Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü **http://kimelu.mdp.edu.ar/**

Licenciatura en Trabajo Social Tesis de Trabajo Social

2013

La incidencia del autoconcepto y la autoestima de los/las adolescentes con discapacidad intelectual en el interés por su formación socio-laboral

Acedo, María Jimena

http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/111

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social

Carrera: Licenciatura en Servicio Social

TESIS FINAL

"La incidencia del autoconcepto y la autoestima de los/as adolescentes con discapacidad intelectual en el interés por su formación socio-laboral"

Estudiantes: ACEDO MARIA JIMENA

PASO GISELE SOLEDAD

Directora: Lic. Romina Rampoldi

Co-Directora: Lic. Betina Cardozo

Mar del Plata,2013.

I N D I C E

	PAG.
1.**Introducción**	4
2. **Fundamentación**	5
3. **Marco Teórico Referencial**	8
3.1.La Educación como derecho	8
3.1.1 Sistema Educativo Nacional	10
3.1.2 Sistema Educativo Provincial	11
3.1.3 Sistema Educativo Público en la ciudad de Mar del Plata	12
3.2 **Modalidad: Educación Especial**	14
3.2.1 Reseña histórica	14
3.2.2 Cambio de Paradigma: de la Integración a la Inclusión Educativa	17
3.2.3 La Inclusión: como enfoque y desafío	21
3.2.4 Misión y Función del Equipo Transdisciplinario en Educación Especial	23
3.2.5 Rol del Trabajador Social en Educación Especial	28
3.3 **Discapacidad: Evolución del concepto**	30
3.4 **Necesidades Educativas Especiales: análisis y evolución del concepto.**	34
3.4.1 Necesidades Educativas derivadas de la discapacidad	36
3.4.2 Las “derivaciones” y las trayectorias educativas	37
3.5 **Discapacidad intelectual**	39
3.5.1 Causas de la discapacidad intelectual	45
3.5.2 Clasificación y niveles de la discapacidad intelectual	46

3.5.3 Perspectiva Social del Discapacitado Intelectual 47

3.5.4 La Familia del Discapacitado Intelectual 49

35.5 Incorporación al ámbito social 51

3.6 **Formación para el Trabajo en Educación Especial** 55

3.6.1 Iniciación a la Formación Laboral en Educación Especial: Nivel Primario 56

3.6.2 Formación Integral para Adolescentes, Jóvenes y Adultos con discapacidad: Nivel Secundario 58

3.6.3 Centro de Formación Integral(CFI) 60

3.6.4 Contexto socio-económico-laboral actual 63

3.6.5 Compromiso empresarial 65

3.7 **Autoestima y Autoconcepto: aproximaciones teóricas** 67

3.7.1 Definición de Autoconcepto 67

3.7.2 Definición de Autoestima 69

3.7.3Autoestima y autoconcepto:conceptos interrelacionados 71

3.8 **Desarrollo del autoconcepto y la autoestima en adolescentes con discapacidad intelectual** 73

3.8.1 Adolescencia: su impacto sobre el autoconcepto, la autoestima y la relación con los padres. 73

3.8.2 Adolescentes con discapacidad intelectual 76

3.8.3 Familia y desarrollo del autoconcepto y autoestima en adolescentes con discapacidad intelectual 79

4. **Marco Metodológico** 82

4.1. Planteamiento del problema. 82

4.1.1. Objetivo general. 82

4.1.2. Objetivos específicos. 82

4.2 Tipo de Investigación 83

4.3 Unidad de Análisis 85

4.3.1 Muestra 85

4.3.2 Criterios de selección 85

4.4Definición de Variables 86

4.5 Técnicas de Recolección de Datos 89

4.6 Análisis de datos**.** 91

5.Propuesta de Trabajo 104

5.1 Consideraciones pertinentes 107

6.Conclusiones finales 111

7.Bibliografia 116

8.Anexos 122

I N T R O D U C C I O N

La siguiente investigación se propone como objetivo general analizar la incidencia del autoconcepto y la autoestima, de los/as adolescentes que concurren al Centro de Formación Integral de la Escuela Especial Nº503, en el interés por su formación socio-laboral.

Dicha trabajo buscará centrarse en los/as adolescentes con discapacidad intelectual leve para conocer qué es lo que piensan acerca de sí mismos, qué características se atribuyen, así como también conocer qué impacto tiene sobre su autoconcepto y autoestima su entorno familiar, su grupo de pares y la institución a la que asisten.

En función de ésto y en pos de un abordaje integral de la temática en cuestión, se elabora un marco teórico que contemplará, principalmente, aspectos referidos a la adolescencia y la discapacidad intelectual; la modalidad educativa destinada a su atención, particularidades del desarrollo del autoconcepto y la autoestima en este tipo de población y consideraciones del entorno socio-familiar en el que se desenvuelven dichos adolescentes

Se propone entonces el análisis de dichas variables y su posible influencia en el interés de estos adolescentes por su formación socio-laboral, finalidad que persigue el Centro de Formación Integral al que asisten.

La presentación de dicho trabajo respetará de aquí en adelante una estructura dividida en las siguientes partes: fundamentación, marco teórico referencial, marco metodológico, conclusiones generales, propuesta de trabajo, bibliografía y anexos.

F U N D A M E N T A C I Ó N

La siguiente investigación surge a partir de la Práctica Institucional realizada en la Escuela Especial Nº 503 “René Favaloro” de la ciudad de Mar del Plata; en el marco de la cátedra de Supervisión correspondiente a la carrera de Licenciatura en Servicio Social.

Dicha institución educativa fue creada por Resolución Provincial Nº 9749 en octubre de 1966 y atiende necesidades educativas derivadas de la discapacidad intelectual.

Dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional y Provincial, la Escuela pertenece a la modalidad de Educación Especial: responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. (Ley Nacional de Educación Nº 26.206).

La Educación Especial adhiere al nuevo paradigma de la inclusión[1] suponiendo ésto una atención a la diversidad y un proceso institucional con intervención profesional, proyectado en cada sujeto de aprendizaje y diseñado en función de la diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias.

La Educación inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad.

De acuerdo a la implementación de la Resolución 1269/11, en la Escuela Nº 503 funciona para aquellos alumnos que hayan cumplimentado el nivel primario y que por la complejidad de sus necesidades educativas no puedan concurrir a la Escuela Común del Nivel Secundario, una propuesta pedagógica individualizada conocida como Centro de Formación Integral de Adolescentes, Jóvenes y Adultos

[1] Este concepto será ampliado en el marco teórico de dicha investigación.

con discapacidad (CFI), destinada a adolescentes con 14 hasta 21 años de edad, cumplidos en el ciclo lectivo en vigencia.

El CFI responde a pautas propias, tanto organizativas como pedagógicas, tendientes a garantizar inclusión e integración en el mundo del trabajo, el acceso a la ciudadanía plena y el desarrollo de una vida lo más autónoma que le sea posible.(Resolución 1269/11.Modalidad Educación Especial)

Dicho trabajo de investigación se inclina específicamente a esta población educativa, siendo en este grupo donde se ha podido detectar, durante los talleres quincenales de “Formación Laboral” (los cuales son planificados por la Terapista Ocupacional, presenciados por otros miembros del EOE y cuyas temáticas están orientadas al mundo del trabajo) que la mayoría de los adolescentes que participan muestra escaso interés respecto a temas vinculados a su formación socio-laboral.

En general, no es significativa la motivación de poder pensarse en una actividad laboral una vez terminada la escuela o incluso en la posibilidad de iniciarse en cursos de formación laboral, pudiendo desarrollarse éstos en simultáneo a la concurrencia del CFI una vez cumplidos los 16 años de edad.

Durante el taller, ante una de las preguntas disparadoras sobre “¿qué les gustaría aprender a hacer que les sirva para un trabajo en el futuro?”, las respuestas que sobresalieron fueron “nada”, “no sé que me gusta”, “todo es difícil, yo no voy a poder”, “no voy a trabajar”. Evidenciándose confusión en cuanto a gustos y predilecciones personales, así como desconocimiento de las propias posibilidades y limitaciones.

Es a partir de esta experiencia que se plantea la necesidad de conocer cuál es la percepción que tienen de sí mismos los adolescentes del CFI y evaluar su autoconcepto y autoestima, a fin de analizar su incidencia en lo que refiere al interés por su formación socio-laboral.

Es importante remarcar que dicho análisis contemplará el contexto socio-familiar de los/as adolescentes. Precisamente, porque una de las funciones psicológicas más importantes que se le atribuye a la familia es la formación del autoconcepto o identidad de sus miembros (Musitu y Allatt, 38:1994).

Así también se contemplarán cuestiones propias del contexto socio-económico-laboral actual, ya que como estructura macro de la problemática abordada merece cierta consideración.

A su vez, se reconocerá a la adolescencia como uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima; siendo una etapa en la que la persona necesita hacerse con una firme identidad, es decir, saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro.

La autoestima influye sobre el adolescente en cómo se siente, cómo piensa, aprende y crea; cómo se valora; cómo se relaciona con los demás; cómo se comporta.

Por lo tanto, ayudando a los adolescentes a acrecentar su autoestima se podrán inducir situaciones beneficiosas y reforzar así los recursos del adolescente para la vida adulta.

El autoconcepto y la autoestima juegan un papel muy importante en la vida de las personas. Los éxitos, los fracasos, la satisfacción con uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales llevan impreso su sello. Tener un autoconcepto y una autoestima positivos adquiere una gran importancia para un buen desarrollo en la vida personal, profesional y social. (Marsellach Umbert, 1998)

Dentro del contexto mencionado, dicha investigación pretende explorar la temática mencionada para, a partir de ello, no sólo arribar a nuevos conocimientos sino procurar que el desempeño del Trabajador Social aporte una base significativa para el desarrollo de acciones tendientes a fortalecer el trabajo directo con adolescentes con discapacidad intelectual.

Se espera que dichos estudios sean herramienta útil para futuros estudios enmarcados en la temática de la Discapacidad intelectual, otorgándole fuerza y sentido a las prácticas profesionales de los Trabajadores Sociales que se desempeñan en este ámbito.

MARCO TEORICO REFERENCIAL

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos.

La Constitución Nacional establece el derecho de enseñar y aprender.[2] Esta consagración se ha visto reforzada con la jerarquización constitucional de tratados del derecho internacional de los derechos humanos que contienen artículos específicos relativos al derecho a la educación.

En ese marco, a fines del año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Dentro de la educación formal, el papel que desempeña la escuela como institución social, es de gran importancia ya que es aquí en donde la persona adquiere las herramientas necesarias para su vida futura, desarrollando las habilidades y destrezas que le permitirán desenvolverse con mayor facilidad en el medio que lo rodea. Pero principalmente la educación prepara para el mundo del trabajo.

[2] Constitución Nacional, art. 14, “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: (…) de enseñar y aprender”.

La educación y el trabajo se constituyen como derechos sociales constructores en lo personal y en lo colectivo de autonomía, dignidad e identidad.

La importancia del trabajo se encuentra al comprender que precisamente es por él que el hombre realiza y se realiza. A través del trabajo los hombres mantienen tres tipos de relaciones indisociables: con la naturaleza, con los demás hombres y consigo mismo. (Gonzalez,1993:20)

El trabajo es una actividad clave en la vida del ser humano tanto para desarrollo de sus capacidades personales, como para el de su familia y su comunidad. En el ámbito laboral, las personas sociabilizan y crecen con dignidad.

Se puede decir entonces que la educación y el trabajo son hoy dos elementos conformadores de toda sociedad democrática, que están estrechamente vinculados; ambos tienen un papel estratégico en el desarrollo económico y social, ambos son organizadores sociales por excelencia.

La igualdad de oportunidades de acceso a la educación facilita el ejercicio efectivo del derecho al trabajo.

La educación construye justicia e inclusión social en tanto sea capaz de generar niveles de instrucción y de cualificación adecuados para el acceso al empleo y a la promoción dentro de una profesión. La igualdad en el ámbito educativo refiere a la Igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad y en el tránsito por la misma, con absoluto reconocimiento de la heterogeneidad que muestran los diversos grupos, las personas que los integran y los contextos de procedencia.

Es entonces que la Educación debe asumir la inclusión como un mandato central; teniendo como desafío una escuela abierta a todos, que no sólo integre sino que a la vez incluya.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

El Sistema Educativo Nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, de gestión cooperativa y social de todas las jurisdicciones del país.

La Ley de Educación Nacional 26.206 afirma que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmando la soberanía y la identidad nacional.

Dicha ley es atravesada por un discurso sobre la justicia social y la igualdad y establece como responsabilidad del Estado la implementación de políticas universales de promoción de la igualdad, a diferencia de políticas focalizadas de asistencialidad, como lo establecía la anterior Ley Federal (1994).

La actual ley establece también que la obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización del Nivel Secundario.

La estructura del Sistema Educativo tanto Nacional como Provincial comprende cuatro Niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior; y define como Modalidades[3] a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

En lo que respecta a la prescripción de contenidos, la Ley de Educación Nacional especifica dos niveles de diseño curricular: el nivel nacional, a través del Ministerio en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, encargado tanto de la elaboración de los Contenidos Curriculares Comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios como del establecimiento de mecanismos de renovación de éstos (Art. 85), y el nivel jurisdiccional, al que le corresponde aprobar el currículo de los

[3] opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Ley 26.206)

diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.

El Estado Nacional define los lineamientos generales, ahora llamados contenidos curriculares comunes o núcleos de aprendizaje obligatorios, que son la base de las elaboraciones curriculares de las jurisdicciones y éstas a su vez de los proyectos educativos institucionales.

Se observa en la Ley un proceso de recentralización mediante el cual el Estado Nacional fortalece su papel principal en la definición de políticas educativas, los lineamientos curriculares, mientras que deja en manos de los estados provinciales y las unidades educativas la ejecución de estos lineamentos y la definición de los proyectos institucionales.

Entre los fines y objetivos de la política educativa, la Ley de Educación Nacional establece que se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (art.11)

SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

El Sistema Educativo Provincial es el conjunto organizado de instituciones y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan la educación. Lo integran los establecimientos educativos de todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de Gestión Estatal, los de Gestión Privada, las instituciones regionales y distritales encargadas de la administración y los servicios de apoyo a la formación, investigación e información de los alumnos y trabajadores de la educación, los Institutos de Formación Superior y las Universidades

El sistema educativo provincial se rige por la ley 13.688 sancionada en el año 2007. Esta ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la

Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional. (art.1)

La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa. (art.5)

La Provincia dicta su política educativa en concordancia con la política educativa nacional y controla su cumplimiento en todos sus aspectos.

La estructura del Sistema Educativo Provincial comprende los cuatro niveles y las ocho modalidades, establecidas por la Ley Nacional de Educación 26.206.

SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

El sistema educativo público de la ciudad de Mar del Plata se caracteriza por una amplia red de establecimientos, tanto de gestión provincial como de gestión municipal, que comprende los cuatro niveles (Inicial- Primaria- Secundaria y Superior) y algunas de las modalidades de educación establecidos por la estructura del Sistema Educativo Nacional. A saber: Jardines de Infantes, Escuelas Primarias Básicas (EPB), Escuelas Secundarias Básicas (ESB),Escuelas Medias, Técnicas y Agrarias, Escuelas Especiales, Escuelas de Formación Artística, Escuelas para Adultos y Universidades.

Como aspecto a valorar se destaca que la ciudad cuenta desde 1975 con una Universidad Pública creada y financiada por el Estado Nacional, formada por nueve facultades académicas: Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias de la Salud y Servicio Social, Derecho, Humanidades, Ingeniería, Psicología.

La comuna de Mar del Plata es una de las pocas en el país, que brinda servicios educativos con dependencia del gobierno local.

Los contenidos educativos se rigen por las pautas que emanan del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Los títulos que se otorgan son Oficiales.

A nivel local, la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Mar del Plata tiene como principal objetivo garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos del partido de General Pueyrredón. Su indelegable misión es velar por la calidad, cobertura, eficiencia y equidad del sistema educativo municipal.

Vista la amplitud y complejidad de la estructura del sistema educativo, se vuelve necesario delimitar el campo que contiene a la población estudiada en esta investigación, dando lugar, a continuación ,a un abordaje de cuestiones específicas de la modalidad de Educación Especial.

MODALIDAD: EDUCACIÓN ESPECIAL

RESEÑA HISTÓRICA

La Dirección de Educación Especial fue creada en el año 1949 en el marco de una verdadera Justicia Social, como resultante de la adhesión de Argentina a la Declaración de Derechos Humanos en el año 1948.

El fundamento filosófico de Respeto a la Dignidad de la Persona, impulsó a quienes fueron visionarios en la instrumentación de estrategias de consideración de los entonces llamados niños y jóvenes excepcionales.

Desde una perspectiva histórica ello constituyó una conquista social, importantísima e incuestionable, para una franja poblacional que por sus discapacidades, estaba excluida de los beneficios de una educación gratuita y obligatoria.

La Integración como proceso básico sistemático se inicia en la década del ’60 con alumnos ciegos y disminuídos visuales; en los años '70 lo hace con los discapacitados auditivos y motores y es a partir de 1989 que se concreta este aspecto con alumnos con, en ese momento llamado, Retraso Mental Leve; empezándose a definir así el concepto de " Necesidades Educativas Especiales".

Actualmente se reconoce a la modalidad de Educación Especial como la responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, brindando atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias.(Ley Nº 26.206).

La Educación Especial atiende a personas con necesidades educativas especiales derivadas de la Discapacidad visual, Discapacidad auditiva, Discapacidad Motora, Discapacidad intelectual, Multimpedidos- Impedidos de

concurrir al Servicio Ordinario Común (Domiciliaria y Hospitalaria), Trastornos Emocionales Severos, Alteraciones en el Desarrollo del Lenguaje.

Dicha modalidad implica un continuo de prestaciones educativas que deben garantizar un proceso formativo integral, flexible y dinámico de la persona desde la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (Riesgo biológico y/o Socio ambiental) hasta su inserción socioeducativo y/o laboral.

Por ende, corresponden a esta modalidad tanto las Escuelas de Educación Especial, como los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil y los Centros de Formación Laboral.

La modalidad de Educación Especial se rige por el principio de Inclusión, suponiendo ésto una atención a la diversidad y un proceso institucional con intervención profesional, proyectado en cada sujeto de aprendizaje y diseñado en función de la diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias.

La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.

Se definen como principales objetivos de dicha modalidad:

- Garantizar la atención de las personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad desde el nacimiento hasta su inserción en el mundo del trabajo;

-Ofrecer una formación pedagógica individualizada y normalizadora orientada al desarrollo integral de las personas.;

- Educar para el Trabajo y la Producción;

- Promover la Educación Integrada y su articulación con otros niveles y modalidades de la enseñanza.

A fin de definir las trayectorias escolares adecuadas a las necesidades, posibilidades y deseos de los alumnos, corresponde a la Modalidad concretar la obligatoriedad educativa mediante la estructura curricular y la organización institucional de sus escuelas y centros. Esto implica acuerdos respecto a dos tipos de escolaridad: con proyectos de integración o bien en escuela sede de Educación Especial.

En todos los niveles educativos, es responsabilidad de los equipos escolares intervinientes establecer los acuerdos Institución-Familias que posibiliten la continuidad en los procesos de aprendizajes y enseñanza. En este sentido se explicitan compromisos y responsabilidades que corresponden asumir las partes. Estos acuerdos tendrán en cuenta las situaciones particulares de los alumnos y sus contextos para dar cumplimiento de la asistencia a clase,la realización de controles médicos y los tratamientos que se consideren pertinentes, en resguardo a los derechos de educación y salud de los alumnos.(Resolución 1269/11- Educación Especial)

CAMBIO DE PARADIGMA: DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La integración educativa de los/as alumnos/as con discapacidad se inició en diferentes países en los años 60 desde la Educación Especial dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos, con criterios de justicia e igualdad.

Con gran frecuencia, la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños "etiquetados como de integración".

En tanto, la integración supone la existencia de una previa separación o segregación. Este concepto está en relación directa con “ser admitido”, para estar en los mismos espacios y disfrutar de los mismos servicios que el resto de la población. En este proceso, el sistema educativo permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse. El peso de adaptarse recae sobre el alumno, por ser el portador de las dificultades.

La Escuela Integradora parte de un criterio de "normalidad" irreal, al que trata de llevar a alumnos, considerándoles, de partida, individuos excluidos del sistema a los que hay que reconducir o reorientar.

En contraste con este enfoque, toma relevancia el paradigma de la Escuela Inclusiva.

La inclusión educativa *se constituye en una nueva visión de la educación* ***basada en la diversidad****, es decir, en la aceptación y valoración de las diferencias y fundamentada en la creencia y en la decisión política de que la escuela y la comunidad* ***es de todos, para todos*** *y* ***para cada uno.*** (Art. 11.Ley Nacional de Educación 26.206)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma **proactiva** a la diversidad de los estudiantes, concibiendo las diferencias individuales no como problema sino como **oportunidades** para enriquecer el aprendizaje.[4] Las diferencias en educación son lo común y no la excepción y la inclusión consiste precisamente en transformar de manera efectiva el sistema educativo y otros entornos de aprendizajes.

El eje de la Política Educativa de la Provincia de Buenos Aires y el gran desafío del Siglo XXI es la atención a esa diversidad. Dicho concepto se sustenta en la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana, y en la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la necesidad educativa de cada persona.

La diversidad implica:

• La aceptación de la existencia de diferentes historias de vida y de diferentes contextos de vida.

• El reconocimiento de diferentes motivaciones,intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento.

• La toma de conciencia de la existencia de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes,conocimientos e ideas previas propias de cada alumno.

• La admisión de la presencia de diferentes estilos, ritmos ,competencias curriculares y contextos de aprendizaje dentro de un mismo aula.

La inclusión entonces, es un proceso que busca responder a la diversidad, *identificando y removiendo barreras y obstáculos que impiden los aprendizajes*. Se refiere tanto a la presencia como a la participación y a la habilitación de experiencias educativas para todos los estudiantes y pone especial cuidado en aquellos grupos

[4] UNESCO, Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos, París, 2006, p 12

de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de no poder alcanzar rendimientos acordes con sus reales capacidades.

La Educación Inclusiva implica que todos los niños/as ,jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad.

Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.,

Mientras que en la escuela integradora el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de quienes son integrados, el enfoque de educación inclusiva, en cambio, se centra en modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno, de forma que tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La inclusión se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos. Esto tiene estrecha relación con el concepto de Normalización que se debe interpretar en la posibilidad de que todas las personas con discapacidad, ya sea física, psíquica, o sensorial lleguen a aprovechar de modo óptimo los logros y las condiciones de la vida cotidiana que están al alcance de la mayoría de los miembros de la sociedad.

Normalización e Inclusión destacan el respeto hacia el otro por entender que posee el derecho al desarrollo de sus potencialidades y a ser miembro participante dentro de su comunidad, con iguales derechos y deberes que el resto de los ciudadanos (Wolfensberger, 1986).

La educación inclusiva , más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, centra su preocupación en cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

Si bien el concepto de inclusión resulta más amplio que el de integración, cabe aclarar que la inclusión no significa una ruptura de los fines que persigue la integración: supone una *instancia superadora*, implica una *reorganización de todo el sistema educativo* para posibilitar el acceso, la permanencia y enriquecimiento progresivo y oportuno de las experiencias de aprendizajes de todos y cada uno de los/as estudiantes.

Esto significa que inclusión e integración deben vincularse y re-pensarse en las prácticas. Entonces la inclusión es principio, proceso, acción social colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, comunidades de aprendizajes, comunidades educativas. Esto implica, pensar la integración como un ***"medio estratégico-metodológico",*** para lograr que la educación para todos/as sea de calidad, sin exclusiones. Por tal razón *la integración puede ser definida, como una* ***práctica*** *para que la escuela sea inclusiva.*

LA INCLUSIÓN COMO ENFOQUE Y DESAFÍO

El principal desafío que hoy enfrenta dicho enfoque inclusivo es que aún no logra ser totalmente acompañado de los cambios necesarios en la estructura organizativa, en el currículo, ni en las estrategias de enseñanza/aprendizaje de las escuelas convencionales. Esta inflexibilidad de la estructura organizativa ha sido y sigue siendo en muchos casos uno de los principales obstáculos a la implementación de políticas educativas de naturaleza inclusiva.

La educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. Las políticas educativas inclusivas exigen intervenciones coordinadas desde el Sistema Educativo y políticas públicas concurrentes.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar–, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno.

Si bien la inclusión debe ser una responsabilidad de todo el Sistema Educativo, de cada uno de los niveles y modalidades, en reiteradas situaciones se identifican problemas de inclusión con responsabilidades exclusivas de la Educación Especial. Esto implica el desarrollo compartido de culturas y políticas para el logro de prácticas inclusivas. Se afirma también la necesidad de trabajar el concepto en los diferentes ámbitos para profundizar acuerdos respecto de su interpretación. A su vez, debe repensarse el concepto de integración.

También se debe vincular el concepto inclusión educativa a la formación que deben recibir los docentes de todo el Sistema para trabajar con las diferencias y la integración educativa.

Una política de educación inclusiva, por lo tanto, necesariamente debe proceder ante todo a un análisis y un cuestionamiento a fondo de la realidad.

Desde un punto de vista político, significa que es preciso adoptar una perspectiva holística para cambiar y reformar el modo en que los sistemas educativos abordan la exclusión. Ello supone un enfoque multisectorial o sistémico de la educación y la implantación de estrategias coherentes para lograr un cambio duradero en tres niveles clave: a) la política y la legislación; b) las actitudes en el seno de la sociedad y las comunidades y c) las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como la gestión de la evaluación.

Entre los actores que representan valiosos recursos de apoyo a la inclusión se pueden identificar los docentes, padres, miembros de la comunidad, autoridades escolares, planificadores del currículo, instituciones de formación docente y empresarios involucrados en la prestación de servicios educativos. En términos ideales, la inclusión debe implicar un proceso de implementación que abarque no sólo a las escuelas sino a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, dicha simbiosis entre la escuela y la sociedad no suele observarse con frecuencia.[5]

La educación inclusiva se presenta entonces como un desafío de trabajo conjunto al interior del Sistema Educativo y en relación con el conjunto de políticas públicas.

Al mismo tiempo, implementar un cambio de Paradigma implica reconceptualizar funciones y dinámica del Equipo Transdisciplinario como también reformular los roles de sus respectivos integrantes.

[5] UNESCO, Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos, París, 2006, p 14.

MISIÓN Y FUNCIÓN DEL EQUIPO TRANSDISCIPLINARIO EN EDUCACION ESPECIAL

La modalidad de Educación Especial reconoce como miembros parte de su Equipo de Orientación Escolar a maestro especializado, maestro de trayectos técnicos profesionales, asistente social, asistente educacional, fonoaudiólogo, terapista ocupacional, psicólogo y médico. Estableciéndose que todo trabajo debe sustentarse en el enfoque transdiciplinario.

Para entender las misiones y funciones del Equipo Transdisciplinario es necesario primeramente definir qué se entiende por transdisciplina.La misma surge como una necesidad epistemológica para poder comprender y resolver problemas complejos, a la luz de propuestas más abarcadoras que potencien su comprensión.

El enfoque transdisciplinario supone:

- Una construcción conceptual común entre las disciplinas;
- El cuestionamiento a los criterios de causalidad lineal;
- El rechazo a la posibilidad de fragmentación de los fenómenos a abordar;
- Una instancia superadora, una etapa del desarrollo del conocimiento, en la que se borren las barreras de las ciencias para lograr un saber mega-explicativo.

El concepto de Equipo Transdisciplinario implica superar las particularidades disciplinares, la visión de cada especialista apuntando, en un accionar integrado, a la construcción de consenso en pos de un conocimiento integrado para el mejor y más amplio conocimiento de la situación particular de cada estudiante.

La transdisciplina se trata de la modalidad más adecuada, pero también la más difícil de lograr por cuanto supone trascender los límites de la propia disciplina en pos de un marco referencial común, un mismo modo de interpretación y acción, pudiendo complementarse entre profesionales de diversas disciplinas intervinientes (De Ping Baddo y Paira, 2000:45).

Se tiende entonces que dicha modalidad logre superar progresivamente a la interdisciplina, la cual no debe ser subestimada, en tanto es valorable como forma de articulación que aparte del diálogo y la puesta en común de diferentes saberes y

habilidades, posibilita la construcción de un nuevo conocimiento, así como de una experiencia y un lenguaje que es fruto de un abordaje compartido de los conflictos y las situaciones problema que afronta un sujeto determinado (Eroles,1998:25).

Todo lo anterior se sustenta desde el marco normativo mediante la Resolución 3972/02 de “Transformación Educativa Especial”, por la que se fundamenta la necesidad de un equipo en el que la producción intelectual y socio-afectiva de cada uno de los integrantes esté en función de las situaciones de vida del alumno con necesidades educativas especiales, más allá de las particularidades disciplinares, acordando principios de acción. El enfoque transdisciplinario supone el compromiso de enseñar-aprender- trabajar junto con las otras personas más allá de los límites de cada campo disciplinar El plan personalizado para el alumno con necesidades educativas especiales no resulta una mera suma de diagnósticos, informes, evaluaciones o propuestas, sino que prevé la discusión, interrelación y apropiación de los saberes como un aprendizaje de los integrantes del equipo, situación ésta que dará lugar a una metodología de trabajo constructiva.

Ahora bien, en el contexto del nuevo paradigma de la Educación Especial, y en función de lo expuesto en la Circular Técnica General Nº 3/03, la labor del Equipo Transdisciplinario tendrá que desarrollarse fundamentalmente en su ámbito natural, allí donde se despliega la enseñanza y los aprendizajes se construyen: el aula ,el patio de recreo, el taller, el lugar donde se practica educación física , el espacio donde se desarrollan las diferentes áreas del currículum, el comedor. Siendo posible, excepcionalmente, cuando situaciones debidamente fundamentadas así lo requieran el trabajo intramuros.

En este marco, la misión del Equipo consiste en:

• Brindar una educación normalizadora e inclusiva, adecuada a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, favoreciendo las condiciones de empleabilidad del estudiante para su inserción en el mundo del trabajo.

En cuanto a sus funciones, se establece que la tarea del Equipo implica un continuo de acciones direccionadas hacia el alumno:todo comienza y termina en él.

Sólo a los fines organizativos y didácticos, se delimitan los siguientes ámbitos en los que se refleja , predominantemente, el accionar del equipo.

Relacionadas con el alumno

• Evaluar y diagnosticar las necesidades educativas especiales del alumno en interacción con sus contextos familiar, social y educativo (institucional - áulico) como fundamento para la toma de decisiones, respecto a la respuesta pedagógica que cada alumno requiere.

• Seleccionar los apoyos y/o ayudas que puedan facilitar el acceso al currículum y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

• Construir las adaptaciones curriculares a nivel institucional, áulico e individual en las vías de acceso, en el contexto y/o curriculares propiamente dichas.

• Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

• Participar directa y activamente en la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común.

• Realizar la orientación profesional del joven con necesidades educativas especiales

• Orientar el proceso de Formación Profesional del joven.

• Orientar el proceso de integración laboral.

• Tomar las decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso o derivación del alumno.

• Procurar la inserción laboral del egresado.

• Realizar el seguimiento del egresado.

• Participar en la elaboración del PEI y/o el Plan de Trabajo Individual.

• Intervenir directamente en la gestión curricular áulica.

Relacionadas con el contexto educativo

• Evaluar las características de la intervención educativa del Equipo y de cada uno de sus integrantes con sentido cooperativo.

• Analizar la adaptabilidad de la gestión curricular (propuesta, metodologías, estrategias de abordaje,vínculos, clima del aula, temporalización, etc.)en un accionar colaborativo.

• Elaborar e implementar propuestas de Intervención educativa a nivel áulico e institucional a partir de la evaluación.

• Realizar ajustes y/o nuevas propuesta, a partir de la evaluación de su propia práctica en relación con el aprendizaje del alumno.

Relacionadas con el contexto familiar

• Trabajar con el grupo familiar para favorecer la aceptación de la discapacidad.

• Orientar al grupo familiar sobre las necesidades educativas especiales.

• Estimular la participación activa de la familia en el proceso educativo. .-

Relacionadas con el contexto sociocomunitario

• Construir una red de contactos y articulaciones con otras instituciones (gubernamentales y no gubernamentales) tendiendo a la optimización de los recursos disponibles.

• Difundir en la comunidad temas relacionados con la persona con necesidades educativas especiales y sus contextos.

• Promover la interacción del estudiante, con necesidades educativas especiales, con su medio social, favoreciendo su integración en instituciones de la comunidad.

ASPECTOS DEL TRABAJO DE EQUIPO

Partiendo de la idea de que la concreción de un enfoque transdiciplinario es posible pero requiere para ello un proceso de revisión de viejas prácticas y la adopción progresiva de miradas más abarcativas sobre una misma realidad, resulta pertinente en este apartado dar a conocer los siguientes aspectos que se han observado en la institución y se reconocen como positivos para tal fin:

-procesos de intercambios y socialización constantes, implicando un trabajo compartido entre los miembros del equipo, registrándose cumplimiento de reuniones de carácter institucional dos veces semanales, en las cuales se actualiza información respecto al marco normativo educacional y las nuevas disposiciones y resoluciones que bajan de la Dirección de Educación Especial. A su vez, se adopta la modalidad de ateneos para presentación de casos, su consecuente evaluación y diseño de abordaje institucional.

-sostenidos encuentros entre los distintos profesionales del EOE ante la emergencia de una situación problema (con mayor frecuencia entre Trabajadora Social y Orientadora Educacional), complementándose en pos de alcanzar un marco referencial común para la acción y la adopción de las estrategias pertinentes;

En dichos encuentros se visualiza convergencia y paridad disciplinar. Los distintos aportes que cada disciplina realiza contribuyen a una mejor comprensión y explicación de la realidad; quedando ésto representado en la producción final de informes sociales, así como en la viabilidad de los proyectos áulicos y extraúlicos planificados. A su vez, se observan relaciones simétricas y comunicación horizontal entre los miembros no siendo manifiesta una estructura rígida y autoritaria basada en relaciones de poder

.

ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL

A partir de la Disposición 15/03 “Misión,Función y Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial”, se distinguen cuatro dimensiones de actuación del Trabajador Social.

Relacionadas con el alumno

•Participar, con los demás miembros del equipo, en la evaluación de las necesidades educativas de cada alumno/a.

•Participar transdisciplinariamente, en la elaboración del PEI y adecuaciones curriculares a partir de la evaluación de grupos familiares y de la comunidad.

•Participar en la toma de decisiones referidas a la admisión, seguimiento, egreso o derivación e inserción laboral del alumno/a.

•Participar en la Inclusión de los alumnos en la escuela común.

•Realizar el seguimiento del ausentismo de los alumnos.

•Participar en el proceso de inserción laboral del alumno/a.

•Participar en la inserción laboral del egresado y realizar su seguimiento.

Relacionadas con el contexto educativo

•Participar, con los restantes miembros del Equipo, en la evaluación de los resultados obtenidos en la Implementación del PEI y validez de las adecuaciones curriculares.

•Realizar ajustes y/o nuevas propuestas a partir de la objetivación y evaluación de la propia práctica.

•Analizar, transdisciplinariamente, el clima relacional del aula: vínculos docente alumno, alumnos entre sí, docente y otros mediadores.

•Contribuir en la detección de los factores favorecedores y obstaculizadores de la dinámica institucional**.**

•Crear espacios, junto con los demás integrantes del equipo, para la reflexión e investigación.

Relacionadas con el contexto familiar

•Realizar estudios diagnósticos de los grupos familiares que integran la comunidad educativa.

•Promover la participación familiar en la dinámica escolar.

•Orientar a las familias sobre su accionar, para dar respuesta a las necesidades educativas de sus hijos.

•Relevar, prevenir y promover la salud.

•Realizar el acompañamiento de las familias.

•Generar espacios de reflexión e información para padres sobre diferentes temas (gestiones y/o trámites legales).

•Orientar a las familias en la resolución de gestiones administrativas correspondientes.

Relacionadas con el contexto Socio-Comunitario

•Realizar estudios exploratorios sociocomunitarios de la zona de influencia de la escuela.

•Aportar propuestas para el diseño, implementación, sistematización y evaluación de subproyectos sociocomunitarios.

•Participar en la difusión del PEI a nivel comunitario.

•Realizar las acciones correspondientes para posibilitar la concreción del trabajo en redes institucionales.

•Identificar y sistematizar los recursos comunitarios existentes.

DISCAPACIDAD

Evolución del concepto

En función de los distintos aspectos desarrollados anteriormente respecto a las transformaciones paradigmáticas en la modalidad de Educación Especial, y siguiendo con la particularidad de dicho campo, se vuelve pertinente considerar a la discapacidad como otro eje temático central a tratar, reconociéndose en primer lugar la evolución de tal concepto.

Las diferentes definiciones de discapacidad en el ámbito internacional muestran una marcada evolución hacia un modelo social. Las diferencias entre las clasificaciones establecidas por la OMS pueden ilustrar esta evolución.

En 1980,cuando se publica la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, la discapacidad se define como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”.

La discapacidad desde este **modelo biomédico y psicométrico** es un problema de la persona, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, poniendo el énfasis en el déficit.

Ahora bien, a diferencia de este enfoque, es particularmente relevante conocer la definición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), primera convención del Siglo XXI[6].

Se define a las personas con discapacidad como aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. En esta definición queda en evidencia la adopción **del paradigma de un modelo social de discapacidad,** sostenido por la

[6] Argentina adhiere a la Primera Convención del S. XXI sobre las personas con discapacidad con la Ley Nacional Nº 26.378.

Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos.

En lo que respecta al ámbito educativo, la atención se desplaza del alumno/a como paciente o portador de algún trastorno, deficiencia o factor obstaculizador del aprendizaje hacia la interacción educativa: capacidades- experiencias de aprendizaje).

El nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona ,en un momento dado, no depende sólo de su capacidad y naturaleza sino de la interacción del sujeto con su entorno físico y social y de la enseñanza.

La discapacidad deja de ser el aspecto central, el factor que por sí mismo condiciona los aprendizajes. Siendo éstos últimos el resultado de la interacción permanente de la discapacidad con multiplicidad de variables pertenecientes a la persona y a su contexto, en particular al educativo. En el alumno/a, la discapacidad es un factor entre tantos otros.

En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

Las barreras son fundamentalmente culturales, pero se manifiestan también en otros órdenes: legales o normativas, arquitectónicas, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, como por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.)

Esta nueva mirada sobre la discapacidad se ha enfocado en la evaluación de necesidades, apuntando a revalorizar las posibilidades y potencialidades de los sujetos y de lo que pueden llegar a hacer con el apoyo necesario y la eliminación de barreras contextuales.

No hay un alumno especial sino Necesidades Educativas Especiales. Ésto no significa menospreciar la discapacidad,sino sacarla del centro de la escena para considerarla junto con todos los demás factores que inciden en la vida del individuo y de esta forma- determinar sus competencias y características.

Este modelo supera ampliamente al anterior, quedando sintetizado en la siguiente comparación esquemática:

Modelo tradicional (médico-psicométrico)

• Reconoce como causa de la dificultad de aprendizaje al alumno,razón por la cual la evaluación y el tratamiento se centraban en él.

• El diagnóstico debe ser realizado por especialistas (médicos, psicólogos, psicopedagógos y otros),con el objeto de conocer el grado del déficit y su etiología.Por esta razón se lleva a cabo fuera del contexto del aula, en el “gabinete”, en situación artificial de prueba. con determinadas características promedio,para los cuales se emplean estrategias de enseñanza similares.

• La respuesta educativa consiste en diseños curriculares significativamente diferentes a los del resto de los alumnos ,con objetivos y contenidos diferentes, brindados en contextos educativos diferentes .

Nuevo paradigma Social:

• Considera no sólo la causa interna de los problemas de aprendizaje sino su origen interactivo (alumno-entorno o situación de aprendizaje).

• La evaluación no se centra - exclusivamente - en el alumno sino que incluye el contexto y la situación de aprendizaje y se realiza , generalmente, en situaciones naturales de aprendizaje,en el aula,el recreo, el comedor , la lección, el paseo,etc.

• La enseñanza dirige la atención en las Necesidades Educativas Especiales de cada alumno/a concreto ,en el que interactúan y se intermodifican simultáneamente multiplicidad de factores, haciendo variar continuamente dichas necesidades educativas.

• La respuesta educativa ya no consiste en un diseño curricular diferente o en un Programa de Desarrollo Individual , sino en el currículum común con diversificaciones. La responsabilidad de todo el proceso de evaluación, construcción

de adecuaciones curriculares, selección de apoyos y / o ayudas y seguimiento pasa a ser compartida por todos los integrantes del Equipo Transdisciplinario.

Sin embargo, cabe afirmar que en dicha evolución hacia un modelo social frecuentemente desde los quehaceres escolares, tanto de escuelas comunes como especiales, se evidencian prácticas entrecruzadas entre un modelo médico y uno social. Para transitar hacia un modelo social es importante pasar de una mirada puesta únicamente en las “necesidades educativas especiales” a otra de “barreras para el aprendizaje relacionadas con la participación”, para de esta forma poder redefinir las dificultades que los alumnos encuentran.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: Análisis y Evolución del Concepto.

Contemplando en esta investigación a la discapacidad en el contexto educativo, enmarcada en la modalidad de Educación Especial, resulta pertinente definir necesidades educativas especiales, siendo otro concepto que no ha sido ajeno a los cambios de paradigmas.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) se desarrolla a partir de 1978 en Inglaterra en el Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes.

El concepto se extiende y abarcaba todas las necesidades que temporal o permanentemente pudieran tener los niños y jovenes a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum ordinario, lo cual no implica sea deficiente en el sentido tradicional del término, sino que simplemente necesita ayuda.

Se reconocen dos dimensiones esenciales para su definición:

- Su origen interactivo. La necesidad se define en relación con el contexto donde se produce.
- Su carácter relativo. La necesidad hace referencia a un espacio concreto y a un momento dado, no es ni definitivo ni determinante.

Respecto a su dimensión interactiva, se afirma que las dificultades del alumno dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece. Pensar que las dificultades están solo en el alumno conlleva, por lo general, un bajo nivel de expectativas respecto a las posibilidades de estos alumnos y un menor compromiso por parte de la escuela para dar respuesta a sus dificultades.

Derivada pues de este origen interactivo, se plantea la segunda dimensión. Las N.E.E. presentan un carácter relativo puesto que dependen tanto de las

deficiencias propias (”dentro”) del niño o adolescente como de las deficiencias del entorno (”fuera”) en el que éstos se desenvuelven.Las N.E.E son cambiantes y pueden variar en función de los avances del estudiante, y los cambios en la enseñanza y el entorno educativo.

En el año 1994 tiene lugar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca, España.

Siguiendo sus principios, en el año 1998 se elabora por el Ministerio y Consejo Federal de Cultura y Educación el Acuerdo Marco para la Educación Especial. En función de ésto, la Resolución 2543/03[7] define a las Necesidades Educativas Especiales como las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.

La Necesidad Educativa Especial podrá o no denotar alguna forma de discapacidad, generadora de dificultades en el proceso de aprendizaje.

Sánchez Palomino y Torres González (1997) señalan que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y /o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum.

Este tipo de conceptualización presenta la ventaja de estar centrada en la práctica, poniendo el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder, adecuadamente, a las necesidades que cualquier alumno/a pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter.

---

[7] Resolución 2543/03 “Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva”, elaborada por la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El alumno con Necesidades Educativas Especiales será escolarizado en instituciones de educación común. Sólo cuando dichas necesidades revistan una complejidad a la que no pueda dar respuesta el servicio ordinario, se propondrá su escolarización en Escuelas Especiales (Resolución 2543/03).

NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD

Vista la necesidad de delimitar el concepto al campo de acción propio de la modalidad de Educación Especial es que se concibe el término "Necesidades educativas derivadas de la discapacidad" (Resolución 1269/11) como superador de la denominación "necesidades educativas especiales" toda vez que define un ámbito específico de atención educativa especializada.

El término constituye el marco desde el cual se concibe a la Educación Especial como el conjunto de propuestas educativas y apoyos especializados. Siempre desde un posicionamiento centrado en el modelo social de la discapacidad, entendida como la consecuencia de la interacción del sujeto y los entornos o factores contextuales.

Las Necesidades Educativas derivadas de la discapacidad demandan, por su complejidad, un trabajo de corresponsabilidad[8] profesional ya que compromete una interinstitucionalidad y la incorporación de la familia a esta misma dinámica.

[8] Corresponsabilidad: responsabilidad compartida. la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.
Ley 13.298 de la Promoción y Protección integral de los derechos de los niños

LAS “DERIVACIONES” Y LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

El término “derivación” utilizado frecuentemente también necesita ser revisado en el campo educativo. “Derivación”, etimológicamente, quiere decir “desviación”.

La derivación se realiza desde un ámbito a otro, por ejemplo, desde una institución de salud hacia un servicio de educación temprana. O puede darse de una institución educativa a otra, de una escuela común a una Escuela Especial, o de una Escuela Especial a un centro educativo-terapéutico.

La derivación supone conflictos de derechos y/o los produce.Las prácticas de derivación muchas veces son vinculadas a prácticas tutelares,propias de la ley del patronato; en ellas, unos deciden en nombre de un sujeto que no es consultado, no hay acuerdos entre los adultos, no se sostiene la dirección exigida desde el ejercicio de los derechos. Por eso, la derivación puede plantearse como una limitación de derechos. La reflexión procura comunicar modos de intervención desde la Modalidad que contribuyan a posicionamientos como sujetos en la realización de las trayectorias educativas.

Muchos docentes de Educación Especial consideran necesario el reemplazo de la expresión “derivación” por orientación o definición participativa de trayectorias educativas integrales.

Las Escuelas Especiales tienen una matrícula cada vez más compleja en la atención a las personas con discapacidad y enormes desafíos en relación con las trayectorias educativas integrales. Un problema son los criterios de ingreso a la Escuela Especial, así como también la falta de orientación de trayectorias en conjunto con otras escuelas. Se puede observar también que el término “especial” resulta discriminatorio en sí mismo, sobre todo para los alumnos cuando son plenamente conscientes, sienten vergüenza y no se identifican con la institución.

Las formas en las que se configuran las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un conjunto complejo de factores. Por lo que se deben pensar a éstas como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos

institucionales (familiar, escolar, laboral). Estos recorridos posibles son singulares, pero en el seno del sistema educativo deben ser articulados, acompañados e historizados.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

A modo de delimitar el amplio campo que implica la discapacidad como tal, y en función de poder caracterizar a la población específicamente estudiada, se plantea un abordaje de la discapacidad intelectual considerándose sus aproximaciones conceptuales, causas, clasificación y repercusión social.

La discapacidad mental tiene una larga historia que se remonta a los comienzos de la humanidad. Este hecho ha provocado diversas actitudes y creencias hacia quienes la padecen, así como tratamientos que se han manifestado con actitudes que van desde la superstición y el exterminio hasta la institucionalización y la atención específica.

Definir la discapacidad mental es un objetivo difícil y complejo, pues deben conjugarse un grupo heterogéneo de síndromes diferentes que presentan ciertas características comunes como concepto que no es unívoco ni en su concepción nosológica ni en su terminología por dos razones:

- La diversidad de campos científicos y profesionales desde los que se aborda un mismo problema;

- La complejidad de factores involucrados que condicionan y determinan las características individuales de cada sujeto.

Las concepciones actuales de la discapacidad mental se desarrollan bajo la base de tres tendencias históricas esenciales:

a) El retraso mental, se definió en primera instancia, como la incompetencia para satisfacer las demandas de la vida.

b) En una segunda perspectiva histórica se habla de una enfermedad mental que requiere de diagnóstico; definida como un déficit intelectual constatable, de origen orgánico e incurable, en donde la inteligencia nunca ha llegado ha desarrollarse;

c) La tercera tendencia provino de los médicos que fueron los primeros que se ocuparon de la evaluación del retraso mental, a través del análisis de su origen;

asumiendo que la condición de retraso era causada por una patología orgánica, pero siendo incapaces de localizar signos objetivos que permitieran distinguir los tipos más significativos de retraso mental.

A modo de análisis se toma la definición de ‘’Retraso Mental’’ adoptada en el año 1992, por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM), altamente reconocida a nivel mundial, ya que desde su fundación en 1876, se ha dedicado a la realización de investigaciones relacionadas con este tema.

“El Retraso Mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El Retraso Mental se manifiesta antes de los dieciocho años”.

Esta definición, que es resultado de significativas evoluciones, representa una concepción que por su gran envergadura es catalogada como un cambio en el paradigma de la definición clásica sobre retraso mental; ya deja de ser considerada como un rasgo absoluto del individuo, para ser pensada como expresión de la interacción entre la persona y el entorno.

Así deja de considerarse como condición estática, inmutable, para pasar a ser una condición que varía en función de los apoyos que reciba; lo cual implica que toda persona puede progresar si se le ofrece el apoyo adecuado.

Se considera, aparte del nivel del coeficiente intelectual[9], que el desempeño personal ya no se ubica exclusivamente en el rendimiento ante pruebas estandarizadas, sino que comienza a tenerse en cuenta la capacidad que tiene la

[9] El C.I. se define como la medida de inteligencia; esta medida se obtiene al dividir la edad mental (EM) de una persona (la cual se obtiene a partir de los resultados del test) entre su edad cronológica (EC) multiplicado por 100 (Cabañas, 1978 citado en Guerrero Guerrero, 1997).

persona para adaptarse a las condiciones y situaciones a las que debe afrontarse en su vida cotidiana.

Si bien todos éstos avances resultaron significativos para la conceptualización, la discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a esta población ha sido motivo de debate en ámbitos científicos y profesionales, extendiéndose progresivamente hacia los familiares y a las personas con dicha discapacidad.

La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas.

Surge entonces el concepto de “discapacidad intelectual”, que progresivamente se va contemplando en la sociedad.

“La discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (AARM 2002).

Esta definición sigue asumiendo que, con los apoyos apropiados, la conducta adaptativa a menudo mejorará. Se trata de un nuevo modelo que no categoriza al individuo sino a los apoyos requeridos.

HABILIDADES ADAPTATIVAS EN LAS QUE SE REQUIEREN APOYOS

A continuación, se exponen las características más relevantes de cada una de las habilidades que hacen a la conducta adaptativa y requieren apoyos[10] en la discapacidad intelectual, según Luckasson, Coulter y Polloway (1992).

-***Comunicación:*** Habilidades para comprender y expresar la información mediante comportamientos simbólicos (expresión oral y escrita) o no simbólicos (expresión facial, movimientos corporales, tacto, gestualidad).

- ***Autocuidado:*** Habilidades referidas a la autonomía personal como aseo, alimentación y vestido.

-***Vida en el hogar****:* Habilidades para funcionar diariamente en el hogar tales como, el mantenimiento de la casa, organización y seguridad. Cuidado de la ropa, planificación y realización de presupuestos para la compra, programación diaria.

-***Habilidades sociales:*** Habilidades referidas a la adecuación del comportamiento social como, sonreír, mostrar aprecio, manifestar empatía, preocuparse por los demás, colaborar con otros, hacer amistades, manifestaciones afectivo sexuales adecuadas, demostrar honestidad y ser digno de confianza.

-***Utilización de la comunidad:*** Habilidades para el uso de los recursos que ofrece la comunidad, comprar, realizar desplazamientos, utilizar los transportes públicos, hacer uso de servicios como parques, escuelas, centros médicos, hospitales, centros recreativos, bibliotecas, cines, teatros, etc.

---

[10] "Los apoyos son recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas con y sin discapacidad que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados, y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción" (AARM 1992).

-***Autodirección:*** Habilidades para buscar ayuda cuando se necesita, resolver problemas tanto en situaciones familiares como novedosas, aprender y seguir un horario, iniciar actividades coherentes con los intereses personales, demostrar asertividad, etc.

-***Salud y seguridad:*** Habilidades para ser capaz de identificar y prevenir enfermedades, realizar las revisiones médicas necesarias, saber cómo actuar ante situaciones de riesgo, manifestar una conducta sexual adecuada y seguir normas de seguridad e higiene.

-***Habilidades académicas funcionales:*** Habilidades, en términos de vida independiente, para poner en práctica tareas referidas a la lecto-escritura, al cálculo y a conocimientos básicos al entorno físico y social.

-***Ocio:*** Se ha de valorar la variedad de preferencias de actividades de ocio, en el tiempo libre, que reflejen las preferencias y los gustos de la persona. Son habilidades que permiten elegir e iniciar actividades tanto dentro del hogar como fuera y ampliar el repertorio de intereses.

-***Trabajo:*** Son habilidades para lograr un trabajo satisfactorio ya sea a tiempo parcial o en jornada completa, protegido o no. Se tendrá en cuenta la competencia laboral específica y la conducta social adecuada. También serán necesarias habilidades de manejo de dinero, autonomía para desplazarse del hogar al trabajo y viceversa, capacidad de reaccionar ante imprevistos y demostrar una correcta interacción con los compañeros de trabajo.

El portador de discapacidad intelectual no tiene alterada la percepción de sí mismo y de la realidad, siendo por lo tanto, capaz de decidir lo que es mejor para él. Cuando la percepción se encuentra alterada, la condición se denomina enfermedad mental, lo que supone un cuadro totalmente diferente.

La discapacidad intelectual entonces no es una enfermedad, es una condición humana.

La discapacidad intelectual, más que definir o diagnosticar la discapacidad en sí misma, implica progresar en su clasificación y descripción, con el fin de identificar las capacidades y debilidades, los puntos fuertes y débiles de la persona en una serie de áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes. Estas son:

1. Las capacidades más estrictamente intelectuales.
2. La conducta adaptativa, tanto en el campo intelectual como en el ámbito social, o en las habilidades de la vida diaria.
3. La participación, las interacciones con los demás y los papeles sociales que la persona desempeña.
4. La salud en su más amplia expresión; física y mental.
5. El contexto ambiental y cultural en el que la persona se encuentra incluida.

El concepto de Discapacidad Intelectual implica un proceso de tres pasos que incluye el diagnóstico del retraso mental, una descripción de los puntos fuertes y débiles de la persona, y la identificación de los apoyos necesarios. (Schalock,1999:25)

Realizar un diagnóstico para planificar la intervención hace que dicho proceso pase de ser una etiqueta que se pone a las personas (por ejemplo "una persona con discapacidad intelectual severa") a ser una descripción de la persona y de sus necesidades de apoyo (por ejemplo., "una persona con discapacidad intelectual con grandes necesidades de apoyo en el área del trabajo").

CAUSAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Los estudios e investigaciones realizados en el rubro de la medicina han permitido indagar en las causas biológicas y los factores determinantes de la discapacidad intelectual. Sin embargo, hay también variados elementos culturales y sociales que predisponen o provocan esta deficiencia.

Generalmente la Discapacidad intelectual puede derivarse de:

- Factores genéticos*:*

Los factores genéticos, conocidos como endógenos o primarios, son aquellos que

actúan contra el ser antes o en el momento de la concepción, por algún déficit o problema de los genes o de la célula germinal.

- Factores ambientales o externos:

Actúan contra el ser desde fuera del mismo, se conocen también como factores secundarios. Estos factores ambientales pueden clasificarse dentro de las siguientes categorías:

a) Factores pre-natales: son aquellos que actúan a través de la madre enfermando al feto, especialmente durante los tres primeros meses de gestación.

b) Factores peri-natales o neo-natales: son causas que actúan durante el parto o en el recién nacido.

c) Factores post-natales: son los factores que inciden después del nacimiento, por ejemplo una mala alimentación.

CLASIFICACIÓN Y NIVELES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se reconocen los siguientes tipos de discapacidad intelectual:

1. **Profunda**: La persona presenta un grave deterioro en los aspectos motores y de comunicación y generalmente será un plurideficiente.Es totalmente dependiente de los demás y necesita ayuda para realizar cualquier actividad que requiera autonomía.

2. **Severa**: La persona funciona al nivel de educación infantil en sus aprendizajes, puede salir al paso de sus necesidades corporales básicas y puede comunicase con un lenguaje sencillo. Su capacidad de autonomía es escasa.

3. **Moderada**: La persona puede adquirir hábitos de autonomía, tanto personales como sociales. Presenta un lenguaje oral, aunque con bastantes dificultades de expresión. Su desarrollo motor puede ser aceptable y adquirir ciertas habilidades que le permitan desarrollar un trabajo sencillo. Difícilmente llega a dominar las técnicas instrumentales básicas, como lectura o escritura.

4. **Leve o discreta**: La persona puede alcanzar una autonomía totalmente normalizada, puede desempeñar un trabajo sin ningún problema e independizarse en sus relaciones sociales. Su retraso suele ser en actividades perceptivomotrices y su nivel intelectual puede alcanzar un nivel similar al de educación primaria.Con una formación adecuada puede participar sin ningún tipo de problema en la vida social básica.

Cabe aclarar en este punto que la población que atiende la Escuela Especial N`503 corresponde a este último tipo de discapacidad intelectual.

PERSPECTIVA SOCIAL DEL DISCAPACITADO INTELECTUAL

La situación de todo discapacitado, y en particular del discapacitado intelectual, es un problema básicamente social. Estos sujetos son minusválidos puesto que la sociedad pone barreras a su integración social por causa de unos trastornos o déficit en su funcionamiento sensorial, físico o psíquico.

El aspecto social tiene relevancia en el problema de la discapacidad intelectual, pues la sociedad por causas históricas, pragmáticas o de competitividad, coloca una barrera que distingue al sujeto “normal” del “anormal”, lo cual siempre provoca la marginación, inadaptación y la segregación.

Existen ciertos rasgos y situaciones que comparten las personas con discapacidad intelectual y sus familias, tales como: el aislamiento y el rechazo social, las etiquetas y estigmas, las tensiones familiares, la frustración y el fracaso, la falta de discernimiento, y la privación cultural.

Esta desaprobación social severa de características personales que son percibidas como contrarias a las normas culturales establecidas, es lo que Erving Goffman define como estigma social. Esto implica un proceso en el cual la reacción de los demás estropea la identidad de la persona con discapacidad. La estigmatización se traduce en un trato diferenciado, en una evaluación de aquel rasgo o característica que hace distinta a la persona estigmatizada y, la cual se caracteriza por poseer una connotación negativa.(Goffman,1963:38)

El problema de la etiqueta de discapacidad intelectual es que es muy determinista y resulta estigmatizante, ya que se centra sólo en aquello que las personas con deficiencia no pueden hacer. A través de una etiqueta de ninguna manera podemos saber todo lo que se pueda decir sobre una persona y sus capacidades; más bien, la etiqueta describe única y exclusivamente las incapacidades y no sus potencialidades ni aquéllas cosas que se puedan hacer por ellas. (Cárdenas Rosales,1992:56)

En nuestra cultura la discapacidad intelectual tiene un estigma especial de inferioridad; una persona que es inteligente recibe alabanzas, premios e incentivos,

mientras que el bobo, el tonto (conceptos que se han llegado a atribuir a las personas con dicha discapacidad) tienen que enfrentar el rechazo, los insultos y las burlas.

El discapacitado intelectual presenta una problemática de características sociales, basada en su “anormalidad” intelectual, que le provoca dificultades y trastornos tanto en su relación con los demás, según los valores y las demandas de la propia sociedad, como en su conducta individual. Esta situación ha provocado de manera histórica una marginación y una desadaptación de estos individuos, ya que la sociedad no acepta las diferencias, incluso puede verlas como un peligro para su propia integridad.

En el caso de la persona con discapacidad intelectual leve, la autonomía, principalmente en los jóvenes, se vincula con el comportamiento que manifiesta la sociedad ante ellos, de lo cual se desprende que existen prejuicios frente a la discapacidad, al mismo tiempo que hay falta de información en torno al tema, existiendo un trato diferenciado o simplemente no habiendo aceptación.

El desconocimiento, la sobreprotección, el aislamiento y la burla son actitudes que evidentemente debilitan la autoconfianza de las personas con discapacidad intelectual, limitando sus condiciones para desenvolverse.

Los mitos y prejuicios irán desapareciendo en la medida que las personas, las instituciones y las sociedades aprendan a generar espacios de convivencia en la diversidad, a crear sistemas integrados donde cada individuo pueda funcionar según sus potencialidades.

LA FAMILIA DEL DISCAPACITADO INTELECTUAL

La familia es la principal institución social encargada de mediar entre los sujetos con discapacidades y el resto de la sociedad. Constituye el primer grupo con el que los individuos se relacionan y es precisamente dentro del seno familiar donde se adquieren las primeras experiencias, constituyendo de esta forma la base más importante para que una persona pueda establecer relaciones sociales posteriores dentro de otros grupos. (Enríquez Ponce de León y Guadarrama, 1989:39)

Como agente de socialización primaria, el proceso llevado a cabo por la familia es uno de los aspectos que tiende a mejorar la calidad de vida de sus miembros, incrementando el bienestar emocional y la satisfacción en general.

Ante el nacimiento de un niño con discapacidad intelectual, o de otro tipo, la dinámica, expectativas, planes y proyectos de vida familiar y personal se verán alterados radicalmente, generando en la familia una crisis inesperada, no normativa, de desajuste que exige a los padres una readaptación y una aceptación que no se logra de manera lineal y unívoca en ambos progenitores.

Por lo tanto, las familias que cuentan con una persona con discapacidad se enfrentan, a procesos de cambio, de aceptación y de rechazo de esta condición en diferentes circunstancias íntimas, privadas y públicas. El el problema de la discapacidad no cae sobre una familia y queda dentro, sino que se convierte en circunstancia social**.**

La actitud adoptada por los padres en relación con su hijo discapacitado determina las relaciones que pueden establecerse entre éste y el resto de la sociedad. Por ello, los padres deben tomar conciencia de las necesidades específicas de su hijo lo antes posible, construyendo una actitud positiva y de normalidad en sus relaciones con éste. De esta actitud depende la paz emocional de la familia y las oportunidades de relación social positivas del discapacitado así como el grado de normalización de sus primeras experiencias.

El periodo de adaptación que requieren los miembros de la familia para aceptar al niño discapacitado dentro de sus vidas varía de una familia a otra y depende del grado de deficiencia de que se trate.

En algunos casos el proceso es largo y difícil; en otros resulta más fácil.

Los padres sufren una fuerte conmoción al recibir la noticia de la discapacidad de su hijo, pues rompe sus expectativas y se sumergen en desconcierto y desasosiego, que se transforma en impotencia y desamparo. Los padres pueden responder con diferentes actitudes: observación pasiva, huida o entrega sacrificada, reproche o la responsabilidad personal sobre el hecho.

Ante la discapacidad de un hijo, la familia sobreviene a un proceso en el que se distinguen principalmente tres etapas (Araneda,1982:35):

a) Etapa de negación: cuando una pareja se da cuenta o recibe una primera información de que su hijo presenta una discapacidad, se resiste a afrontar la verdad y su primera reacción es de incredulidad y de estupefacción. Los padres se esfuerzan en convencerse de que su hijo se va desarrollando normalmente y utilizan mecanismos de defensa para proteger sus sentimientos. En ocasiones, comienzan una peregrinación de médicos, especialistas, hospitales, entre otros, en busca de alguien que les confirme que su hijo no tiene ningún problema. Este periodo provoca crisis y tensiones familiares y sociales.

b) **Etapa de miedo y frustración:** cuando uno de los cónyuges o ambos comienzan a aceptar la realidad, se produce un cambio de actitud, que va desde culpabilizar a su pareja, a los médicos o así mismo hasta preocuparse más por sus relaciones sociales o por los demás, que por su propio hijo. Este periodo se caracteriza por la tristeza, por preguntas sin resolver, por depresión, apatía y desinterés general. Los padres no saben qué hacer ni cómo actuar.

c) **Etapa de aceptación:** los padres acaban por aceptar la realidad y deciden hacer todo lo posible para mejorar las expectativas y el pronóstico de su hijo, pero deben hacerlo sin abandonar sus otras obligaciones tanto profesionales como sociales y familiares.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SU INCORPORACIÓN AL ÁMBITO SOCIAL

En pos de la inclusión socio-laboral de una persona con discapacidad intelectual resulta primordial que se contemplen los siguientes aspectos: (Verdugo,2003:10)

Inclusión en la vida del hogar: Implica considerar las habilidades que desarrollan las personas con discapacidad intelectual al interior de sus propios hogares, tales como el encomendarle la realización de tareas, planificación y elaboración de listas de compra y planificación diaria.

También al interior del hogar se debe dar el espacio necesario para que la persona con discapacidad intelectual pueda desarrollar sus aptitudes en cuanto a las relaciones de comunicación, y poder además esclarecer sus preferencias y hacer notar sus necesidades.

Inclusión y utilización de la comunidad: Se relaciona con los intercambios sociales con otros individuos, implica favorecer y satisfacer las demandas de cariño, amistad y reconocimiento que se pueden mantener de forma satisfactoria con sus similares.Por otra parte, la utilización de la comunidad también incluye el hacer uso de áreas recreativas, transporte, y concurrencia a tiendas y almacenes.

Inclusión en Salud y Seguridad: Esto se refiere fundamentalmente a respetar la autonomía de la persona con discapacidad intelectual, para que pueda definir e identificar síntomas de enfermedades que le aquejan, y poder atender a ella de manera satisfactoria y apropiada, brindándose auxilio y protección desde los centros médicos.

Inclusión plena al tiempo libre: Hace referencia al respeto por los intereses personales ligados al ocio y a las actividades recreativas, lo que involucra preferencias personales, intereses de iniciativa propia y utilización de los espacios de la vida comunitaria.

Inclusión laboral: Esta dimensión merece una consideración exclusiva en el marco de la investigación, siendo especialmente importante la incorporación al mundo laboral, es decir, la posibilidad de que la persona con discapacidad

intelectual pueda trabajar según sus capacidades reales. Las personas necesitan verse a sí mismas como capaces, productivas e integradas en la sociedad, teniendo algo que aportar a los demás, de tal manera que el trabajo constituye una dimensión fundamental de la existencia del hombre. Implica otorgar las posibilidades para ofrecer a las personas con discapacidad intelectual un trabajo remunerado, facilitando con ello las habilidades de aplicación de actividades académicas, de manejo de recursos y dinero y la responsabilidad para mantenerse con autonomía en la fuente laboral, potenciando sus relaciones con otros compañeros.

El trabajo como ocupación es la actividad que más identifica y caracteriza la condición humana, y su análisis requiere de un enfoque multidimensional:

- Dimensión económica: a través de la cual las personas satisfacen sus necesidades básicas y adquieren la posibilidad de proyectar un futuro económico.

- Dimensión social: brinda un espacio donde congregarse, permitiendo establecer diferentes tipos de interacción y vínculos. También a través de las tareas realizadas significativamente, se ve influenciado el status social del trabajador y su familia.

- Dimensión emocional: permite desarrollar la autoestima y tomar conciencia de la eficacia y competencias personales, sin olvidar que el trabajador se ve involucrado en actividades que producen algo valuado por otras personas.

- Dimensión política: se encuentra ligada al sistema económico del país y a un sinnúmero de cambios de categorías laborales que actualmente se están generando.

A través del trabajo la persona:

- satisface sus necesidades materiales y sostiene otras dimensiones de su vida.

- se desarrolla y progresa con el objetivo de alcanzar su autonomía.

- encuentra un medio de expresión para sus habilidades físicas y mentales.

- se hace un sujeto productor capaz de aportar a la sociedad, ayudándolo a encontrar su lugar de pertenencia en la comunidad donde vive.

“La promoción del pleno empleo, productivo y libremente elegido debería ser considerado un medio para lograr en la práctica el cumplimiento del derecho a trabajar.” (Recomendación N° 169 de la OIT sobre política de empleo).

La inclusión laboral es mucho más profunda que la mera incorporación a una actividad productiva. No es suficiente con poner a la persona a realizar cualquier tipo de trabajo, porque ésto puede ser aún más contraproducente y alienante si no se respetan una serie de condicionamientos básicos. Entre otros elementos importantes, presupone no sólo la preparación del individuo para realizar la actividad sino también la selección del trabajo que se le va a encomendar y la organización de los centros de trabajo de acuerdo con las características y necesidades del trabajador. (Mendia,2002:9)

La inclusión laboral implica independencia económica y autonomía personal; significa automáticamente cambiar su imagen social y, consiguientemente, elevar el propio nivel de autoestima y mejorar sus relaciones con los demás.

La inserción en la sociedad es un proceso que culmina, en gran medida, con la incorporación al mundo laboral. A través de ella, se pasa a ser un miembro útil de la sociedad a la que se pertenece y donde se concreta el proceso de normalización e inclusión de las personas con discapacidad. Sin embargo, éste no concluye con la firma del contrato; el éxito de la inserción laboral y la garantía de permanencia en el puesto de trabajo, requiere un proceso de formación inicial específica, pero la clave diferenciadora consiste en que se prolongue el apoyo en el tiempo.

El éxito de la inclusión de los jóvenes discapacitados en un entorno laboral no depende de un factor único sino que se han de dar una serie de elementos que, de modo sinérgico, permitan una buena adaptación al puesto de trabajo y a un grupo social concreto. La formación laboral es una clave, pero sin duda el plantear la incorporación al trabajo entendida como un proceso, requiere coordinar diferentes elementos tales como: la formación inicial laboral, el centro de trabajo (los compañeros y jefes han de entender cómo se han de relacionar), las familias y el propio trabajador. (Muntaner,1995:15)

Considerándose lo expuesto anteriormente en estrecha relación con el objetivo de la investigación, se plantea seguir con un abordaje que contemple las particularidades que caracterizan la formación laboral de los/as adolescentes con discapacidad intelectual desde la Escuela Especial, en tanto estructura y organización curricular.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La Modalidad de Educación Especial comparte con las demás Modalidades y Niveles la responsabilidad de generar experiencias educativas que les permitan a los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad oportunidades de inserción social, educativa y laboral.

Para ésto la escuela debe vincularse con el mundo del trabajo facilitando su reconocimiento y problematización para que al egreso de los niveles obligatorios se puedan tomar decisiones acerca de la incorporación al campo ocupacional (Resolución 4635/11).

En función de dichos principios, desde la Dirección General de Cultura y Educación se aprueban las siguientes propuestas curriculares:

- *Iniciación a la Formación Laboral en Educación Especial: Nivel Primario* (Resolución 4418/11)
- *Formación Integral para Adolescentes, Jóvenes y Adultos con discapacidad: Nivel Secundario* (Resolución 1269/11)

INICIACIÓN A LA FORMACIÓN LABORAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL: NIVEL PRIMARIO

La reformulación de la propuesta para el Area de Formación Laboral que en la Modalidad se imparte desde el Nivel Primario, consideró reorientar el accionar pedagógico a fin de que la propuesta sea coherente con la estructura, los propósitos y concepciones sustentados por la Ley de Educación Provincial y explicitado en el Diseño Curricular del Nivel.

Con el objeto de favorecer la resolución cooperativa de diferentes situaciones problemáticas, el desarrollo de las capacidades básicas (instrumentales-cognitivas) y el acceso a saberes socialmente productivos, la propuesta del área se organiza en torno a la estrategia de Taller.

Los talleres en este Nivel deberán posibilitar la acreditación de conocimientos y destrezas básicas vinculadas con el campo tecnológico (productos, procesos técnicos, materiales, herramientas y máquinas sencillas, normas de higiene y seguridad, etc), así como actitudes vinculadas con el ejercicio de una ciudadanía activa y con una organización cooperativa del trabajo. Estos conocimientos constituyen aprendizajes necesarios y sustanciales para la posterior Formación Profesional o Capacitación Laboral.

La adquisición de habilidades y destrezas en el uso de materiales, utensilios y herramientas lleva implícita la incorporación de conocimientos aportados por los distintos campos disciplinares implicados en los procesos técnicos.

Se trata de que este "hacer" no sea presentado disociadamente del "pensar". Ello supone la revisión de las estrategias metodológicas desde una perspectiva socio-constructiva con las que el docente medie entre los alumnos y los objetos de conocimiento, a fin de que logren cooperativamente aprendizajes socialmente significativos.

La formación para el trabajo, en tanto área especifica se formula en dos ciclos contemplando la articulación de saberes con las otras áreas establecidas en el Diseño Curricular de Nivel Primario.[11]

- En el primer ciclo se impartirá el Módulo de Iniciación a la Formación Laboral dirigido a favorecer el desarrollo psicomotor e iniciando a los alumnos en el estudio de la cultura tecnológica, a través de experiencias concretas, vinculadas y articuladas a las demás áreas.

- En el segundo ciclo se impartirán los tres módulos (módulos 1,2,3) dirigidos al desarrollo de Capacidades Básicas y a la adquisición de saberes del campo tecnológico vinculado con diferentes familias profesionales. Dichos módulos posibilitan que todos los alumnos puedan acceder al conocimiento y aplicación de procesos técnicos recorriendo los diferentes espacios que en cada escuela se organicen.

A través de estos módulos se generan situaciones de enseñanza que introducen la comprensión de los productos, su elaboración y procesos tecnológicos que nos rodean y a la participación en proyectos que permitan solucionar problemas concretos contextuales a través del uso apropiado de los mismos. También se introduce a los alumnos en la comprensión del valor del trabajo y el reconocimiento del trabajador como sujeto de derecho.

En las escuelas sede de Educación Especial la iniciación a la Formación Laboral está a cargo de docentes designados por el Nomenclador vigente específicamente para el desempeño en dicha área. Con la estrategia de Taller -en "aulas -taller" equipadas a tal fin, se desarrolla la propuesta a la que los alumnos pueden incorporarse en el contraturno en que abordan las demás áreas disciplinares. De tal modo, la carga horaria en las instituciones es la que se corresponde con la denominación de jornada completa.

[11] Ver Anexos pág 123

FORMACIÓN INTEGRAL PARA ADOLESCENTES, JÓVENES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD: NIVEL SECUNDARIO

La extensión de la obligatoriedad hasta la finalización del Nivel Secundario abarca también a la Modalidad de Educación Especial. Dicha obligatoriedad para las personas con discapacidad deberá concretarse a través de distintas opciones y estrategias educativas, que atiendan a las diferentes posibilidades, necesidades y deseo de los sujetos.

Para poder hacerlo resulta necesario impulsar nuevas formas de reorganización escolar, que permitan crear nuevos espacios, trayectos y recorridos escolares para sujetos con discapacidad. En este sentido, también habrá que profundizar el desarrollo de Proyectos de Integración Educativa en el Nivel.

Es fundamental pensar en la creación de espacios abiertos, articulados con instituciones educativas del nivel secundario, de otras modalidades, con organizaciones sociales y comunitarias, como opciones posibles para la educación de adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.

Transformación de las escuelas de formación laboral en escuelas de educación integral

La formación integral se centra en las posibilidades de transformación de las escuelas de formación laboral dependientes de la Modalidad Educación Especial, repensando aquella modalidad educativa basada en una matriz curricular e institucional con enseñanza de oficios por un lado y con asistencia pedagógica por otro.

Anteriormente la enseñanza privilegiaba el aprendizaje de diferentes técnicas sobrevalorando lo procedimental, lo utilitario, los saberes prácticos-útiles a determinada organización productiva por sobre lo conceptual. Hoy, se procura también la adquisición de saberes conceptuales ampliando la idea de lo "productivo", entendiéndolo no sólo como producción material sino simbólica.

Desde una perspectiva socio-histórica, si el trabajo, además de generar producciones materiales, produce sujetos sociales, la formación para el trabajo debe incluir el abordaje de saberes que aporten a la construcción del tejido social en la comunidad y que permitan, no sólo la reproducción, sino la producción cultural individual y colectiva.

La transformación de las escuelas de formación laboral en escuelas de educación integral trae aparejada la necesidad de un cambio en las prácticas pedagógicas, proponiendo el trabajo en conjunto entre diferentes áreas e instituciones educativas; tratando de recuperar la articulación al interior de la modalidad de la educación especial y con todas las propuestas educativas,, habilitando también la participación de la sociedad civil.

La formación integral apunta a desarrollar todas las dimensiones de la persona; pretende habilitar tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. Para ello es fundamental brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad y solidaridad.

De este modo, una educación integral, que apunte a la educación inclusiva, exige:

✓Formular propuestas de complementariedad en el trabajo entre instituciones de Educación Especial, del Nivel Secundario y de las modalidades de Educación Técnica, Formación Profesional y de Adultos.

✓ Crear o ampliar los espacios curriculares en cada institución y entre instituciones relacionados con ciudadanía, salud y trabajo que se traduzcan en contenidos de enseñanza para los jóvenes.

✓ Recuperar las narrativas y experiencias de los jóvenes como participación para la formación ciudadana y para su constitución como sujetos de derecho.

✓Elaborar propuestas educativas mediante la articulación e interacción entre instituciones, sus directivos, docentes, alumnos y familias.

CENTROS DE FORMACIÓN INTEGRAL

Los Centros de Formación Integral de Educación Especial surgen como opción educativa para aquellos alumnos que hayan cumplimentado el nivel primario (ya sea en sede de escuela especial o con proyectos de integración) y que por la complejidad de sus necesidades educativas no puedan concurrir o continuar con sus proyectos de integración en el nivel secundario de Escuela Común.

Esta propuesta pedagógica es destinada a adolescentes con 14 hasta 21 años de edad, cumplidos en el ciclo lectivo en vigencia. En caso de que un alumno entre 21 y hasta 24 años demande su incorporación a los Centros de Formación Integral, corresponderá a los equipos educativos intervinientes definir conjuntamente con el alumno y la familia la trayectoria educativa integral, la que no podrá excederse en estos casos de tres ciclos lectivos.

El CFI responde a pautas propias, tanto organizativas como pedagógicas, tendientes a garantizar inclusión e integración en el mundo del trabajo, el acceso a la ciudadanía plena y el desarrollo de una vida lo más autónoma que le sea posible.

Organización Curricular[12]

Se mantiene la organización modular de los contenidos planteándose la trayectoria formativa en dos ciclos. En el Primero se desarrollan tres Módulos de complejidad creciente y en el Segundo una especialización de acuerdo a lo establecido por las Resoluciones que avalan la Formación Profesional Inicial o

Capacitación Laboral.

Los módulos correspondientes al Primer Ciclo o Ciclo Básico se desarrollan con el propósito de acceder a saberes de distinto orden orientados a una familia profesional. Los correspondientes al Segundo Ciclo o Ciclo Superior se desarrollan para el fortalecimiento de cada estudiante en el dominio de una especialización que se ajusta a determinado Perfil Profesional.

---

[12] Ver Anexos pág 124

Como en el Nivel Primario, en el CFI se adopta la estrategia taller para el desarrollo de la propuesta en lo atinente a la Formación Técnico Específica. El abordaje de los contenidos correspondientes se podrá realizar también conjuntamente con otros establecimientos abocados a la Educación Técnico Profesional con quienes se compartan principios y enfoques establecidos por la Ley de Educación Técnico Profesional Nro 26058. (Centros de Formación Profesional, Escuelas Técnicas, Escuelas Agrarias, etc).

Paralelamente a las actividades en los talleres se propiciará para cada alumno/a, según las trayectorias individuales,su participación en Prácticas Profesionalizantes las que se ajustarán a lo establecido por la normativa vigente a tal efecto.

Pasantías laborales

Como parte de la formación laboral resulta de vital importancia que los alumnos que asisten a escuelas especiales puedan acceder a pasantías laborales en diferentes instituciones, que les permitan desarrollar las habilidades para las cuales se han estado formando, tomar contacto con el ámbito laboral, procurar la creación de hábitos operativos para el trabajo y conciencia de responsabilidad que les permita a los mismos insertarse en el medio laboral en la medida de sus posibilidades.

Esto debería promover la articulación entre la escuela especial, los organismos públicos y empresas de la ciudad.

Dichas prácticas son experiencias de entrenamiento laboral que implican poner en práctica conocimientos adquiridos en las asignaturas de la especialidad que cursan lo alumnos. Estas mismas podrán desarrollarse en la propia escuela, en otras escuelas, o en oficinas nacionales, provinciales, municipales, empresas públicas o privadas, asociaciones civiles y fundaciones. (Hernandez,2008:15)

Talleres Protegidos

En función de la Ley Nº 24.147 ‘’Creación y organización de Talleres protegidos de producción y grupos laborales protegidos’’ se considera taller protegido terapéutico al establecimiento público o privado que funciona en relación de dependencia con una unidad de rehabilitación en un sector de salud, y cuyo objetivo es la integración social a través de actividades de adaptación y capacitación laboral, en un ambiente controlado, de personas que por su grado de discapacidad, transitoria o permanente, no puedan desarrollar actividades competitivas, ni en talleres protegidos de producción (DECRETO 498/83).

Los Talleres Protegidos de Producción deberán participar regularmente en las operaciones de mercado y tener la finalidad de asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de adaptación laboral y social que requieran sus trabajadores. La estructura y organización de los talleres protegidos de producción y de los grupos laborales protegidos serán similares a las adoptadas por las empresas ordinarias, sin perjuicio de sus peculiares características y de la función social que ellos cumplan.

El desafío actual para la modalidad es “re-pensar’’ sus propuestas de formación laboral,profesional y ocupacional contemplando, además de las diferentes situaciones previas de los alumnos y sus posibilidades, la articulación de acciones con otras áreas y el diálogo permanente sujeto-familia-institución-comunidad para desarrollar proyectos que realmente posibiliten la inclusión.

La instalación en el imaginario social de la figura del trabajador con discapacidad es una tarea que compete no sólo al sistema educativo, pero éste tiene la responsabilidad de brindar una formación que habilite para el acceso al trabajo según las posibilidades de cada persona y el contexto en el que habite.

Se trata de preparar al sujeto como ciudadano crítico y participativo en los ámbitos sociales y productivos.

CONTEXTO SOCIO-ECONOMICO- LABORAL ACTUAL

Siguiendo con el análisis pertinente respecto a lo que implica la formación laboral y por consecuente, la posible incorporación al mundo del trabajo de los/as adolescentes con discapacidad intelectual, no pueden ser obviadas cuestiones propias del contexto socio- económico-laboral actual, ya que como estructura macro de la problemática abordada merece cierta consideración

La revolución científica y tecnológica que condujo a la postmodernidad, exige elevadísimos niveles de competitividad en la población para su inclusión en el mundo del trabajo y ,por consiguiente, en la sociedad. Esta situación se complejiza cuando la pobreza y/o la discapacidad confluyen.

Se observa un proceso de polarización en la estructura social: incluídos/ excluídos.

La estructura de los mercados de trabajo y su evolución actual es uno de los contextos decisivos para explicar las trayectorias de inserción social y laboral de las personas con discapacidades. Se caracteriza en general por un incremento de la competitividad y la segmentación entre los trabajadores, que, si bien ha permitido aumentar significativamente la productividad, ello ha sido a costa de una notable fragmentación del mercado laboral.

El nuevo modelo de mercados laborales fragmentados y polarizados tiende a marcar las diferencias entre los candidatos más capacitados y rentables, que acceden fácilmente a los puestos de trabajo mejor remunerados, y los menos capacitados y rentables, para los que quedan los empleos poco remunerados y en condiciones de contratación precarias. Este último sector ha crecido más que el primero en las últimas décadas.

El acceso al mercado ordinario se vuelve difícil, aún más para quienes presentan algún tipo de discapacidad ya que las condiciones estructurales delimitan tanto las posibilidades como las barreras para la inserción laboral del colectivo estudiado.

La OIT en 1944 hizo una de los primeros reconocimientos internacionales de los derechos de las personas con discapacidades a las oportunidades de trabajo. En una recomendación global y previsora, estableció inequívocamente que los trabajadores discapacitados, “cualquiera sea el origen de su discapacidad, deberían recibir oportunidades totales de rehabilitación, asesoramiento profesional especializado, formación, reconversión profesional y empleo en trabajo útil”.

La OIT manifestó que las personas con discapacidades deberían, de ser posible, recibir formación junto con otros trabajadores.

No obstante la existencia de leyes e instrumentos nacionales, regionales e internacionales y las actividades de los organismos internacionales y los esfuerzos de las organizaciones no gubernamentales, las personas con discapacidades alrededor del mundo siguen estando sujetas a violaciones de sus derechos humanos.

En el área de empleo, las estadísticas disponibles indican que la tasa de desempleo de los trabajadores con discapacidades tiende a ser dos o tres veces mayor que la de los otros trabajadores. Los problemas de acceso al entorno físico, que incluye el transporte, la vivienda y los lugares de trabajo, además de los prejuicios todavía existentes entre los empleadores, los otros trabajadores y el público en general, agravan una situación ya difícil.

Se pueden mencionar algunos de los factores que influyen para que las personas con discapacidad se encuentren en situación de desigualdad para ingresar al mercado laboral:

- Presencia de barreras sociales, manifestadas a través de prejuicios y desconocimiento de la población sobre las reales aptitudes de las personas con discapacidad para acceder al trabajo.

- Incompleta conexión y articulación entre los diferentes organismos destinados a la orientación, formación y ubicación laboral con la oferta y la demanda de trabajo del mercado laboral.

- Las modificaciones a nivel mundial en las ofertas y exigencias laborales y la crisis socioeconómica por la que cursa el país, con la consecuente escasez de trabajo y subempleo, donde la comunidad entera se encuentra afectada.

Las posibilidades y realizaciones en el campo laboral dependen en general de la prioridad acordada políticamente, dentro de los planes de desarrollo social y económico de cada país, a la atención de la población más vulnerable. Dependen también de los niveles de representatividad y participación de las organizaciones de las personas con discapacidad en los espacios de decisión, y en general, del nivel de conciencia que exista en la colectividad sobre los derechos de las personas con discapacidad.

La obtención y conservación del empleo obedece más a la forma en la que el trabajo está estructurado y organizado que en la propia discapacidad. Gran parte de los obstáculos pueden ser superados con medidas adecuadas.

COMPROMISO EMPRESARIAL

Con respecto a los empresarios, si bien hay legislación que beneficia y ampara la contratación de personas con discapacidad, en general no se muestran proclives a estas contrataciones, ya que en su imaginario el riesgo de contratar a estas personas es mayor que el beneficio.

Son pocos los que pueden percibir a estas personas como preparadas para el trabajo y, por ello, no les ofrecen la oportunidad de demostrarlo.

Una de las principales causas por las cuales las Empresas no acogen masivamente a personas con discapacidad mental, es porque sus trabajadores no están en condiciones culturales de trabajar con ellas, es decir, no tienen información de cómo tratar, apoyar e incluir a estas personas en las rutinas diarias de trabajo. Además las Empresas no cuentan con la disposición de realizar constantes capacitaciones a sus trabajadores en temas de discapacidad mental, ésto debido a

la existencia de altos niveles de rotación de personal, para lo cual tendrían que realizar una inversión importante de tiempo y dinero.

El compromiso empresarial debería reflejarse en una mayor colaboración con las prácticas laborales que efectúan los jóvenes, que son la base de un incierto futuro en ese aspecto;

En consecuencia, se puede afirmar que si bien la normativa internacional es aceptada y compartida, aún es necesario un gran esfuerzo, voluntad política y coordinación entre sectores e instituciones para el desarrollo de iniciativas orientadas a hacer efectiva la financiación y práctica de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación formal, en la formación laboral y en el trabajo.

El mayor desafío hoy es avanzar en la propuesta y desarrollo de programas, medidas, estrategias, acciones organizadas para aplicar las normas en nuestra realidad local, mediante una acción cada vez más articulada, coordinada y complementaria de los organismos de Estado, de las organizaciones de y para personas con discapacidad, de los empleadores, de los formadores, de las empresas, de las entidades educativas, de los servicios de empleo y de salud.

Para ésto es necesario fortalecer la capacidad de definir proyectos y planes de acción aplicando métodos participativos que contribuyan en la construcción de redes intersectoriales nacionales, subnacionales y municipales que tengan como propósito la inclusión de la población más vulnerable y dentro de ella de las personas con discapacidad en los servicios básicos disponibles para toda la población.

La inclusión laboral de las personas con discapacidad exige acciones individuales y colectivas, donde se respete la singularidad de cada persona, su identidad y sus características, permitiendo que se dignifique mediante el ejercicio responsable del derecho al trabajo y las obligaciones que ello implica (Devetak,2008:35)

AUTOCONCPETO Y AUTOESTIMA:
Aproximaciones teóricas

Siguiendo con el análisis de las variables definidas para tal investigación, se da lugar a un desarrollo teórico referido al autoconcepto y la autoestima, el cual contemplará tanto aspectos conceptuales generales como específicos referidos a sus manifestaciones en los/as adolescentes con discapacidad intelectual.

DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO

La imagen que a lo largo de la vida se forma una persona acerca de sí misma ha sido objeto de análisis e investigación por parte de numerosos teóricos de la personalidad y la motivación. Este interés no es casual, sino que se fundamenta por la enorme importancia que tiene esta imagen en el proceso de regulación y autoregulación del comportamiento (Domínguez, 1999:4).

Con respecto al desarrollo teórico se puede encontrar que existe una proliferación de enfoques que explican el origen y desarrollo del conocimiento del sí mismo desde posturas o perspectivas que van desde lo específicamente individual hasta aquellos enfoques que son particularmente sociales.

El *autoconcepto* refiere a la forma en que una persona se percibe a sí misma, a lo que piensa de sí misma. Para su adecuada definición se torna necesario hacer referencia a un proceso de interacción, ya que es a partir de donde se forja, se dirige y modela la concepción que una persona tiene de sí misma.

George Mead (1963) es uno de los primeros investigadores que inaugura este campo que tiende a integrar los aspectos sociales o culturales en el proceso que sigue una persona para la formación de su autoconcepto. Afirma que el sí mismo de un individuo no es una interiorización de actitudes sociales, sino que se desarrolla a partir de los juicios que otra persona ofrece de él en el interior de un contexto social en el cual ambos interactúan..

Vander Zanden (1986) sostiene que la percepción de sí mismo, o bien la *autopercepción*, es un proceso por medio del cual nos conocemos y reflexionamos sobre nosotros mismos (es decir, sobre las características, cualidades y estados internos que nos atribuimos). Y afirma que, las personas desarrollan su propia evaluación a partir de su relación constante con el mundo que los rodea y de las evaluaciones que los demás hacen sobre ellas.

El *sí mismo* es la persona tal y como es conocida por ella misma. Es el concepto o la imagen mental que el individuo construye respecto a sí mismo

Existen otros autores que consideran que el autoconcepto se encuentra conformado tanto por un aspecto cognitivo como por uno afectivo. Tal es el caso de Solís Alcántara (1997) quien afirma que el autoconcepto es un proceso psicológico cuyos dinamismos son determinados socialmente; comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor referentes a uno mismo.

Uno de los investigadores que propone una definición del autoconcepto, en la cual trata de integrar tanto los aspectos individuales como los sociales que confluyen en su organización, es Ramírez Guzmán (1998) quien afirma que: el autoconcepto, yo o sí mismo, son una misma entidad, la cual es una estructura cognoscitiva que tiene un origen de carácter intrínseco que surge debido a la interacción y que cada uno de los seres humanos viven desde su nacimiento hasta su muerte. Esta estructura le permite codificar y estructurar toda la información que adquiere sobre sí mismo, ya sea de corte totalmente social (lo que otros piensan, dicen, se imaginan o perciben de mí), totalmente individual (lo que yo pienso, digo, me digo o percibo de mí) o, bien, de carácter psicosocial lo cual implicaría un manejo interno de la información social e individual. Este total de conocimientos que conforman la estructura mental llamada autoconcepto contiene información que se refiere a tres áreas fundamentales de la propia persona: 1) los referentes observables: físicos, conductuales, afectivos o, bien, una combinación indistinta de éstos; 2) los referentes reales (conocimientos reales sobre sí mismos) e ideales

(el yo ideal) que tienen las personas; y, 3) los referentes internos (estados de ánimo) y externos (circunstancias) que rodean a las personas.

Se considera que el *autoconcepto* no sólo permite que las personas se formen una imagen de sí mismas, sino que al lograr definir y establecer *quiénes somos*, *cómo somos*, lo que *podemos hacer*, etc., influye sobre el comportamiento que adoptemos. De ahí la importancia que le han dado muchos investigadores a su estudio.

Tranche García (2000) comenta que, la mayoría de los expertos en el tema consideran que las personas con un autoconcepto ajustado y positivo son más capaces de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con otras personas, afrontar nuevos retos, asumir responsabilidades, contradicciones o fracasos. En definitiva, están mejor preparados para participar de una manera responsable en las diferentes actividades que lleven a cabo y para alcanzar un mayor nivel de felicidad tanto para sí mismas como para los demás.

Resulta pues, indudable la incidencia que tiene el autoconcepto en la organización mental de las personas y en el control y dirección de su comportamiento y realizaciones

DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA

La autoestima refiere a la evaluación que una persona realiza acerca de sí misma y que mantiene de forma duradera, la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto el individuo se cree capaz, importante, competente y digno (Cerna, 1993).

Para Weiss (1991 citado en Cerna, 1993) la autoestima es una escala de valores que las personas poseen para asignarse puntuaciones, ya sean positivas o negativas, sobre diversos aspectos relevantes acerca de sí misma.

La *autoestima* representa el concepto que tenemos de nuestro valor como persona y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido acumulando durante nuestra vida. Los millares de impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidos se

conjuntan en un sentimiento positivo hacia nosotros mismos o, por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que esperábamos (Marsellach Umbert, 1998).

Guerrero Guerrero (1997) plantea que la autoestima debe ser entendida como la evaluación positiva o negativa que el individuo realiza acerca de sí mismo; expresa una actitud de aprobación o rechazo e indica el grado en el cual la persona se siente capaz, significativa, exitosa y valiosa.

La autoestima se refiere a la evaluación que hacemos o realizamos acerca de nosotros mismos (acerca de nuestras habilidades o capacidades, acerca de nuestra formas de ser, de nuestras virtudes o defectos, etc.), dicha evaluación puede ser positiva o, bien, negativa.

Las personas que tienen una *alta autoestima* se acercan a las tareas y a las personas con la expectativa de que tendrán éxito y de que, por consiguiente, serán bien recibidas. Las personas con alta autoestima se caracterizan por confiar en sus propias percepciones y juicios, por creer que sus esfuerzos las llevarán a soluciones favorables, por aceptar sus propias opiniones, por creer y confiar en sus reacciones y conclusiones. La alta autoestima lleva al individuo a una mayor independencia social, a una mayor creatividad y a realizaciones más asertivas y vigorosas.

A diferencia de las personas con autoestima alta, las personas que poseen más bien una *baja autoestima* desconfían de sí mismas y no se atreven a expresar ideas poco comunes o populares, no llevan a cabo acciones que llamen la atención de los demás; además de que tienden a desarrollar una preocupación mayor de sus propios problemas, por lo que tienden a permanecer al margen de la interacción social, disminuyendo de esta forma las posibilidades de establecer relaciones amistosas. (Enríquez Ponce de León y Guadarrama, 1989)

Resulta importante tener en cuenta que, para que una persona sienta seguridad y cariño por sí misma, de forma racional, es indispensable para ella obtener el reconocimiento de otras personas, sobre todo de aquellas que son significativas.

La alta autoestima surge y se desarrolla a partir de la confianza, aceptación y cariño que la persona tenga por sí misma. Sin embargo, resulta importante tener en cuenta que la confianza, la aceptación, el afecto, el respeto, el reconocimiento y el

amor que la persona reciba por parte de los miembros de su familia (principalmente por parte de sus padres) ejercen una influencia muy significativa sobre la formación de su autoestima.

AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO: CONCEPTOS INTERRELACIONADOS

La autoestima y el autoconcepto son conceptos íntimamente relacionados no se deben considerar ni utilizar como sinónimos.

El autoconcepto constituye una percepción reflexiva de las características y atributos propios de una persona; resultado de la suma, tanto de la percepción del sujeto sobre sí mismo como de la de los demás sobre él, mientras que, la autoestima enfatiza más la actitud o el aspecto evaluativo de dicha percepción. (Cerna,1994:26)

Así el autoconcepto, es considerado como la idea que se tiene acerca de sí mismo, y la autoestima, se refiere a los sentimientos resultantes de dicha percepción, pudiendo considerarse la parte afectiva del autoconcepto (Solís Alcántara,1997:2).

La construcción del autoconcepto y de la autoestima son procesos paralelos y complementarios que se producen a lo largo del ciclo vital de las personas.

El autoconcepto y la autoestima juegan un papel muy importante en la vida de las personas. Los éxitos, los fracasos, la satisfacción con uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales llevan impreso su sello. Tener un autoconcepto y una autoestima positivos adquiere una gran importancia para un buen desarrollo en la vida personal, profesional y social (Marsellach Umbert, 1998).

Se puede decir que entre la autoestima y el autoconcepto existe un proceso de retroalimentación; ya que, en el caso de que una persona posea una alta

autoestima ésta, de seguro, influirá significativamente en el desarrollo de un autoconcepto positivo, el cual a su vez contribuye a reforzar la autoestima alta.

Algunos autores (Kaplan, 1996; Simons, Conger et al. 1988) han señalado que una baja autoestima y una pobre autovaloración están en la base de las conductas desviadas. Las personas con un autoconcepto positivo muestran menos vulnerabilidad ante situaciones de riesgo o individuos influyentes que las que carecen de este rasgo psicológico. Un bajo nivel de autoestima hace al sujeto sentirse incompetente para resolver situaciones o problemas y ésto provoca frustración.

Sin embargo, ciertas investigaciones realizadas con respecto a estos conceptos han arrojado resultados un tanto contradictorios al confirmar en ocasiones la relación entre autoestima y conducta desviada y desmentirlo en otras. Ante esta evidencia se ha sugerido la necesidad de tener en cuenta que el autoconcepto puede variar según el área o dominio del que se hable. Es decir, una persona puede tener una valoración positiva de sí misma en el área relacional, con sus iguales, pero negativa en el área escolar o familiar.

En síntesis, tanto el autoconcepto como la autoestima son aspectos dinámicos de la persona que se van formando, moldeando, transformando a lo largo de su ciclo vital; siendo la adolescencia una etapa decisiva para la formación de los mismos por lo que esta investigación se centra en abordar este período significativo.

DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ADOLESCENCIA: SU IMPACTO SOBRE EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y LA RELACIÓN CON LOS PADRES.

La *adolescencia* es una etapa en la vida del ser humano donde intervienen factores biológicos, psicológicos y sociales y, por lo tanto, sus límites no se asocian a las características puramente físicas.

Consiste en una etapa de transición entre la niñez y la etapa adulta, en la que se producen cambios físicos y psicológicos. Jaimes Medrano afirma que “la edad de la adolescencia es relativa según la cultura, en la sociedad occidental se considera que inicia a partir de los 13 a los 18 años, sin embargo, puede hablarse de una adolescencia tardía que termina hasta los 23 años” (Jaimes Medrano, 1999:11).

Se considera que al llegar a esta etapa, en el adolescente se crea una necesidad de definir su propia identidad y de elaborar un concepto acerca de sí mismo. Esto sucede debido a que al llegar a la adolescencia el individuo comienza a tener un contacto más directo con otros grupos (a diferencia de cuando era niño, ya que en ese entonces el grupo más importante para él era el familiar), por lo que se genera en el adolescente una necesidad de diferenciación y de independencia o autonomía con respecto al seno familiar.

De forma similar, Muñoz Fernández (1999) comenta que cuando se llega a la adolescencia, el individuo busca, quiere llegar a ser alguien, formarse una identidad, por lo que siente la necesidad de estar menos tiempo con su familia para poder establecer nuevas relaciones dentro de otros grupos. Es decir, surge en el adolescente una necesidad de independizarse del núcleo familiar.

La adolescencia es considerada en sí misma una etapa de crisis ya que implica adaptarse a cambios físicos, psicológicos y sociales (tanto dentro de la

familia como fuera de ella) pues es el momento en el que se empieza a “dejar de ser niño”; el adolescente, en su búsqueda de identidad, comienza a hacer ensayos que en ocasiones pueden ser mal vistos por la familia y la comunidad (Muñoz Fernández,1999:38).

La adolescencia puede variar mucho en edad y en duración en cada individuo, pues está relacionada no solamente con la maduración de la psiquis del individuo, sino que depende de factores psicosociales más amplios y complejos, originados principalmente en el seno familiar.

La adolescencia como una de las etapas de mayor importancia en el desarrollo y definición de la identidad y la personalidad requiere la mayor atención integral y acompañamiento de la familia, las instituciones educativas, las demás instituciones, la sociedad en general. (Ayala,1985:45)

La sociedad a través de sus instituciones influye en las personas para que éstas adquieran las actitudes, normas y pautas de conducta que les permitan integrarse como miembros activos dentro del sistema social establecido. Este proceso llamado *socialización* pasa por una etapa conflictiva durante la adolescencia.

Durante esta etapa el adolescente debe adaptarse a los requerimientos del sistema social, la sociedad le exige que sea responsable, que comience a ser productivo y que se prepare con seriedad para la vida adulta. Sin embargo, la mayoría de las veces no le ofrece reconocimiento, ni un rol definido; por una parte se le sigue tratando como niño y, por otra, se le exige que se comporte como adulto; en ocasiones se le pide dependencia, mientras que en otras se le critica su falta de autonomía.

La adolescencia es uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima, la cual influye sobre el adolescente en cómo se siente;cómo piensa, aprende y crea; cómo se valora; cómo se relaciona con los demás y cómo se comporta.(Marsellach Umbert ,1995).

Siguiendo con los aportes del psicólogo Marsellach Umbert, la autoestima puede desarrollarse convenientemente cuando los adolescentes experimentan positivamente cuatro aspectos o condiciones bien definidas:

- Vinculación: resultado de la satisfacción que obtiene el adolescente al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás también reconocen como importantes.
- Singularidad: resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.
- Poder: consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidades y de capacidad en el adolescente para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.
- Modelos o pautas: puntos de referencia que dotan al adolescente de los ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios.

Resulta importante señalar que la adolescencia no solamente resulta ser un periodo crítico y difícil para el adolescente, sino también para su familia. Muñoz Fernández (1999) comenta que para los padres también es una etapa de crisis, ya que tendrán que vivir junto con sus hijos los cambios que se irán generando

De esta forma se puede concluir que, en el desarrollo y moldeamiento del concepto de sí mismo en el adolescente y en su autoestima ejerce una influencia importante la opinión o el juicio que ofrezcan otras personas sobre él, sobre todo aquellas que para él son significativas o importantes (como por ejemplo, sus padres).

ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Se debe tener en cuenta que aparte de los cambios propios de la etapa de la adolescencia, los adolescentes con discapacidad intelectual muchas veces tienen que enfrentarse ya sea al rechazo, la indiferencia o la sobreprotección por parte de sus padres y, además de ésto deben enfrentarse a las burlas, insultos, tratos discriminatorios, por parte de aquellas personas que los ven como imposibilitados. Todo ésto puede llegar a incidir de forma negativa sobre su autoconcepto y autoestima, haciéndolos sentir que no son personas importantes, valiosas, capaces de decidir por sí mismos, con el derecho de tener sus propias opiniones y gustos.

El desarrollo de un autoconcepto y autoestima positiva se torna realmente necesario para que los/as adolescentes que tienen discapacidad intelectual se perciban a sí mismos de una forma positiva y para que tengan una mayor confianza en sí mismos y en todo aquello que lleven a cabo. La autoestima comienza por aceptar quiénes somos. Para las personas con discapacidad, eso incluye aceptar que la tienen. Esa aceptación va a aumentar la utilización y el desarrollo de sus propias capacidades y habilidades.

La autoestima aparece como una herramienta en el proyecto de vida del adolescente con discapacidad intelectual. Este proyecto se concibe como un proceso continuo, cambiante y dinámico, tendiente a direccionar y realizar su calidad de vida y bienestar. Se trata de una guía para la actuación diaria que orienta las decisiones personales y las acciones hacia las metas propuestas, permitiendo visualizar el futuro. Según el modelo Psico-bio-social y cultural (Peñaloza de Flóres,2006) hay siete áreas propias del ser humano que se deben tener en cuenta en la formación de un proyecto de vida. Dichas áreas son: Académica; Física y de autocuidado; Social; Afectiva; Espiritual; Familiar; Económica-laboral.

Lo anterior implica reflexionar en los siguientes aspectos:Quién quiero ser; Qué quiero lograr; Cuándo lo quiero hacer; Cómo voy a conseguirlo.

Es importante reconocer que las personas en condición de discapacidad requieren la estructura de un proyecto de vida en el cual se trabaje de forma integral todas sus áreas de vida, enmarcadas en diferentes ámbitos como lo son la familia, la escuela y las instituciones prestadoras de servicios específicos.

Respecto al contexto educativo, recae en el equipo transdisciplinario acompañar a los alumnos en la construcción de un proyecto de vida que incluya lo pedagógico y laboral, que les posibilite compensar sus dificultades;

Es importante orientar a estos jóvenes en la transición de la escuela al trabajo y/o estudios superiores, evitando que su carencia de competencias para el mundo del trabajo o el desconocimiento de las mismas provoque una exclusión a largo plazo. Se debe apuntar a mejorar sus condiciones de empleabilidad, pero también a fortalecerlos como personas y actores sociales. Para que ésto sea posible es necesario acompañar al sujeto con discapacidad intelectual en el proceso de descubrimiento de sus capacidades. Aquí resulta primordial el rol de la familia para que puedan abrirse al mundo social con autodeterminación

Claro está que para desarrollar un autoconcepto positivo es sumamente necesario que la familia, en vez de limitar y poner trabas (a veces inexistentes), apoye y motive a estos jóvenes para que adquieran una imagen positiva acerca de quiénes son y acerca de todo aquello que sí pueden hacer.

El apoyo y la motivación que la familia puede brindarles a los/as adolescentes que tienen discapacidad intelectual son muy importantes para que desarrollen un autoconcepto positivo acerca de sí mismos, para que tengan confianza y seguridad en sí mismos y puedan, en el momento que sea necesario, enfrentarse a situaciones nuevas o problemáticas; para que ellos y ellas aprendan a aceptarse, respetarse y quererse a sí mismos y, para que de esta forma puedan exigir que la sociedad en general no continúe ignorándolos, discriminándolos o excluyéndolos de la actividad social.

Es decir, existe en el adolescente una necesidad de independizarse del núcleo familiar.Sin embargo, en el caso de los/as adolescentes con discapacidad intelectual, hay quienes consideran que, a diferencia de los adolescentes “comunes”, a ellos se les dificulta lograr su independencia del seno familiar ya que,

en la mayoría de los casos, los padres hacen que entre ellos y su hijo o hija se establezca una relación de dependencia. Esta dependencia con respecto al seno familiar es favorecida no sólo por la actitud sobreprotectora de los padres, sino también porque la sociedad ofrece muy pocos espacios (tanto educativos, como artísticos, culturales, recreativos, deportivos, laborales) a los que puedan acceder.

Por esta razón, en este estudio no sólo nos interesa conocer cómo se perciben y cómo se sienten consigo mismos los/as adolescentes con discapacidad intelectual, sino también determinar cómo se relaciona la variable relación con los padres con el autoconcepto y la autoestima de estos adolescentes.

Para este fin se adhiere al modelo ecológico de intervención, cuyo rasgo característico es la preocupación por las relaciones persona-ambiente. A diferencia de los planteamientos tradicionales (basados en el análisis de los rasgos de la personalidad y centrados en el estudio de las características del individuo) este enfoque se centra en el estudio detallado del ambiente y en el tipo de interacciones que los individuos establecen con él, con el objetivo de poder establecer algunos nexos causales entre ciertas formas de interacción ambiente- individuo y el futuro desarrollo vocacional de las personas.

Siguiendo la línea de este modelo se sostiene que antes de realizar cualquier intervención con personas con discapacidad, es imprescindible conocer las características del contexto familiar, es decir, el microsistema del sujeto. La familia es el primer eslabón de la integración social y como tal debe posibilitar la instancia de realización de una vida independiente.

LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

La familia es el grupo más importante para la formación de cualquier individuo, ya que además de ser ésta la que transmite inicialmente todas las normas sociales, es el grupo que más influye en la formación de los principios morales que el individuo necesita para constituirse como tal y formar parte de la sociedad.

La familia es la que proporciona las bases para el desarrollo y conformación del *autoconcepto* y la *autoestima*.

Enríquez Ponce de León y Guadarrama (1989) plantean que la familia constituye el primer grupo social con el que todo individuo entra en contacto; y es precisamente dentro del seno familiar donde se aprenden las primeras experiencias, constituyendo de esta forma la base más importante para que el individuo pueda establecer relaciones sociales posteriores dentro de otros grupos.

Estrada Méndez y Lara Moreno (1982) consideran que la familia es el agente socializante por excelencia y que es en ésta donde deben darse los medios necesarios para el libre desarrollo de cada uno de sus miembros; sin embargo, afirman que la familia puede convertirse, en algunas ocasiones, en un medio de represión al individuo.

Latapí de Escobar (1993) asegura que en el caso de las personas con alguna discapacidad, los padres se convierten en el factor más importante para su educación y rehabilitación. Son el elemento primordial para su desarrollo en todos los aspectos, por lo tanto la salud mental de los padres de una persona con discapacidad intelectual es fundamental para la tarea que debe desempeñar.

No solamente las personas con discapacidad necesitan de apoyo y orientación, sino también los padres y la familia en general ya que una situación como ésta afecta la dinámica y el ambiente familiar. Los padres necesitan del apoyo y orientación por parte de profesionales para saber qué es lo que pueden hacer, de qué forma pueden ayudar a sus hijos con discapacidad.

Aunque es un hecho que los padres se enfrentan a una situación difícil, es muy importante que intenten no desquitarse con sus hijos (rechazándolos y haciéndolos sentir como una carga) ni sentir culpa (ya que tenderán a sobreprotegerlos, con lo cual los harán dependientes).

Un ambiente familiar en donde a los/as adolescentes con discapacidad intelectual no se les permita opinar, tomar decisiones (con respecto a lo que quieren hacer), participar en las actividades de la casa, etc., no posibilitará el desarrollo de un autoconcepto y una autoestima positiva,por el contrario, contribuirá a desarrollar una relación de dependencia con respecto a los padres (ya que, desde la infancia, ellos y ellas crecerán pensando que no pueden hacer nada, ya que sus padres siempre les han hecho todo).

En función de lo anterior resulta significativo considerar los aportes de Virginia Satir, primera Trabajadora Social en hablar de autoestima, quien toma este concepto como uno de los factores claves para la evaluación del funcionamiento familiar.

Satir propone un esquema que permite clasificar a las familias como nutricias-reparadoras[13] o conflictivas[14] según cuatro variables que operan básicamente en toda dinámica familiar: autoestima, comunicación, reglas que rigen la vida familiar y enlace con la sociedad;

Así afirma que la función del profesional que trabaja con familias, es ayudarlas a que se vuelvan nutricias, y a las familias nutricias a que lo sean aún más. Para ello resulta importante trabajar en el desarrollo de la autoestima individual y familiar. Esto dará lugar a una mayor comprensión entre individuos, al cuidado personal y de los demás, y darán a los hijos fundamentos firmes a partir de los cuales puedan desarrollar su fortaleza e integración.

---

[13] Familias nutricias: sus integrantes se demuestran afecto, intelectualidad y respeto, sientiéndose a gusto con el contacto físico. Existe fluidez y armonía en las relaciones interpersonales.Los miembros de la familia tienen la libertad de comunicar lo que sienten.

[14] Familias conflictivas: se trata de una familia ineficiente, problemática y disfuncional porque no sustenta, no escucha, no incentiva, critica y manipula. Es una familia que no logra realizar sus objetivos, existiendo una incapacidad para reconocer y satisfacer las necesidades emocionales básicas de cada uno de sus miembro. Se identifica un desorden de roles.

Plantea Satir que es fundamental fomentar la autoestima en los niños/as y jóvenes, y reforzarla en los adultos. Porque los hijos de una familia conflictiva o con problemas tienen el riesgo de desarrollar conductas destructivas contra sí mismos y los demás. Los padres con una autoestima elevada tienen mayor capacidad para crear familias nutricias. (Satir,2002)

ASPECTOS METODOLOGICOS

Planteamiento del Problema

¿Incide el autoconcepto y la autoestima de los/as adolescentes que concurren al CFI de la Escuela Especial Nº503 en el interés por su formación socio-laboral?

Objetivo General

*Analizar la incidencia del autoconcepto y el autoestima de los/as adolescentes que concurren al CFI de la Escuela Especial Nº503 en el interés por su formación socio-laboral.

Objetivos específicos

*Analizar cuál es la percepción que los/as adolescentes tienen acerca de sí mismos.

*Identificar los intereses de los/as adolescentes, sus expectativas vocacionales y su motivación real hacia una futura inserción socio-laboral.

* Analizar cuál es la percepción que los/as adolescentes tienen acerca de la relación con su entorno familiar.

* Evaluar el contexto socio-familiar de los/as adolescentes y analizarlo como componente en la formación del autoconcepto y la autoestima.

*Reconocer y definir lineamientos de trabajo de incumbencia del quehacer profesional desde el Equipo de Orientación Escolar respecto a los/as adolescentes y sus familias.

Características específicas del trabajo

El presente trabajo se enmarca en las características del segundo ítem, punto "d", artículo 4 del anexo de la OCS 1613 que propone *una Investigación en un área específica.*

Tipo de investigación

Se trata de una investigación de tipo *exploratorio – descriptiva.*

- *Exploratoria*, ya que su objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio.

Se ratifica el carácter exploratorio de esta investigación, debido a que si bien abunda la bibliografía, por cierto valiosa, acerca de la persona con discapacidad, no se hallaron significativas producciones respecto a la adolescencia con discapacidad intelectual como universo de estudio específico. A su vez, la información existente respecto al autoconcepto y la autoestima del adolescente con discapacidad intelectual es escasa, no hallándose bibliografía cuantiosa en relación con el tema y su vinculación al Trabajo Social como profesión.

-*Descriptiva* ya que pretende dar a conocer situaciones concretas y caracterizar cómo es y se manifiesta determinado fenómeno; asimismo, se busca evaluar los aspectos, dimensiones o componentes más peculiares y diferenciadores del fenómeno a investigar. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

En esta investigación, la descripción implicará la definición del Autoconcepto y la Autoestima de adolescentes con discapacidad intelectual para poder dar a conocer cuál es su incidencia en el interés por su formación socio-laboral.

Enfoque metodológico

La investigación presentada responde al enfoque *cualitativo*, debido a que los resultados obtenidos no se hubiesen producido en un estudio de tipo estadístico u otro tipo de cuantificación.

El paradigma cualitativo, se caracteriza por describir e interpretar la vida social y cultural de quienes participan en una realidad o contexto concreto; el investigador persigue entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del *actor* o sujeto social; lo central es la búsqueda del significado y la comprensión de la realidad (Taylor y Bogdan 1987:20)

Sin embargo, es preciso aclarar que dicho estudio también contemplará, en caso de ser necesario, técnicas cuantitativas, entendiendo que las estrategias metodológicas cuanti y cualitativas ofrecen puntos de vista divergentes pero al mismo tiempo son miradas complementarias. Se trata de perspectivas que por un lado se oponen, pero que por el otro se enriquecen y complementan, ya que cuando se combinan, potencian la mirada del investigador.

Es así que tal investigación apunta a la “triangulación”, dfinida como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto de comportamiento humano. (Pérez Serrano,1994:225).

En la medida en lo que lo “real-social” es complejo y diverso, sólo la mezcla de las perspectivas y datos que ofrecen conjuntamente lo cualitativo y lo cuantitativo le permiten a los investigadores acercarse a lo social de la mejor manera y modo posible con mucha más “fiabilidad”. (Pérez Serrano,1994:227).

UNIDAD DE ANALISIS

Muestra

La muestra considerada en la investigación se realizó a partir de un muestreo dirigido o intencional, donde los elementos que la constituyeron fueron seleccionados a partir de criterios establecidos por el grupo investigador.

De esta forma, de una población total de veinte adolescentes que concurren al Centro de Formación Integral de la Escuela Nº 503 “René Favaloro”, la muestra quedó conformada por diez adolescentes con o más de dieciséis años de edad.

Criterio de Selección

A fin de obtener una muestra pertinente con los intereses y objetivos de la investigación y factibles de establecer una relación, se definió el criterio de selección en relación con la edad de los adolescentes, quienes si bien ya se incorporan al CFI con catorce años de edad, sólo a partir de los dieciséis años pueden integrarse en cursos de formación laboral extrainstitucional. Esto resulta un importante indicador para analizar el interés en la formación socio- laboral, por lo que se decide tomar del grupo total, una muestra de diez adolescentes con edad entre dieciséis y diecinueve años de edad.

DEFINICIÓN DE VARIABLES

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES[15]

¨ *Autoconcepto*. El autoconcepto es una estructura cognoscitiva que tiene un origen de carácter psicosocial intrínseco que se forma a partir de la interacción.Esta estructura le permite a la persona codificar y estructurar toda la información que adquiere sobre sí mismo, ya sea de corte totalmente social (lo que otros piensan, dicen, se imaginan o perciben de mí), totalmente individual (lo que pienso, digo, me imagino o percibo de mí) o bien, de carácter psicosocial, lo cual implicaría un manejo de la información social e individual.(Valdez, 1994:38).

¨ *Autoestima*. La autoestima se refiere al valor que una persona atribuye al yo percibido.Consiste en la evaluación que una persona realiza acerca de sí misma (de su autoconcepto) y expresa una actitud de aprobación o rechazo e indica el grado en el que una persona se siente capaz, significativa, exitosa y valiosa (Ramírez Guzmán, 1998:56).

La autoestima surge a través de un triple proceso: como reflejo de la valoración que otras personas realizan acerca de nosotros, como resultado de las comparaciones que establecemos con otras personas durante las diferentes situaciones de la vida y, como resultado de la percepción que tenemos acerca de nosotros mismos (Cerna, 1993:44).

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

Autoconcepto. Se considerará que una persona posee un autoconcepto positivo cuando se perciba a sí misma como importante, inteligente, bonita, capaz de tomar decisiones, sincera, responsable, feliz, capaz de hacer las cosas bien, capaz de llevarse bien con otras personas, de expresar abiertamente sus sentimientos y opiniones. Mientras que, se considerará que una persona posee un autoconcepto negativo cuando se perciba a sí misma como aburrida, agresiva, rencorosa,

[15] **Variable independiente** es aquella propiedad, cualidad o característica de una realidad, evento o fenómeno, que tiene la capacidad para influir, incidir o afectar a otras variables. Se la denomina también explicativa (Samaja,1999).

miedosa, triste, desagradable, mentirosa, fea, incapaz de tomar decisiones por sí misma, de realizar actividades difíciles, de expresar abiertamente sentimientos y opiniones, de llevarse bien y caerle bien a la gente. (Cerna, 1993:70)

Autoestima. Se considerará que una persona posee una alta autoestima cuando se acepte a sí misma, es decir, cuando ella sienta que es una persona que vale, cuando se acepte tal y como es, cuando le guste ser como es, cuando se sienta orgullosa y se quiera a sí misma. Por otro lado, se considerará que una persona posee una autoestima baja cuando exista un cierto rechazo personal, es decir, cuando sienta que tiene puros defectos, que merece que le pasen cosas malas, cuando le choque su forma de ser, cuando sienta que es una persona que no vale nada, que nadie la quiere y que es una persona desagradable. (Cerna, 1993:74)

DIMENSIONES DE LA VARIABLE AUTOESTIMA:

- Autoestima física: esta dimensión pretende medir el sí mismo percibido de los adolescentes con relación a su apariencia física; es decir la opinión que tienen respecto a su presencia corporal.

- Autoestima de competencia académico/intelectual:esta dimensión revela cuáles son las autopercepciones que tienen los/as adolescentes con relación a su rendimiento y a sus capacidades de tipo intelectual o académico.

- Autoestima emocional: esta dimensión pone de relieve en qué medida los/as adolescentes responden con capacidad de autocontrol ante situaciones difíciles con las que se encuentra en la vida cotidiana.

- Autoestima de relaciones con otros significados: esta dimensión revela cuál es la percepción que tienen los/as adolescente respecto a sus relaciones con la familia, profesores y amigos. Los padres y profesores son figuras de primera magnitud a la hora de aportar imágenes a los adolescentes, de forma que influyen en la génesis de sus percepciones sobre sí mismos.

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES[16]

-*Relación con su entorno familiar.* Se tienen contempladas dentro de la escala de relación con los padres u otros referentes familiares las siguientes dimensiones: aceptación–apoyo (la cual se refiere a la frecuencia con la que los/as adolescentes perciben que sus familias los quieren, los respetan, los aceptan tal como son, los apoyan, los ayudan y los motivan a seguir adelante), atención (la cual hace referencia a la frecuencia con la que los adolescentes perciben que sus familias se interesan por ellos, por lo que les pasa y por lo que sienten), comunicación (la cual consiste en la frecuencia con la que los/as adolescentes perciben que sus opiniones son tenidas en cuenta, que pueden dialogar con sus referentes familiares y decirles lo que piensan y sienten), y rechazo (que se refiere a la frecuencia con la que los/as adolescentes perciben que sus familias los regañan y los castigan por cualquier cosa, que no los quieren, que se alejan o que se avergüenzan de ellos). (Musitu y Allatt, 1994).

-Interés por la formación laboral: Se contemplarán como indicadores de esta variable la asistencia y participación de los/as adolescentes en los talleres quincenales de Integración Laboral. Se observarán sus motivaciones, inquietudes y actitudes frente a las actividades propuestas. Del mismo modo, a partir de los informes de seguimientos elaborados tanto por la terapista ocupacional como acompañantes terapéuticos, se indagará cuál es la situación de aquellos adolescentes que ya hayan iniciado un proyecto de integración laboral con otras instituciones de formación. En tanto se evaluará su concurrencia, compromiso con la actividad o deserción. Considerando simultáneamente el tipo de vinculación de las respectivas familias en dichos proyectos.

[16] **Variable dependiente;** es aquella característica, propiedad o cualidad de una realidad que se investiga. Es el objeto de estudio, sobre la cual se centra la investigación en general. (Samaja,1999)

TECNICAS DE RECOLECCION DE DATOS

- Fuentes de Información secundaria:

-Observación documental de registros institucionales tales como legajos, entrevistas, PEI, informes sociales.Esto será recabado mediante la técnica del Análisis Documental, a partir de la cual se podrá caracterizar el perfil de la población objeto de estudio.

- Fuentes de información primaria:

-Observación participante “en donde el observador es también actor. Esta posición permite pasar de una observación superficial a una observación desde el interior, en donde se privilegia la experiencia vivida de la situación, la significación dada a los gestos, a los comportamientos de los actores”. (De Robertis, 1994:62).

-Registro de Campo en tanto transcripción del material observado a fin de describir y caracterizar el tema de investigación.

“El registro es una valiosa ayuda no sólo para preservar la información, sino también para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo" (Guber, 2004: 253).

-Entrevista Semiestructurada a referentes institucionales y familiares de los/as adolescentes.

“La Entrevista es la herrramienta fundamental para el ejercicio profesional. Evento dialógico,propiciador de encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emcociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal y a la realidad socio-cultural de cada uno de los sujetos implicados. Velez Restrepo (2003)

“ La entrevista semiestructurada se guía por una lista de puntos de interés que se va explorando en el curso de la entrevista. El entrevistador, en este caso hace muy pocas preguntas directas y deja hablar al respondente siempre que vaya tocando alguno de los temas señalados en la pauta o guía”. (Sabino, C 1996:171)

-Encuesta elaborada como instrumento de análisis para conocer cómo se manifiestan las dimensiones que hacen al autoconcepto y, por ende, a la autoestima de los/as adolescentes con discapacidad intelectual leve, confeccionada a partir de la información derivada del marco teórico y de la revisión de escalas específicas de medición.

“Una encuesta es un estudio observacional en el cual el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario pre diseñado.Los datos se obtienen a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa. El investigador debe seleccionar las preguntas más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la investigación.” (Sabino, C 1996:160)

-Taller definido como “dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (García, D 1997:24).

Análisis de datos

A partir de las fuentes de información anteriormente mencionadas se relevan datos significativos que hacen al diagnóstico situacional[17] de la problemática de investigación planteada. A saber:

Contexto familiar

Pueden distinguirse patrones comunes en la organización familiar del grupo de adolescentes considerado.

En general, se trata de familias con nivel socio-económico[18] medio a bajo. Predomina el tipo de familia monoparental[19] con la madre como jefa de hogar, seguido por los tipos de familia ensamblada [20]y ampliada [21]. En cualquiera de los casos los ingresos provienen de trabajos informales inestables y/o de la asignación universal por hijo con discapacidad.

En cuanto al nivel educativo de los miembros adultos de la familia es reducida la población que ha terminado el nivel secundario. Respecto a este indicador, es relevante mencionar que en la mayoría de las entrevistas, se repite por parte de las

[17] Un diagnóstico situacional es un tipo de diagnóstico que permite producir conocimientos para la acción y toma de decisiones adecuadas a la realidad y el contexto de cierto lugar o situación, permitiendo la detección de diversas problemáticas y su importancia relativa, así como los factores que la determinan. Algunas estrategias metodológicas que facilitan el diagnóstico situacional son: Investigación-acción,Investigación-acción-participativa,Observación participante,Estudio de casos Sistematización de experiencias,Diagnóstico participativo (N.Martinez,2010:4)

[18] El nivel socioeconómico es una medida total económica y sociológica combinada de la preparación laboral de una persona y de la posición económica y social individual o familiar en relación a otras personas, basada en sus ingresos, educación, y empleo. Al analizar el nivel socioeconómico de una familia se contemplan, los ingresos del hogar, los niveles de educación, y ocupación, como también el ingreso combinado, comparado con el individual, y también son analizados los atributos personales de sus miembros.(INDEC)

[19] Por familia monoparental se entiende aquella familia nuclear que está compuesta por un solo progenitor (varón o mujer) y uno o varios hijos.(Jelin,1998:12)

[20] Una familia ensamblada o familia reconstituida es una familia en la cual uno o ambos miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores. Dentro de esta categoría entran tanto las segundas parejas de viudos como de divorciados y de madres solteras.(Jelin,1998:12)

[21] Grupo familiar constituido por los padres biológicos, sus hijos, los abuelos y demás miembros de la familia. (Jelin,1998:12)

familias la idea de que no quieren que sus hijos abandonen los estudios, valorizando la asistencia a la escuela.

Las familias de bajo nivel socioeconómico tienden a depender más de los servicios públicos y recurren a todo tipo de ayudas, subsidios (asignación universal por hijo con discapacidad) y sistemas de pensión a fin de lograr condiciones mínimas de incorporación a la sociedad.

Testimonios de madres:[22]

"*No quiero que le pase lo mismo que a mí, hoy me arrepiento de no haber terminado el secundario"*

"A mí lo que me importa es que estudie, que aprenda, que se forme para ser alguien en la vida"

En cuanto a la discapacidad en sí del adolescente, en ciertos casos, son los propios padres quienes limitan e inciden de forma negativa, a través del rechazo o la sobreprotección, en el desarrollo que podrían alcanzar sus hijos si se los apoyara, motivara, se creyera en ellos y se les enseñara a creer en sus propios potenciales y capacidades**.**

Testimonios de madres:

" Yo sé que a él le cuesta más que al hermano, por eso no le exijo mucho"
"Reconozco que le estoy encima"

"Y para qué, si el pobre hijo afuera de la escuela no va encontrar nada, a mi me cuesta conseguir trabajo imagínese a él"

Muchas veces se registra que los padres de jóvenes con discapacidad intelectual, no fomentan la responsabilidad de sus hijos, ni les delegan responsabilidades ya que los siguen tratando como eternos niños; negar a las

[22] Los testimonios surgen de la técnica de entrevistas semi-estructuradas realizadas dentro del marco institucional, como miembros participantes del EOE. Corresponden a extractos que han sido considerados relevantes para el abordaje de la problemática.

personas con discapacidad intelectual la posibilidad de ser responsables pone en juego su futuro y especialmente su proyecto de vida.

Otra de las situaciones que se ha observado durante las entrevistas con padres en presencia de su hijo, es que se silencia la voz de los/as adolescentes.Cuando se le dirige una pregunta el joven suele quedar en silencio o automáticamente sus padres responden por él, esto es otra forma de anular su subjetividad.

En otros casos, la familia por la misma razón de no tener un real reconocimiento sobre las posibilidades y capacidades de sus hijos, profundizan la sobreexigencia, exponiéndolos a situaciones donde no se reconocen las verdaderas limitaciones de los mismos. Existiendo, por ejemplo, jóvenes que trabajan (informalmente) jornadas extensas impidiendo ésto la concurrencia regular a la escuela o bien un rendimiento más bajo que lo habitual.

Ahora bien, cuando el proyecto de vida de algunas familias se centra en la discapacidad, se acentúan las postergaciones de crecimiento personal y social de cada miembro de la familia, y se empobrece la red de contención social. Esto se registró particularmente en relatos de los docentes y del equipo de la escuela, quienes reconocen que si bien se trabaja por la autonomía y la independencia de los adolescentes, en la mayoría de los casos, cuando llegan a sus casas, encuentran todo lo contrario, la dependencia a las estructuras familiares, el aislamiento y el encierro. No existe una real coordinación y coherencia entre el trabajo realizado en el establecimiento y el refuerzo otorgado en la casa de cada joven.

En este punto, los educadores hacen alusión al deber de generar instancias de integración para producir un acercamiento entre el joven y la sociedad, a través de la realización de actividades cotidianas como el pago de cuentas, compras y participación en eventos, así también como para relacionar al joven con gente no discapacitada y a su vez fomentar las actividades realizadas fuera de la escuela. Según los educadores mediante la realización de estas pequeñas muestras de confianza y responsabilidad, se genera en los jóvenes los primeros lazos de acercamiento al mundo en el cual se espera que ellos se desenvuelvan una vez egresados del establecimiento. Evidentemente la realización de estas actividades reviste un grado de responsabilidad que no tan solo recae sobre el establecimiento,

sino la idea es fomentar este compromiso con las familias de los/as adolescentes, ya que son las que deberán velar por que el joven discapacitado cumpla su compromiso con la sociedad, de acuerdo a sus capacidades, habilidades y limitaciones.

Con relación a la tarea de la familia de brindar apoyo, demostrar interés y ser responsable frente a una posibilidad de inserción laboral, se puede apreciar que cada una de ellas tiene su propia visión frente al tema. Algunas de las familias aspira y tiene como meta que su hijo se integre a la sociedad en el ámbito laboral, para lo cual se muestran muy comprometidos con las actividades de sus hijos; otras en cambio manifiestan su deseo de que sus hijos se queden en casa: ésto puede estar determinado por la sensación de temor de que a sus hijos pueda sucederle "algo malo", o simplemente porque este aspecto no está dentro de sus anhelos.

Testimonios de madres:

"Logré que se anotara (en el Plan Más y Mejor Trabajo), me hizo caso, estoy chocha".

"Por ahora prefiero que termine bien la escuela y me ayude en casa "

Siguiendo con el desempeño laboral del adolescente**,** aparece una particular situación que merece atención. Cuando éste logra ser contratado en un puesto de trabajo rentado, deja de percibir el subsidio por discapacidad, por el mismo hecho de tener un trabajo remunerado. Se registró en algunos casos que los padres "elijen" por sus hijos que sigan percibiendo el subsidio por discapacidad, no dejando que puedan insertarse laboralmente. Esto tiene como consecuencia la no valoración de la importancia del trabajo para la inclusión social y la realización personal de su hijo.

Ahora bien, otro aspecto a considerar de las familias de estos adolescentes es su red social, en tanto apoyos recibidos.

Una red social es la mejor herencia que una familia puede legar a su hijo con discapacidad.(García Pastor,1997)

Se sostiene que la familia estará cumpliendo satisfactoriamente su función socializadora, en la medida que ésta sostenga relaciones provechosas con la comunidad y comparta experiencias similares con otras familias.

En cuanto al intercambio de experiencias entre familias que presentan una situación similar, las madres con las que se ha podido tomar contacto, en general señalan que este vínculo sólo se da, muy esporádicamente al interior de la escuela,cuando se encuentran en algún acto o reunión o que en su defecto, simplemente no existe tal relación.

Al no existir vinculación por parte de las familias con la comunidad en general, se ve dificultado el proceso de inserción de los jóvenes.

Respecto a la relación de las familias con la escuela, como señala el autor Puigdellívol existe una historia familiar que condiciona tal relación, existiendo gran influencia desde el modo como los padres afrontan la escolaridad de sus hijos, pudiendo contribuir u obstaculizar con su actitud este nuevo reto.

En cuanto a las expectativas que tienen los padres y la escuela especial con relación a la educación de los niños y jóvenes que presentan discapacidad intelectual, no siempre existe concordancia. En diversas situaciones se puede apreciar que los padres visualizan en la escuela una instancia capaz de estereotipar el comportamiento de sus hijos, o sea, la escuela simplemente procura la búsqueda estándares que permiten uniformar a toda la población escolar.

Las expectativas que los establecimientos de Educación Especial tienen sobre el desarrollo y logros de los propios jóvenes están basadas en las habilidades y limitaciones que se puedan identificar durante su proceso educativo, particular y principalmente lo en relación con el nivel de autonomía que los jóvenes puedan llegar a alcanzar. Este proceso se ve potenciado por la valoración que los educadores realizan de cada pequeño logro alcanzado por el estudiante.

Las expectativas que las propias familias de los jóvenes tienen son un tanto menos realistas que las del establecimiento, ya que sólo se valoran los logros más visibles del joven, además de que los padres manifiestan su deseo de que sus hijos aprendan a leer y escribir.

En este sentido el trabajo y expectativas de logros de los docentes es más objetivo que el expresado por las familias de los jóvenes, debido a que éstos cuentan con la formación académica y profesional que les permite saber cuáles son los niveles de desarrollo que los jóvenes efectivamente pueden alcanzar, en base a las habilidades y destrezas demostradas en el aula por ellos. Las expectativas de las familias, generalmente están teñidas por los lazos afectivos como por cierto nivel de negación frente a la discapacidad de sus hijos.

La desinformación ante el tema de la discapacidad es otro factor que influye en la respuesta que manifiestan las familias ante el diagnóstico médico y pedagógico de su hijo. Por ésto mismo, es que la actividad educativa debe enmarcarse dentro de los siguientes aspectos: información y orientación, para propiciar cambios en la relación familia – establecimiento educacional (Puigdellívol, 1999)

En cuanto a la participación de las familias con la escuela, según referentes institucionales, éstas en general cuentan con un bajo porcentaje de compromiso y trabajo colaborativo con el establecimiento.

Lo negativo de esta situación es que el acercamiento por parte de la familia se realiza en ocasiones cuando los padres son citados a entrevistas personales o invitados a participar de actividades en la escuela.

La desvinculación de los padres respecto de la enseñanza de sus hijos significa crear un obstáculo frente al vínculo que debiera existir entre ambas instituciones, restringiéndose de este modo las posibilidades de colaboración mutua.

Cabe destacar, que si bien el vínculo entre las familias y escuelas es débil, se aprecia un mayor grado de preocupación de parte de las madres, que de otros miembros de la familia.

Trayectoria escolar

En lo que respecta a las experiencias que los/as adolescentes del CFI han tenido en la Educación Regular, se puede establecer que cuatro de los diez que conforman el grupo, comenzaron su etapa escolar asistiendo a este tipo de

instituciones. Sin embargo, luego de la detección de la discapacidad intelectual, en un solo caso se definió un Proyecto de Integración entre ambas instituciones (el cual no se sostuvo en el tiempo), en los otros directamente fueron derivados a sede de la Escuela Especial, en donde todos permanecen actualmente.

Testimonios de madres:

"Me tuvieron de una escuela a otra…que si, que no.. primero no sabía de que se trataba… me dijeron que el chico tenía problemas y bueno ahora se quedó en educación especial"

"Cuando me dijeron que tenía que ir a una escuela especial, me puse muy triste"

En cuanto al tema de la incorporación de los/as adolescentes con discapacidad intelectual a escuelas comunes, en general referentes de la educación especial coinciden en considerar como factor principal la no existencia de motivación y preparación profesional de los propios docentes para que los jóvenes ingresen y puedan permanecer en este tipo de educación. Sostienen que una de las causas de dicho fenómeno es la falta de capacitación y especialización de los educadores de escuelas regulares para dar una adecuada atención a jóvenes con algún grado de discapacidad intelectual, ya que su formación profesional está dirigida a jóvenes que no presentan discapacidad.

Al tratar de incluir la temática de la discapacidad intelectual se replantea la función de los establecimientos escolares, los que por definición casi universal sólo se refieren a alumnos catalogados como "normales" existiendo un desconocimiento o falta de coordinación con el proceder de otras personas o grupos humanos que no se consideran en esta categoría. (Puigdellívol,1999:279).

Debido a dicha situación los educadores reconocen que los alumnos que han vivido el proceso de integración en escuelas regulares, en general regresan a la educación especial debido al fracaso de este intento, siendo lo más grave y delicado de este hecho las consecuencias que provoca en los jóvenes el vivir esta

experiencia para ellos traumática, por lo que regresan afectados psicológicamente, presentando retrocesos en los aprendizajes anteriormente logrados.

Otra cuestión a considerar es que la posibilidad cierta de una mayor capacitación se ve dificultada por la falta de recursos, razón por la cual los educadores, en busca de innovación, deben auto-gestionar su capacitación para mantener sus conocimientos actualizados y entregar así mejor calidad educativa.

Interés por la formación laboral

A partir de la observación de los “Talleres de Formación Laboral” realizados en la escuela, que son planificados por la Terapista Ocupacional y presenciados por otros miembros del EOE, se ha registrado que la mayoría de los adolescentes que lo presencian, muestra escaso interés respecto a temas vinculados a su formación socio-laboral. Esta iniciativa que surge como complemento de la actividad curricular regular, presenta una dinámica áulica y grupal diferente, buscando ser un espacio que motive a los/as adolescentes a vincularse con temas orientados al mundo del trabajo. Sin embargo la participación, en general, durante el desarrollo del mismo es mínima. Cuesta que se concentren en la temática, que aporten al debate, que se animen a decir más sobre lo que piensan o sienten; siendo frecuente que algunos alumnos quieran irse del aula o interrumpan continuamente el desarrollo de las actividades. Del mismo modo pueden identificarse tres alumnos que son los que más expresan su interés, haciendo preguntas, contando experiencias o tratando de silenciar a los demás para ayudar a mantener el ordenar y así poder continuar.

Sin embargo, es significativo analizar que ante una de la preguntas disparadoras del encuentro sobre “¿qué les gustaría aprender a hacer que les sirva para un trabajo en el futuro?”, las respuestas que sobresalieron fueron “nada”, “no sé que me gusta”, “no voy a trabajar”. Evidenciándose aquí confusión en cuanto a gustos y predilecciones personales.

Sucede una situación similar después de una charla informativa sobre los diferentes curos de capacitación profesional existentes en los que pueden iniciarse, aún antes de terminar la escuela. Se dan expresiones como “todo es difícil, yo no voy a poder”, “yo no voy a estudiar después de la escuela”, “me gustaría empezar

pero lo veo complicado para mí", habiendo un desconocimiento de las propias posibilidades.

Surge también esta afirmación "para hacer changas no hay q estudiar". Esto corresponde a cierta idealización o asimilación de las ocupaciones del ámbito familiar.

La elección vocacional y/o laboral es uno de los pilares que contribuyen al logro de la identidad. Al no ser así, la identidad de los jóvenes se transforma en

seudoidentidades familiares y a veces se termina con un total sometimiento a las estructuras familiares.(Castignani,2009)

En general, no es significativa la motivación de poder pensarse en una actividad laboral una vez terminada la escuela o incluso en la posibilidad de iniciarse en cursos de capacitación laboral, los cuales pueden desarrollarse en simultáneo a la concurrencia del CFI una vez cumplidos los 16 años de edad.

Se ha registrado que en general los/as adolescentes se posicionan desde "lo que no pueden hacer", desde sus limitaciones, no valorando ni reconociendo como importantes sus potencialidades y capacidades.

Si bien cualquier joven con discapacidad puede fracasar en sus estudios o en un trabajo como fracasa cualquier otro joven, para que ésto no ocurra, por razones que no provengan de su discapacidad, deben implementarse medidas integrales que les permitan contar con los apoyos necesarios.

Respecto a este proceso, dentro del grupo de jóvenes observado, dos son las situaciones que merecen mención especial.

Una adolescente se ha iniciado en el curso de repostería, al cual concurre con su acompañante terapéutico, quien manifiesta ver comprometida con esta actividad no sólo a la joven sino también a su familia, que es la que se preocupa porque se cumpla con la asistencia y con los materiales requeridos.

La otra situación corresponde a un adolescente que se encuentra inscripto en el programa Jóvenes con Más y Mejor Empleo[23], de cuya motivación y compromiso resultó testigo la Trabajadora Social, a quien recurrió para asesoramiento respecto a los trámites previos y documentación necesaria para la inscripción.

"Desde que me contó que se iba a anotar, todos los días venía con cosas para mostrarme, me pedía que lo ayudara a conseguir los certificados o me preguntaba direcciones para tramitar (…) siempre muy motivado" (testimonio de la Trabajadora Social).

Asimismo se destaca la influencia familiar al respecto. "Logré que se anotará (en el Plan Más y Mejor Trabajo), me hizo caso, estoy chocha". (testimonio de la madre)

Cabe destacar que en ambos casos planteados puede verse reflejada la vinculación de las familias en el asunto de la formación laboral de sus hijos.

Autoestima y autoconcepto

Con el fin de conocer cómo se manifiestan las dimensiones que hacen al autoconcepto y, por ende, a la autoestima de los/as adolescentes con discapacidad intelectual leve, se contemplan las respuestas de la encuesta[24], que ha sido confeccionada como instrumento de análisis a partir de la información derivada del marco teórico y de la revisión de escalas específicas de medición.

La misma consiste en una serie de afirmaciones que corresponden a indicadores tanto de la dimensión física, intelectual, emocional y relacional de la autoestima, siendo las opciones de respuesta SIEMPRE, A VECES, NUNCA ó NO SABE.

[23] Programa perteneciente al Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social destinado a generar oportunidades de inclusión social y laboral a aquellos jóvenes, que no hayan completado la escolaridad y se encuentren desempleados, a través de acciones integradas, que permitan construir el perfil profesional en el cual deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

[24] Ver Anexos pág.125

Utilizando el espacio de taller, se explica al grupo que dicha actividad sirve para pensar que es lo que más se acerca a lo que les sucede o sienten generalmente, y que no hay respuestas buenas o malas, sino que sólo trata de contestar sinceramente.

Cabe destacar en este punto que, si bien muchos de los aportes considerados para esta investigación provienen de la piscología, no se arrojarán resultados precisos que tengan que ver con definir perfiles psicológicos individuales, ya que ésto implicaría un tratamiento y una evaluación compleja propia de dicha disciplina, desde la que no se enfoca justamente este trabajo de tesis. Se propone entonces caracterizar al grupo en su conjunto en pos de definir posibles estrategias de intervención.

El siguiente cuadro muestra en porcentajes las respuestas obtenidas.Se debe tener en cuenta que el 100% de la población corresponde a un total de diez adolescentes, que conforman la muestra seleccionada para la investigación.

	Siempre	A veces	Nunca	No sabe
1.Sos una persona alegre	40%	50%	10%	
2.Sos miedoso/a	20%	40%	40%	
3.Sos divertido/a	50%	30%	20%	
4.Sos una persona difícil de tratar	20%	40%	40%	
5.Los demás, tienen en cuenta tu opinión	30%	40%	30%	
6.Sos de agredir/insultar a otros	30%	30%	40%	
7.Los demás te aceptan tal como eres	50%	20%	20%	10%
8.Tu familia está orgullosa de vos	30%		20%	50%
9.Sos de ponerte triste	40%	30%	30%	
10.Tomás tus propias decisiones	30%	70%		
11.Sos una persona inteligente	40%	20%	40%	
12.Reconocés tus virtudes	30%	40%	30%	
13.Sos querido por tus compañeros	50%	10%		40%
14.Decís lo que pensás	50%	10%	40%	
15.Crees que las cosas te salen mal	30%	50%	20%	
16.Compartís tiempo con tu familia	30%	30%	40%	
17. Sentís que le caes mal a los demás	20%	20%	50%	10%
18.Te gusta estar con amigos	60%	30%	10%	
19.Te gusta tu forma de ser	60%	10%	30%	
20.Tu familia te ayuda ante algún problema	40%	40%	10%	10%
21.Eres una persona en la que se puede confiar	60%	20%	10%	10%
22.Tu familia toma en cuenta tus opiniones	30%	30%	30%	10%
23.Te sentís cómodo en la escuela	60%	20%	20%	
24.Te sacás buenas notas en los exámenes	30%	20%	50%	
25.Te sentís lindo/a	50%	20%	30%	
26.Sos una persona rencorosa	30%	60%	10%	
27.Sos una persona sincera	60%	10%	30%	
28.Hacés caso a tus profesores	50%	20%	30%	
29.Te considerás una persona sensible	50%	20%	30%	
30.Te llevás bien con los demás	40%	30%	30%	
31.Sos de preocuparte por aprender	30%	20%	50%	
32.Tu cuerpo te desagrada	40%	10%	50%	
33.Cuando las cosas son difíciles, intentás hacerlas igual	40%	20%	40%	
34.Te resulta difícil hacer amigos	40%	20%	40%	
35.Tu familia se enoja con vos	40%	40%	20%	
36.Te sentís orgulloso de vos mismo	20%	50%	30%	
37.Te sentís inútil	30%	30%	40%	
38.Tus compañeros se burlan de vos		20%	60%	20%
39. A tus amigos les gustan tus ideas	60%		20%	20%
40.Preferís trabajar sólo antes que en grupo	30%	20%	50%	
41.Sos una persona feliz	30%	60%	10%	

A partir de los anteriores resultados se considera pertinente destacar que, si bien queda contemplada la manifestación de las distintas dimensiones de la autoestima, al momento del análisis, la atención se centró principalmente respecto a la dimensión relacional, es decir a los indicadores que revelan cómo los/as adolescentes perciben sus relaciones con sus familias y amigos.

En tanto es posible observar que la opción de respuesta “nunca” y “no sabe” aparecen reiteradamente en cuestiones que tienen que ver con el tiempo compartido en familia, con el sentirse ayudado y tenido en cuenta por su entorno familiar, así como con el sentir a su familia orgullosa por ellos.

En cuanto al grupo de amigos, si bien se remarcan aspectos positivos de la relación con pares predominando la respuesta “siempre”, también se registran en algunos casos la respuesta “no sabe” en cuanto al sentirse querido y tenido en cuenta por sus compañeros.

En lo que respecta al entorno social, en tanto si los demás toman en cuenta su opinión, un 70% de las respuestas está dividido entre “a veces” y “nunca”.

De igual manera, un 50% de las respuestas respecto a sentirse aceptado por los demás se divide entre “a veces”, “nunca” y “no sabe”.

Otro aspecto muy significativo para considerar tiene que ver con las respuestas en lo que refiere a sentirse orgulloso con sí mismo (un 80% de las respuestas quedó dividido entre “a veces” y “nunca”), siendo similar la situación respecto a la posibilidad de reconocer sus virtudes (un 70% de las respuestas está dividido entre “a veces” y “nunca”).

Así, es posible confirmar que las atribuciones, actitudes y opiniones que realizan aquellas personas significativas para los/as adolescentes, como lo es la familia y el grupo de pares, con respecto a su persona, resultan tener un efecto muy importante sobre la forma en cómo se perciben y en cómo se sienten con ellos mismos. Observándose que en general sobresalen aspectos que no contribuyen positivamente en la formación del autoconcepto y la autoestima. Siendo viable considerar también que ésto tiene influencia en el bajo interés por la formación laboral así como en la desorientación ocupacional de la mayoría de estos adolescentes.

PROPUESTA DE TARABJO

A partir de la investigación realizada se plantea la importancia de acompañar a los/as adolescentes con discapacidad intelectual en el proceso de subjetivación, ya que primero debe advenir como sujeto, con el fin de posicionarse como tal y no como un “discapacitado”. Esto va a generar que sea capaz de realizar elecciones propias y responsables. Así es necesario trabajar la conciencia de sí mismo (intereses, habilidades, aptitudes, preferencias), y la conciencia de oportunidades, (oportunidades de empleo y educación disponibles de acuerdo a los objetivos personales y a las posibilidades de acceso a las mismas, es decir, oferta y competencia), evaluando que actividades posibilitarán el mayor desempeño de sus potencialidades acompañándolos para que maximicen sus logros.

Se parte de la hipótesis de que el autoconcepto de los/as adolescentes puede ser modificado o, al menos,se puede intervenir para evitar su deterioro., en este caso, desde la propia institución escolar y desde el propio aula a través de los profesionales afines.

Se plantea la necesidad de dar estímulo al área artística, como instrumento pedagógico que posibilite el desarrollo integral de los/as adolescentes, tanto desde lo personal como desde lo vincular/social, potencializando sus capacidades para la expresión creadora y la acción solidaria frente a su entorno.

Se define entonces como *propuesta de trabajo* la creación, sostenimiento y seguimiento de un espacio curricular destinado a la realización de talleres de teatro, donde sea posible la expresión, esparcimiento y aprendizaje de los/as adolescentes con discapacidad intelectual que asisten al CFI de la Escuela Especial Nº 503, en pos de que sirva como dispositivo para que mejoren la percepción que tienen acerca de sí mismos y se sientan mejor con lo que tienen y con lo que son.

De manera específica, la expresión dramática incide en el mejoramiento de las relaciones interpersonales, ya que al mejorar las habilidades gestuales, orales y

corporales de los participantes y favoreciendo la desinhibición, posibilita una efectiva comunicación y propicia la adaptación en su medio.

A través del teatro se comunica accionando en un juego de ficción simbólica. La práctica teatral en la escuela estimula, en los jóvenes, el desarrollo de aspectos fundamentales concernientes a esta competencia comunicativa particular, tales como el ejercicio de la convivencia, la expresión de las dificultades, el acto de escuchar y de ponerse en el lugar del otro.

Es así que los talleres de teatro son pensados tanto como espacio recreativo-lúdico (con dinámicas específicas de grupo),como espacio de aprendizaje (en el que los/as adolescentes puedan aprender ciertas técnicas propias de la actuación:movimiento corporal, gestos, expresión de emociones, entonación de la voz, etc.) y principalmente como un espacio donde los jóvenes puedan expresar lo que sienten, lo que piensan, donde puedan externar sus dudas e inquietudes.

Se definen los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Crear un taller de teatro destinado a los/as adolescentes con discapacidad intelectual que ayude a fortalecer o mejorar su autoconcepto y autoestima.

Objetivos particulares:

- Lograr que los/as adolescentes a través del taller despierten su creatividad e inquietudes artísticas.
- Crear un ambiente de confianza y compañerismo, con la finalidad de que se sientan a gusto asistiendo al taller y muestren interés por las actividades que se realicen en el mismo.
- Lograr que, al finalizar el taller, los/as adolescentes se sientan mejor consigo mismos.

Presentar las producciones logradas al resto de la población educativa, la comunidad y las familias, mediante exposiciones programadas dentro y fuera de la institución.

Cabe aclarar que para la realización de este taller se espera contar con la autorización y el apoyo de las autoridades institucionales, del equipo transdisciplinario y sobre todo con la participación de las familias de los/as adolescentes, fomentando tanto su acompañamiento en el proceso de creación como su interés por lo que estos jóvenes son capaces de realizar.

Del mismo modo, es posible pensar esta estrategia como intervención que apunte a la participación[25], construyéndose como un proceso abierto a la dinámica interinstitucional, superando la lógica intramuros.

Esto mismo implicaría un trabajo en red entre la escuela, las familias, la comunidad y otras instituciones barriales con el objetivo de coordinar mecanismos vinculares, capital institucional y humano, para la realización de acciones conjuntas que den lugar y valoren lo diverso, desde una perspectiva de derechos. En función ésto se propone organizar,con su respectiva convocatoria, distintas presentaciones de las producciones artísticas logradas por el grupo de adolescentes.

Más allá del objetivo generalizador de dicha propuesta, no hay que descartar la posibilidad de que dicho taller sirva, para ciertos adolescentes, como disparador de orientación vocacional, pudiendo despertarse en algunos de ellos/as el interés por la rama artística. Si esto ocurriese, debería ser atendida esta inclinación, principalmente desde el equipo, el cual no sólo deberá alentar la elección del joven, sino también trabajar junto a las familias la valoración de dichas actividades, en tanto se trata de una de las tantas alternativas posibles en las que el/ la adolescente puede desarrollar su potencial.

[25] Participación, se refiere a la acción desarrollada por los miembros de la comunidad en función de objetivos generados a partir de necesidades sentidas y de acuerdo con estrategias colectivamente definidas fundamentadas en la solidaridad y apoyo social.(Montero, M,2005:26)

CONSIDERACIONES PERTINENTES

Debido a la multidimensionalidad del tema abordado, también se tendrán en cuenta, como complemento de la anterior propuesta de trabajo, otros ejes de igual importancia, centrados en el contexto familiar de este grupo de adolescentes, en pos de fortalecer su relación como factor positivo para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.

Resulta esencial trabajar con las familias de los/as jóvenes con discapacidad intelectual leve para acompañar el tránsito de éstos a una etapa de mayor autonomía, de mayor libertad y mayor despliegue de sus potencialidades, en pos de un proyecto de vida que les permita ejercer todos sus derechos ciudadanos. Esto tiende a comprometerse con cada adolescente y las responsabilidades que estén en condiciones de asumir, teniendo en cuenta su discapacidad. Se valoriza desde este lineamiento a la familia como contexto que más influencia tiene sobre el/la adolescente, junto al reconocimiento de su función psicológica en la formación del autoconcepto e identidad de sus miembros.

Se propone entonces realizar, con cierta frecuencia, talleres con dos modalidades: una en los que participen conjuntamente familias y jóvenes para así compartir experiencias, incentivando a que apoyen a sus hijos a desarrollar sus destrezas y habilidades; y otra en la que el encuentro sea dirigido solamente a las familias, como adultos referentes para tratar ciertos temas.

Respecto a ésta última, resulta importante poder generar, desde el equipo de orientación escolar, espacios de reflexión, orientación e información a las familias, en función de sus demandas y necesidades.

Se definen entonces los siguientes objetivos:

- Favorecer el contacto con las familias y la expresión de sus emociones, incrementando el nivel de expectativas;
- Reflexionar sobre la situación real del adolescente con discapacidad intelectual;
- Potenciar las capacidades de la familia para el cuidado, la atención y el desarrollo del adolescente;

- Brindar a las familias información relativa a la discapacidad y el marco legislativo que lo protege;
- Brindar una red sostenida de apoyo;
- Ofrecer un espacio de socialización en el que las familias puedan compartir sus inquietudes y experiencias;

Se proponen como temáticas a desarrollar:

- La discapacidad y su entorno;
- Percepción social de la discapacidad;
- Enfoque de los derechos y leyes afines;
- El papel de la familia : sus funciones y roles;
- Importancia del trabajo conjunto entre padres y profesionales;
- Inserción laboral de la persona con discapacidad;
- Promoción de la autodeterminación en el adolescente en cuanto a la apertura de oportunidades para que tomen sus propia decisiones, hagan elecciones y participen de la vida familiar y comunitaria;

Además de lo expuesto, se considera pertinente realizar encuentros específicos de capacitación para que las familias cuenten con más información sobre la discapacidad que aqueja a sus hijos, debido a que en ocasiones por desconocimiento del problema se limita al joven en actividades que podrían llegar a realizar. Es importante que también se les dé a conocer las necesidades médicas de cada hijo en particular, para que exista una ocupación de éstas, que muchas veces quedan al margen y al no ser atendidas debidamente dificultan el transcurso de la trayectoria escolar. Aquí sería enriquecedora contar con la participación de profesionales específicos de la salud.

Del mismo modo, se reconoce la importancia de un *trabajo de difusión de* la labor de las instituciones que trabajan con estos jóvenes, dando a conocer sus

lineamientos de acción, sus objetivos y meta institucional. Esto en pos de atenuar las contradicciones entre las expectativas de la escuela con las de la familia respecto al adolescente con discapacidad intelectual e incidir positivamente en la percepción de la escuela especial. Se suele afirmar que los padres tienen poder de decisión sobre la educación de sus niños y, muchas veces, no aceptan la escolaridad especial, ni el apoyo de la modalidad. Sin embargo, este problema así formulado no puede dejar de vincularse al debilitamiento del Sistema Educativo, a la percepción de la Educación Especial como un destino de marginación de sus alumnos.

En lo que concierne al desarrollo laboral de los/as adolescentes con discapacidad intelectual leve en el ámbito Empresarial, resulta valioso que se establezcan nexos con las Empresas para que estos jóvenes lleven a cabo sus prácticas laborales.

El Trabajador Social junto al resto del equipo debe velar porque las empresas cuenten con un espacio físico laboral adecuado, seguro y óptimo, siendo primordial realizar capacitaciones al personal de la empresa para que se logre una adecuada integración laboral del joven, en óptimas condiciones, sin rechazo ni discriminación.

En este aspecto, se debe prever un exhaustivo seguimiento del joven una vez que haya egresado del Sistema de Educación Especial, para indagar la efectividad de sus logros alcanzados así como también su real inclusión socio-laboral.

Todo lo anterior requiere una visión integrada y holística en la comprensión de la identidad de las personas con diversidad funcional. Por lo tanto el Trabajo Social ha de ejercer un papel crítico y transformador en la sociedad tratando de comprender los discursos de estas personas y dar respuesta a sus demandas; Puesto que, como se ha visto, la “discapacidad” es también una construcción social que implica las representaciones simbólicas que la sociedad posee del colectivo.

El Trabajo Social debe de implicarse entonces, no sólo en los aspectos más prácticos de las demandas (atención, cuidados, recursos) sino también en influir en la dimensión política que ineludiblemente condiciona el imaginario social en torno a la diversidad funcional y determina sus condiciones de vida aún en situación de desigualdad, exclusión social y dis-ciudadanía (Muyor Rodríguez, 2011b).

Como Trabajador Social se debe ejercer la labor como agentes activos de cambio de la realidad social, teniendo como perspectiva los derechos de ciudadanía. Este planteamiento sitúa ante el reto de transformar la mentalidad tradicional (representaciones simbólicas) de la sociedad (en la que se incluyen los propios profesionales e incluso, las familias y personas con discapacidad). Se debe superar la ideología en clave de guetos o categorizaciones estancas para pensar en políticas y actuaciones que incluyan la diversidad de la sociedad en la que convivimos

El modelo de intervención social desde el Trabajo Social debe tomar como base de apoyo los elementos positivos y dinámicos existentes, tanto en una intervención con individuos como con familias. En lugar de centrar la acción en los puntos “enfermos” o “desorganizados”, debe poder centrarse en los cambios en curso, en las modalidades particulares de la comunicación y de relación entre las personas y los grupos, en las potencialidades, en sus dinamismos, así como en los recursos existentes.

Se trata de valorar los aspectos positivos, de utilizar un pequeño cambio, por mínimo que sea, como palanca de dinamismos nuevos (De Roberis y Pascal, 1994:18).

CONCLUSIONES FINALES

La actual concepción de "educación para el trabajo" revaloriza al trabajo humano desde la perspectiva de la educación, la formación y el desarrollo de la fuerza laboral.

Formar para la empleabilidad, exige, en primer lugar, formar para un aprendizaje permanente y para un aprendizaje complejo que implica: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Y es este último aspecto donde recae la importancia de trabajar y fortalecer el autoconcepto y la autoestima de los/as adolescentes con discapacidad intelectual. Es parte de la tarea educativa revalorizar la formación personal y social de todos y todas, en un proceso permanente y continuo que involucra el desarrollo y la valoración de sí mismo, la construcción de la identidad, el afianzamiento de la autonomía, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura y, la formación en valores. Estos núcleos de aprendizajes constituyen los ejes transversales de toda propuesta educativa.

Estos procesos se elaboran a partir de los vínculos con los adultos referentes, en los que no importará la cantidad sino la calidad de esa presencia que colabora en el desarrollo interno de ese otro ser, en la construcción de su subjetividad.

En lo que respecta a la orientación vocacional ocupacional de estos adolescentes, desde el Equipo Transdisciplinario, resulta esencial poder brindar herramientas y acompañar el complejo proceso de elección y formación, tendiente a la construcción de un proyecto personal de inserción socio-laboral; que contemple y refuerce las potencialidades y autodeterminación de cada adolescente. Para ésto los/as adolescentes necesitan examinar opciones reales, experimentar, intentar, tantear sus elecciones, las ganancias y las pérdidas que se ponen en juego en cada una de sus decisiones. Por eso sin opciones significativas para los propios sujetos, no puede haber autodeterminación, sino sólo sumisión, anulación de la subjetividad y adhesión al deseo de los otros. Se deberá trabajar para generar que los sujetos con discapacidad intelectual elijan entre opciones viables y significativas para ellos, generando de este modo las condiciones necesarias para que ejerzan la autodeterminación.

Se trata de poder dar protagonismo a estos jóvenes. Si bien varios autores señalan que algunas de las características más distintivas de las personas con discapacidad intelectual, son el sedentarismo, la pasividad y la adhesión a las opiniones y deseos de los otros, en oposición a estas actitudes se debe trabajar la iniciativa, la inventiva y la creatividad para favorecer el protagonismo de estos jóvenes. Es necesario que hablen, que digan con sus palabras lo que precisan y desean. Una de las situaciones que se ha observado durante las entrevistas con padres en presencia de su hijo, es que muchas veces se silencia la voz de los/as adolescentes con discapacidad intelectual. Cuando se le dirige una pregunta el joven suele quedar en silencio o automáticamente sus padres responden por él, anulando su subjetividad.

Si bien, la educación no puede resolver el problema del empleo ni reducir la pobreza, sí puede instrumentar y mejorar las capacidades y posibilidades de adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, de acceder y permanecer en un puesto de trabajo que le permita la satisfacción de sus necesidades personales y económicas.

La inclusión implica un sistema que pueda dar respuestas a las necesidades del estudiante, y no éste adaptarse a un sistema rígido pensado para un inexistente “alumno estándar”. En este sentido, el sistema educativo y las escuelas deben orientarse a dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.

El trabajo, tanto docente como del equipo transdisciplinario de escuchar a los/as adolescentes, sujetos de derecho, redefine las propuestas educativas y habilita a los jóvenes para ser protagonistas de sus proyectos de vida desarrollando las capacidades más adecuadas. Los procesos de indagación sobre las expresiones y las opiniones de los jóvenes y su sistematización son indispensables para la formulación y el desarrollo de proyectos institucionales y de políticas educativas.

En más de una ocasión, en distintas circunstancias de la práctica institucional, se ha reconocido desde el equipo docente, técnico y directivo de la Escuela Especial N 503 la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la ausencia de trabajo en equipo y las actitudes

discriminatorias como algunos de los factores que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación común.

Respecto a ésto, se observa la urgencia de que las políticas vayan acompañadas de acciones y prácticas reales. Desde los lineamientos políticos deben procurarse no sólo las leyes que regulen la educación especial sino, y sobre todo, los recursos necesarios para lograr dicha adaptación. Las leyes en sí mismas no han demostrado ser efectivas si los actores del sistema no las asumen o si al querer asumirlas no cuentan con los medios para implementarlas. No es suficiente que las leyes estén, sino que se pueda trabajar con ellas.

Si bien los marcos legales forman parte de la fundamentación de muchas decisiones relativas al derecho a la educación, éstos por sí sólos no resuelven las actitudes de las prácticas educativas.

Por su parte,la innegable relación existente entre factores sociales y discapacidad, lleva al convencimiento de crear una política social que sirva como instrumento efectivo para enfrentar el tema desde un punto de vista integral y multidisciplinario.

En cuanto a la cuestión del empleo, hoy en día, por lo general, la experiencia laboral del discapacitado queda reducida, o bien a los centros ocupacionales o a centros especiales de trabajo, en donde lo laboral se encuentra lo más cercano a una terapia de ocupación del tiempo que a un valor de trabajo profesional.

Los altos niveles de subocupación y desocupación laborales, dificultan aún más el ingreso al mercado laboral de las personas con discapacidad.

Frecuentemente, los jóvenes se insertan en lugares donde los dejan insertarse y muchas veces terminan haciendo actividades más sencillas que las que realmente pueden hacer de acuerdo a sus capacidades y competencias.

No es posible hoy pensar en políticas activas de empleo si no incluyen y no están complementadas por una adecuada e integral política de formación y desarrollo de los recursos humanos.

Una inclusión duradera requiere dotar a las personas desfavorecidas de recursos suficientes para potenciar su participación social y su empleabilidad.

La posibilidad de aprovechar las escasas oportunidades de inclusión que brinda la sociedad a los/as adolescentes con discapacidad va a depender del grado de aprendizaje y experiencia de estos jóvenes, la que se ve reflejada en su capacidad de reacción frente a imprevistos y su manejo en sociedad.

La inclusión laboral no debe situarse en el plano de lo deseado sino que ha de concretarse en políticas y acciones específicas de promoción del empleo. Es la administración pública, la que ha de liderar la incorporación laboral de las personas con discapacidad.

Las empresas también juegan un papel imprescindible en esta cuestión y lo importante es que se comprometan a incluir a este colectivo en sus políticas de selección, es decir, como grupo de interés a la hora de contratar. También es necesario promover proyectos entre las universidades, las empresas y los estudiantes con discapacidad intelectual con la idea de impulsar las prácticas en estas entidades e incentivar a través de ellas la contratación de esos jóvenes.

Las personas con discapacidad, y en este caso con discapacidad intelectual, han sido objeto de discriminación, rechazo y estigmatización desde hace mucho tiempo. Y aunque es cierto que, desde hace algunos años, han surgido asociaciones, grupos y organizaciones civiles interesadas en luchar por los derechos de estas personas y brindarles así una mejor calidad de vida, también es cierto que aún existe una tendencia, en algunos sectores de la sociedad, en considerar que las personas con discapacidad no son capaces de aprender nuevas cosas, ni de adquirir habilidades o destrezas como las personas “normales”.

En algunos casos se ha encontrado que son los propios padres quienes limitan e inciden de forma negativa, a través del rechazo o la sobreprotección, en el desarrollo que podrían alcanzar sus hijos en el caso de que se les apoyara, motivara, se creyera en ellos y se les enseñara a creer en sus propios potenciales y capacidades.

Todo ésto permite ver que aún falta camino por recorrer para lograr que, tanto dentro del seno familiar como dentro de otros espacios (educativos, recreativos, culturales, laborales) se modifique esa concepción que se tiene acerca de que las personas con discapacidad intelectual no son capaces de pensar, de tomar decisiones, de aprender, de tener sueños y aspiraciones propias.

Respecto a la Educación Especial, es necesario pensarla como un lugar de encuentro con las familias. Toda acción educativa requiere de un estrecho contacto entre la escuela y la familia del alumno, por ello, los padres tienen la responsabilidad de participar en el proceso educativo de sus hijos, aunque no siempre tienen claro cómo aportar para que la escuela pueda cumplir de manera óptima con su misión institucional.

Para que la escuela y la familia trabajen en conjunto, es necesario generar relaciones de confianza, sinceridad y apertura ,en la que se comparta tanto los logros como las dificultades en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los miedos, las necesidades y los deseos que se ponen en juego en el rol de adultos responsables.

BIBLIOGRAFÍA

ABERASTURY, A y KNOBEL, M.(1971), *La adolescencia normal,* Buenos Aires, Paidós.

ALBA, A. y MORENO, F. (2004). *Discapacidad y Mercado de Trabajo*, Madrid, Gente interactiva.

ARANEDA, Paticia y AHUMADA, Hernán. (1982), *¿Integración o Segregación? Guía para integrar niños discapacitados a la Educación Regular,* Chile, Interamericana.

AYALA, Julio (1985) *"El proceso de duelo en los adolescentes que concluyen el nivel secundario"* en Documento acerca de la Juventud declarado por las NN.UU.

AZNAR, A. y GONZÁLEZ Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*, México*,* Ed.Noveduc.

BLANCO, Rosa (2004) Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Chile.

BURNS, R. (1990) El autoconcepto: teoría, medición y desarrollo, Bilbao,EGA.

CASTIGNANI,Maria Laura (2009), El rol de la familia en la elaboración de proyectos de vida en jóvenes con discapacidad intelectual" del II Congreso Internacional de Investigación Psicología y Construcción de conocimiento en la época", Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

CERNA, C. (1994) "Autoestima, Autoconcepto y Discapacidad física" en Psicología Iberoamericana, Vol. 1, No. 3, México.

Circular Técnica General 01/03. Dar a conocer el Documento referido al tránsito del paradigma médico al educativo en Educación Especial

CLARK, CLEMES Y BEAN.(2000), Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes,Madrid,Ed.Debate.

DE ROBERTIS. C. Pascal (1994) *La Intervención Colectiva en el Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades*, Buenos Aires, El Ateneo.

DELL'ANNO,A; AMADÍO,D (2022) *Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad* en Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, 2002.

DEVETAK,J.(2008) "Reflexiones sobre la inclusión laboral de las personas con discapacidad" en *Proyecto de Educación Integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales* en Educación Integral de adolescentes y jóvenes*,* Buenos Aires.

Disposición 15/03 Misión, Función y Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial.

DOMÍNGUEZ, L. (1999). ''¿Yo, sí mismo o autovaloración?'' en Revista Cubana de Psicología, Vol 1, N16, La Habana.

EGEA, C., y LUNA, J. (1998): "El nuevo paradigma del retraso mental. Afinidades y diferencias con visiones anteriores", en D. Casado y M.García (comp.): Discapacidad y Comunicación Social, Madrid.

ERIKSON, Erik H. (2004) *Sociedad y Adolescencia,* Buenos Aires, Ed Siglo XXI.

FINNEGAN, F y PAGANO ,A.(2007) "El derecho a la educación en Argentina" en Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE, Buenos Aires.

GARCÍA Pastor, C. y ALVAREZ Rojo, V (1997). *Orientación Vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta*, Madrid.

GARCÍA,D.(1997) *El grupo, Métodos y Técnicas Participativas*, Buenos Aires, Ed.Espacio.

GOFFMAN, Erving (1963) *Estigma: Apuntes sobre la Dirección de Identidad Estropeada*, México,Prentice-Hall.

GONZÁLEZ, L.(1993) Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. Revista Iberoamericana de Educación. Número 2 - Educación, Trabajo y Empleo.

GUBER, R (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Ed.Norma.

GUBER, R.(2004) *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social del trabajo de campo*, Buenos Aires, Ed. Paidos.

GUERRERO Guerrero, I. (1997). *Autoestima en madres de hijos con y sin discapacidad,* Tesis de Licenciatura en Psicología, UAM Iztapalapa, México.

HERNÁNDEZ Castilla (2008) La Inclusión de Discapacitados Intelectuales en el Mundo Laboral: Análisis Cualitativo.Estudio de un caso, Madrid.

JELIN Elizabeth,(1998) *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires, FCE**.**

KISNNERMAN, N.(1998) *Pensar el Trabajo Social: una introducción desde el construccionismo,* Buenos Aires, Ed. Lumen-Humanitas.

LATAPÍ DE ESCOBAR, A. (1993). Impacto emocional en los padres de un niño con discapacidad. Psicología Iberoamericana, Vol.1, México.

Ley 10.397 Empleadores de Personas Discapacitadas.

Ley 13.688 de Educación Provincial.

Ley 22.431 Sistema de protección integral de los discapacitados.

Ley 24.901 Sistema de Prestaciones básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad.

Ley 25.280 Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Ley 26.061 Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Ley 26.206 de Educación Nacional.

Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.

MARSELLACH UMBERT, G (1999) *La autoestima en los adolescentes,* disponible en http://www Psicologiapopular.com/gloria_marellach

MARTINEZ,N.(2010) *Hacia nuevas pedagogías ciudadanas*,Chile.

MEJÍA,P, *Los retos de la adolescencia en el proyecto de vida de la persona con discapacidad intelectual;* disponible en http://www.cepaj.org/RetoAdolescencia.pdf

MENDIA, Rafael.(2002) "*De la escuela al trabajo: claves para una transición constructiva" en* Ponencia I Congreso Internacional de discapacidad de Euskadi y XI Congreso Estatal de Espina Bifida e Hidrocefalia, España.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2008) *Proyecto de Educación Integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales,* Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009) *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina:Orientaciones,* Buenos Aires.

MUNTANER, Joan. (1995) *La sociedad ante el deficiente mental*, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones Madrid.

MUÑOZ Femández, S. (1999). *La identidad del adolescente*. Disponible en http://www.mipediatra.com.mx/infantil/adolesc.htm

MUÑOZ, Vernor.(2007) *El derecho a la educación de las personas con discapacidades* en Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, UNESCO.

MUSITU, G. Y ALLATT, P. (1994). Psicosociología de la familia. Valencia, Albatros.

PUIGDELLÍVOL,Ignasi (1999) *La Escuela especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Ed Garo.

RAMÍREZ GUZMÁN, F. (1998). *El autoconcepto en los problemas de aprendizaje:elaboración de una escala de evaluación.* Tesis de Maestría, UNAM,México.

Resolución 1269/11 Organización de la Modalidad Educación Especial.

Resolución 3972/02 Transformación de la Educación Especial.

SABINO, C (1996) *El proceso de investigación*, Buenos Aires, Ed Lumen Hvmanitas.

SABINO, C (1998) *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos,* Buenos Aires, Ed Lumen Hvmanitas.

SAMAJA, J (1999) *Epistemología y Metodología*,Buenos Aires, Ed. Eudeba.

SANCHEZ,M(1994) *Introducción a la Educación Especial,* Madrid, Ed.Complutense.

SÁNCHEZ-PALOMINO, A.; TORRES, J.A. (1997). *Educación especial.Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Ed.Pirámide.

SATIR,V.(2002) *Terapia Familiar Paso a Paso*,Mexico, Ed.Pax.

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

SINISI, L (2010) *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?*. Boletín de Antropología y Educación, Nº 01 ,Disponible en: http//ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletín/nurr

SINISI, L.(1999) *La relación nosotros- otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización* en Neufeld y Thisted (comp.) De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Ed. Eudeba

SOLÍS Alcántara, J. (1997). “Autoestima, Autoconcepto y Salud Mental” en Revista Pisología y Salud, México.

TAYLOR S,J. y Bogdan,R.(1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. *La búsqueda de significado,* Buenos Aires, Ed Paidos.

TENTI FANFANI, E.(2007) *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*, Argentina, Ed SXXI.

VALDEZ Medína, J. y REYES Lagunes, I. (1994). "El Autoconcepto en adolescentes*"* en La Psicología Social en México. Vol. V, 56 -62, México.

VANDER Zanden (1986) *Las identidades y el sí mismo*. Manual de Psicología Social, Barcelona, Ed. Paidós.

VASILACHIS DE GALDINI,I.(2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, España, Ed. Gedisa.

VERDUGO, M. (2003) *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002* en *Revista Discapacidad Intelectual 2003,Vol* 34, p.p 5-19, España.

VERDUGO,M.(1995) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Ed.Alianza.

ANEXOS

Dirección General de Cultura y Educación Buenos Aires LA PROVINCIA

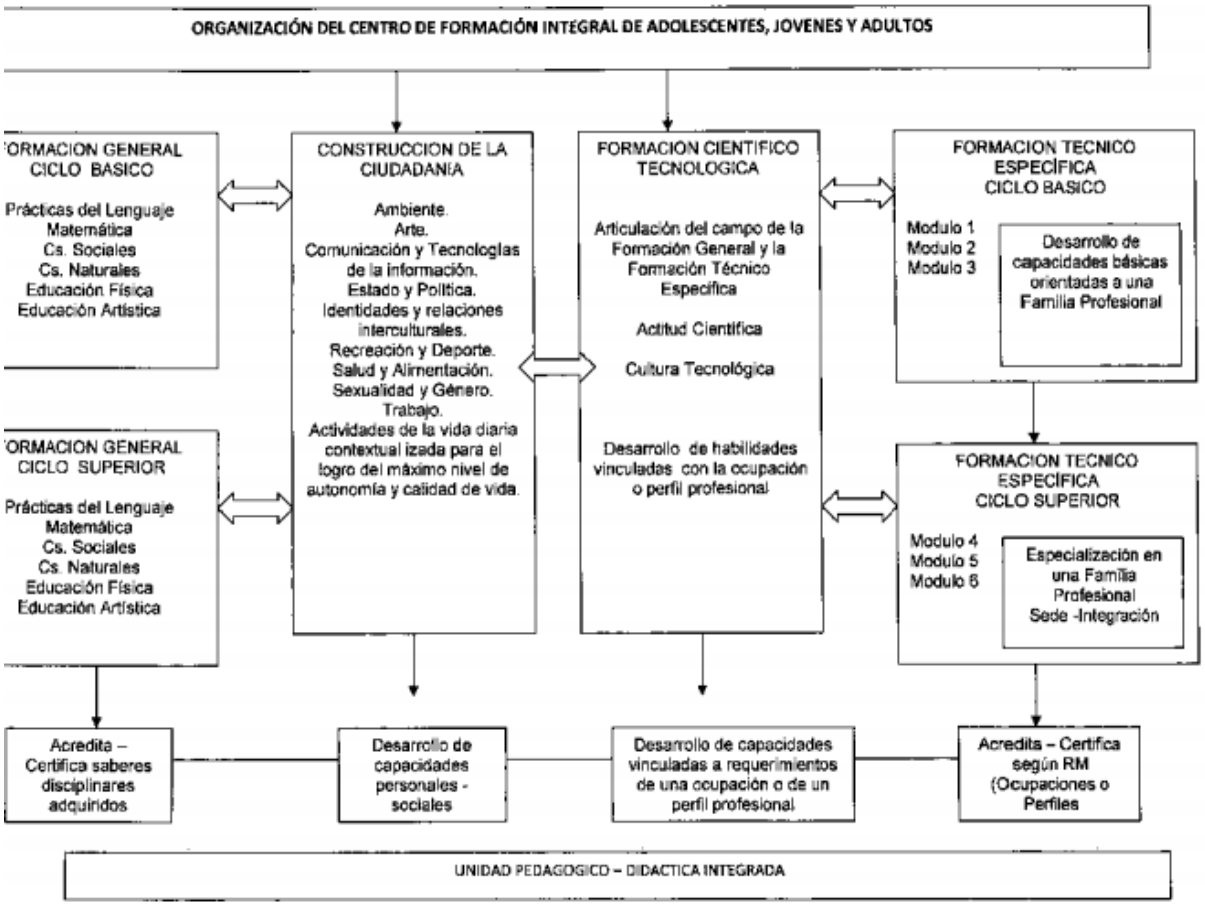
ANEXO 2

ESTRUCTURA DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LAS ESCUELAS SEDE DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

NIVEL	Ciclo – Etapa - Año		Edades
Inicial	Atención Temprana del Desarrollo Infantil		0 a 3 años
	Maternal		45 días a 2 años
	1° Sección 2° Sección 3° Sección		3 a 5 años Excepcionalmente hasta los 7 años
Primario	1° Ciclo	Módulo de Iniciación Laboral	A partir de los 6 años de edad
	2° Ciclo	Módulos 1,2,3 Capacidades Básicas	
Secundario	Centro de Formación Integral para Adolescentes, Jóvenes y Adultos		A partir de los 14 años de edad
	Formación General	Formación Científico Tecnológica	
	1° Ciclo Básico - 2° Ciclo Superior	Formación Técnica Básica - Formación Técnica Especifica	

En el Nivel Inicial y Primario la organización y las cargas horarias serán las correspondientes a dichos niveles

Dirección General de Cultura y Educación Buenos Aires LA PROVINCIA



MODELO DE ENCUESTA

	Siempre	A veces	Nunca	No sabe
1.Sos una persona alegre				
2.Sos miedoso/a				
3.Sos divertido/a				
4.Sos una persona difícil de tratar				
5.Los demás, tienen en cuenta tu opinión				
6.Sos de agredir/insultar a otros				
7.Los demás te aceptan tal como eres				
8.Tu familia está orgullosa de vos				
9.Sos de ponerte triste				
10.Tomás tus propias decisiones				
11.Sos una persona inteligente				
12.Reconocés tus virtudes				
13.Sos querido por tus compañeros				
14.Decís lo que pensás				
15.Crees que las cosas te salen mal				
16.Compartís tiempo con tu familia				
17. Sentís que le caes mal a los demás				
18.Te gusta estar con amigos				
19.Te gusta tu forma de ser				
20.Tu familia te ayuda ante algún problema				
21.Eres una persona en la que se puede confiar				
22.Tu familia toma en cuenta tus opiniones				
23.Te sentís cómodo en la escuela				
24.Te sacás buenas notas en los exámenes				
25.Te sentís lindo/a				
26.Sos una persona rencorosa				
27.Sos una persona sincera				
28.Hacés caso a tus profesores				
29.Te considerás una persona sensible				
30.Te llevás bien con los demás				
31.Sos de preocuparte por aprender				
32.Tu cuerpo te desagrada				
33.Cuando las cosas son difíciles, intentás hacerlas igual				
34.Te resulta difícil hacer amigos				
35.Tu familia se enoja con vos				
36.Te sentís orgulloso de vos mismo				
37.Te sentís inútil				
38.Tus compañeros se burlan de vos				
39. A tus amigos les gustan tus ideas				
40.Preferís trabajar sólo antes que en grupo				
41.Sos una persona feliz				