cuenta de que, frente a la experiencia del trabajo, muestran entusiasmo, confianza y una valoración de la relación con otros trabajadores.

V: "Sí, buena, me gustó ir pa' allá, pasaban luego las horas, no quería irme de ahí… Me gustaba porque en una me enseñaron a hacer la… ¿cómo se llama esto? los berlines, era fácil de hacer y a mí me gusta esa cuestión, era fácil".

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

"El jefe sabe más, él lleva más años", "Que tengan respeto con sus jefes, que no sean sublevados", "Un jefe sabe de todo…sabe lo que nosotros tenemos que hacer".

Por otra parte, las bromas y la valoración del humor como un elemento importante en la ejecución de tareas aparecen como constante en los discursos de los participantes, al punto de constituirse en un obstáculo para realizar las actividades o una expresión de falta de control emocional.

I: "¿Y qué has aprendido en esta experiencia?".

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

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

N: "Sí, no, no todo a la chacota".

Las actitudes que dotan de dinamismo a las representaciones sociales del trabajo de los sujetos participantes están en la línea de la proactividad. El interés por trabajar queda en evidencia en el deseo de la mayoría de los jóvenes por tener mayor independencia; algunos incluso realizan trabajos ocasionales en forma simultánea a sus prácticas laborales. Por otra parte, valoran la cercanía de otros trabajadores y tienden a actuar con sumisión ante figuras de autoridad.

Discusión

Acceder en términos procesuales a las representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual permite destacar el valor que estas tienen en cuanto adquisiciones determinadas por la posibilidad de compartir contextos laborales con distintos trabajadores. Así, estos jóvenes se constituyen en alteregos al ser parte de la concatenación de los diálogos en que participan directamente y en otros diálogos donde aparecerán como terceridad (Marková, 2006). Este fenómeno puede ser interpretado como *inclusión dialógica* para distinguir las experiencias en donde jóvenes, que aún cargan con el estigma de lo patológico, construyen significados en torno a procesos de aprendizaje en el trabajo, contribuyendo a cambiar aspectos de la realidad social que les son adversas.

Esta perspectiva describe cómo es que las representaciones del trabajo que tienen los participantes están condicionadas por su inserción so-

cial a grupos en distintos contextos de trabajo; pues, como sostiene T. Ibáñez (1994), las imágenes y significados que los diferentes grupos sociales otorgan al objeto representado varían en función de la propia ideología del grupo. Entonces, podemos suponer que la ubicación de los participantes en puestos de trabajo en empresas posibilita su acceso a medios de información que la modalidad de talleres laborales sin vinculación con empresas no permite, o hace de manera limitada.

En cuanto a las actitudes positivas que conforman las representaciones que tienen los jóvenes participantes acerca del trabajo, resulta relevante que, perteneciendo estos al nivel socioeconómico bajo, se orientan en función de una visión habilitadora del mismo, permitiendo un crecimiento personal orientado hacia el futuro y no solo la inversión de tiempo de ocio para obtener un ingreso, como lo sugiere la teoría económica clásica (Pardo, 1995). Resulta importante enfatizar que esto se relaciona con el valor social del trabajo, cosa que aparece reflejada en la posición central que tiene la categoría relaciones laborales en sus representaciones sociales.

Lo anterior puede ser un argumento importante a tener en cuenta al proyectar un currículum que no tienda a sobrevalorar la adquisición de competencias individuales, en detrimento de la dimensión colectiva que tiene el trabajo, evitando el riesgo de descontextualizar y subordinar la noción de trayectoria de habilidades sociales (o sociolaborales) al propósito del emprendimiento individual.

También es importante destacar que la actitud favorable respecto del trabajo que tienen los participantes no concuerda con los resultados del estudio de representaciones sociales del trabajo que tienen jóvenes urbano-populares de la ciudad de Santiago, realizado por S. Ibáñez (2005), quien sostiene que para la mayoría de los jóvenes que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, el trabajo resulta ser una realidad adversa y hostil. Este autor realiza parte de su análisis introduciendo la variable trayectoria escolar, afirmando que esta tiene un rol fundamental en tanto la institución escolar y los procesos de selección que operan en ella, dejan huella en cada joven. En el caso de los jóvenes en situación de discapacidad intelectual, las trayectorias suelen estar marcadas por la imposibilidad de

continuar en la modalidad de enseñanza básica regular y por la permanencia prolongada en la modalidad de educación especial. Este hecho podría explicar la apertura positiva hacia el ámbito laboral; junto con el desarrollo de una identidad escolar ajena a la competencia como valor instalado en el sistema educativo.

Uno de los aspectos significativos de los resultados de esta investigación corresponde al hecho de que la categoría habilidades laborales se ubica en el centro del campo de las representaciones que tienen los jóvenes entrevistados y que la pasantía laboral es vivida como algo transformador en sus vidas y una oportunidad real de inserción laboral. Este hecho debería enfatizar la importancia de que la escuela posibilite aprendizajes instrumentales de calidad, superando las barreras que conllevan la creencia de que los niños y jóvenes con discapacidad intelectual tienen condiciones de origen o aprendizajes previos limitados. A partir de este hallazgo surge la necesidad de apoyar los procesos de aprendizaje en los contextos laborales, implementando estrategias de mediación para darle consistencia a la formación en el puesto de trabajo como alternativa de inserción laboral.

Por otra parte, los contenidos de la categoría clima laboral, cultura laboral, y particularmente la subcategoría autoconcepto laboral de la categoría significatividad del trabajo, confirman los resultados del estudio realizado por Nieto y Quintana (2006) en el que concluyen que la implementación de estrategias educativas que incorporan alianzas con otros actores de la comunidad aumentan el nivel de autoestima y posibilidades de empleo de sus estudiantes. Esto es refrendado por Cordeu (2008), quien asocia el valor del trabajo al desarrollo del autoconcepto y autoestima de las personas con discapacidad intelectual.

En las representaciones del trabajo que tienen los participantes encontramos contenidos relacionados con diversas formas de inclusión social y simbólica que posibilitan la construcción de su identidad laboral. En estos, la aspiración de aprender un oficio o una especialidad dentro de un rubro (mecánico, panadero, barnizador, etc.) no se ajusta a la noción de horizonte generalizado de trabajo como lo describen Munizaga y Tsukame (1999), quienes caracterizan tipologías de jóvenes trabajadores de sectores populares de Santiago, señalando que estos buscan conseguir un capital

laboral en el período de moratoria social, más que una especialización. Los significados de los jóvenes que han participado en este estudio sugieren un proceso que va en dos direcciones: adquirir una especialización en un oficio y/o trabajar en cualquier actividad. Es posible sostener que esto responde a una actitud positiva frente a una oportunidad no esperada, más que a una esperada, ganando experiencia.

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

Por otra parte, los contenidos de las representaciones del trabajo enriquecen la discusión en torno a una propuesta de formación para el trabajo en el tránsito hacia la adultez ya que, para los jóvenes participantes, la trascendencia del trabajo se relaciona con la realización de un proyecto de vida (formar una familia, montar un taller, etc.).

Los hallazgos de esta investigación, además de confirmar la importancia de preparar a estos jóvenes para adaptarse a un medio laboral cambiante, sugieren la necesidad de indagar las condiciones en que se dan los llamados contratos de aprendizaje entre escuela y empresa. También abre un terreno fértil para realizar investigación en los procesos de orientación vocacional y profesional para este segmento de la población escolar con necesidades educativas especiales.

En este sentido, la investigación orientada interdisciplinariamente puede ayudar significativamente a perfeccionar la implementación de la actual política de discapacidad en Chile, permitiendo a las personas en situación de discapacidad intelectual lograr una certificación laboral que permita efectivamente contribuir a mejorar su calidad de vida y su independencia.

Conclusiones

Las representaciones sociales del trabajo que desarrollan los jóvenes en situación de discapacidad intelectual al participar en programas de formación laboral dual están determinadas por el nivel socioeconómico al que pertenecen; por la influencia simultánea de los contextos escolar y laboral; y por las experiencias de trabajo informal anterior y/o simultáneo a sus prácticas laborales, descritas por estos como oportunidades de aprendizaje. Así es posible comprender por qué las categorías: funciones del trabajo, habilidades laborales y relaciones laborales se encuentran en el centro del campo de sus representaciones del trabajo.

Por su parte, las actitudes que conforman las representaciones sociales del trabajo reflejan el impacto positivo que tienen las pasantías laborales en el desarrollo del autoconcepto e identidad laboral de estos jóvenes.

En términos generales, en las representaciones sociales del trabajo descritas, encontramos información que apunta a los más diversos ámbitos del trabajo (cultura, funciones, relaciones laborales, etc.). Esto supone la expresión de la inteligencia dialógica de los participantes y podría representar un argumento para cuestionar la falta de validez ecológica de los instrumentos utilizados en sus diagnósticos.

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

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

Lo anteriormente señalado da sentido a los principios sobre los que se funda la actual política de discapacidad en nuestro país y reclama para estas personas, no solo cuotas de empleo o medidas asistenciales, sino un diálogo social que considere sus creencias y opiniones.

Referencias

Aramayo, M. (2005). *Universidad y diversidad. Venezuela: Hacia una educación superior de calidad para las personas con discapacidad.* Caracas: UCV-Ministerio de Educación Superior.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

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

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

Centro de Derechos Humanos (2008). El Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad. En *Informe anual de derechos humanos en Chile,* pp. 283-326. Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Chile. Recuperado el 4 de marzo de 2012 de: http://www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2008/

Centro de Derechos Humanos (2009). El derecho al trabajo de las personas con discapacidad. En *Informe anual de derechos humanos en Chile*, pp. 351-383. Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Chile. Recuperado el 4 de marzo de 2012 de: http: //www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2009/

Comisión de Expertos en Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 24 de junio de 2010 de: www.mineduc.cl/usuarios/... especial/.../InformeComisiOnExpertos.pdf

Cordeu, C. (2008). *Reflexiones en torno a la integración socio-comunitaria de personas con discapacidad intelectual. Escuchando la voz de sus protagonistas*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Chile, Santiago.

Cornejo, R. (2003). ¿Se puede medir la Inteligencia? El coeficiente intelectual y el desarrollo del pensamiento. *Boletín Mediar 15,* 1-4. Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales.

Duque, E. & Prieto, O. (2009). El Aprendizaje Dialógico y sus Aportaciones a la Teoría de la Educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *10*(3), 7-30. Recuperado el lunes 16 de noviembre de 2009 de: http://www.campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3930/3999

Feuerstein, R. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.

Hermosilla, M. (1982). *Manual de la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (*4ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Psicología social construccionista*, 153-216. Universidad de Guadalajara, México.

Ibáñez, S. (2005). *Un análisis de las representaciones sociales de los jóvenes urbanos populares. El trabajo visto por los jóvenes chilenos*. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Montevideo. Recuperado el 18 de abril de 2010 de: http://www.cinterfor.org.uy/... /cinterfor/.../ibanez/index.htm

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales,* 473-475. Barcelona-Buenos Aires, México: Paidós.

Ley Nº 19.284. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de enero de 1994.

Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations*. *The dynamics of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado el 22 de julio de 2010 de: http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003046185.pdf

Marková, I. (2006). On 'The Inner Alter' in Dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, *1*(1), 125-147. Recuperado el domingo 18 de julio de 2010 de: http://www. dialogicidad.cl/papers/Markova.pdf

Marková, I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 38 (4), 461-487.* Recuperado el 28 de agosto de 2010 de: http://www. dialogicidad.cl/papers/ Dialogicality.pdf

Martín, E. (2007). De las Ciudades Educadoras a las Ciudades Inclusivas. *CEE Participación Educativa*, *6*, 60-64. Recuperado el 19 de marzo de 2012 de: http://www. educacion.es/cesces/revista/n6-martin-elena.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2009a). *Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.* Unidad de Educación Especial.

Ministerio de Educación de Chile (2009b). S*istematización Encuestas Escuelas Especiales.* Unidad de Educación Especial.

Munizaga, J. & Tsukame, A. (1999). *Expectativas y estrategias laborales de adolescentes de sectores populares.* Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Nieto, O. & Quintana, M. (2006). *Sistematización de los resultados de la Consulta Nacional sobre documento para la discusión de tres marcos referenciales de formación para la vida y el trabajo dirigidos a jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Informe Final de Consolidado Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.

Pardo, L. (1995). Trabajo, algo más que un recurso productivo. *Estudios Públicos, 5,* 239-249. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.

Ruffinelli, A. (2002). Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. *Revista Electrónica Umbral*, *9*, 1-19. Recuperada el 4 de marzo de 2012 de: http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Modificabilidad_cognitiva.pdf

Sepúlveda, L. (2002). El Concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico. *Revista digital UMBRAL 2000*, 8, 1-26. Recuperado el jueves 01 de julio de 2010 de: http:// www.chilecalifica.cl

Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana.* Bilbao: Desclee de Brouwer.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* (2a. Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, *34*(1), 5-19.

Verdugo, M. A., Ibáñez, A. & Arias, B. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos* (*Scale Intensity Support*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Adaptación española. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Madrid: TEA Ediciones.

Fecha de recepción: 27 de julio de 2011.
Fecha de aceptación: 22 de mayo de 2012.