



Universidad Nacional de San Luis.

Facultad de Ciencias Humanas.

Trabajo Final

Ciclo de Complementación Curricular: Licenciatura

en Educación Especial

Plan; 12/16

Tesina

“Los significados contruidos por jóvenes estudiantes acerca de su experiencia en los Talleres de la escuela de Educación Especial Martina Chapanay de la ciudad de Chimbass, San Juan”

Nombre de autora: Lliteras, Pamela Eliana

Registro N°: 4041920

DNI: 34194479

Directora: Esp. Rosell, Elva Gabriela

Asesora metodológica: Prof. Noelia Barrios

San Luis, Argentina

Año 2025

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por haberme otorgado una familia maravillosa: a mi madre, a mi padre que me acompaña desde el cielo, a mi hermana y sobrino que amo con todo el corazón, a mi compañero de vida, quien me dio el mejor regalo en esta vida: Guillermina, mi pequeña hija. Todos ellos han creído en mí siempre, dándome ejemplos de superación, humildad y sacrificio; enseñándome a valorar todo lo que tengo. A todos ellos dedico el presente trabajo, porque han fomentado en mí el deseo de superación y de triunfo en la vida. Son quienes han contribuido a la consecución de este logro. Espero contar siempre con su valioso e incondicional apoyo.

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a los jóvenes estudiantes que participaron en las entrevistas de esta investigación. Su disposición al compartir sus experiencias, perspectivas, pensamientos y sentimientos. Sin su participación, esta investigación no habría sido posible.

Agradezco haberme puesto en el camino a Gabriela Rosell, mi directora y profesora, a quien admiro por su sabiduría, por enseñar a reconocer la importancia de nuestra profesión y enseñarnos a cuidar a quienes necesitan ser valorados en esta sociedad.

A Noelia Barrios por enseñarme que el tiempo es un proceso personal y una riqueza para explorar.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1 – Construcción empírica y contextualización del problema de investigación	5
1.1 Contexto sociohistórico, político e institucional	6
1.2 La Escuela de Educación Especial Martina Chapanay.....	8
1.2.1 Ubicación y fundación.....	8
1.2.2 Estructura educativa y organizativa.....	9
1.2.3 Características de la población	9
Capítulo 2 – Antecedentes sobre la problemática y delimitación de objeto de estudio	11
2.1 Antecedentes sobre el tema-problema.....	12
2.2 Problema de estudio y fundamentación.	15
2.3 Objetivos de la investigación	17
Capítulo 3 – Entramado teórico conceptual	19
3.1 Introducción marco conceptual	20

3.2 Modelos y conceptualizaciones para mirar la discapacidad.....	20
3.3 La educación de las personas con discapacidad a lo largo de la historia	22
3.4 La educación de adolescentes y jóvenes en el marco de la educación integral.....	23
3.5 Significados	25
3.6 Experiencia	27
3.7 Aprendizaje situado	28
3.8 Integración e inclusión en la educación especial.....	30
Capítulo 4 – Consideraciones metodológicas	32
4.1 Estrategias metodológicas	33
4.2 Técnicas de generación de información	34
4.3 Proceso de análisis	36
Capítulo 5 - Análisis de categorías emergentes.....	38
5.1 Categoría 1: La escuela común, una huella incompleta	40
5.2 Categoría 2: “Me gusta todo”. Un espacio de aprendizaje valorado	41
5.3 Categoría 3: “Aprender a hacer con un sentido”. La construcción de la identidad.....	43
5.4 Categoría 4: Una autonomía posible a la vez condicionada.....	44
5.5 Categoría 5: Una presencia que se transforma en retribución. Familia-Amigos.....	48
5.6 Categoría 6: “Al infinito y más allá”. Una expresión de deseo.....	49

Capítulo 6 – Resultados/conclusiones	54
6.1 Síntesis de resultados y discusión.....	55
6.2 Repensar la educación de las personas con discapacidad, repensar el campo de la educación especial.	59
Bibliografía	63

RESUMEN

La presente investigación se propuso develar y comprender los significados que construyen jóvenes estudiantes que participan en los talleres de formación en carpintería y mimbtería de la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay, ubicada en la ciudad de Chimbas, provincia de San Juan. La escuela tiene una orientación a una futura inserción laboral.

Se desarrolló un estudio de tipo cualitativo. Como técnica de relevamiento de información se decidió realizar entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de rescatar las vivencias y apreciaciones de los estudiantes desde un enfoque interpretativo-comprensivo.

Los resultados darían cuenta de significados contruidos y compartidos en su entorno social y cultural, así como de sus experiencias de vida y de las situaciones que los atraviesan.

Este trabajo plantea la necesidad de promover propuestas educativas que trasciendan una lógica meramente ocupacional, impulsando una educación integral centrada en los proyectos de vida, deseos y derechos de los estudiantes jóvenes con discapacidad.

Palabras claves: significados, experiencias de aprendizaje, discapacidad, inclusión, talleres de formación.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha producido un cambio significativo en la concepción de la discapacidad. Esta ha dejado de entenderse como una característica intrínseca de la persona, para ser concebida como una situación resultante de múltiples barreras contextuales que impiden a las personas desenvolverse con la mayor autonomía posible.

Consecuente con este enfoque, se replantean los objetivos y programas de educación destinados a personas con discapacidad, en los que adquiere centralidad el derecho a ser escuchado/a: las voces, anhelos y proyectos de vida de jóvenes estudiantes con discapacidad deben incorporarse activamente al diseño curricular y a las decisiones pedagógicas.

En nuestro país se ofrecen diferentes propuestas educativas, que pretenden brindar oportunidades formativas a los/as estudiantes con discapacidad. Una de esas propuestas se lleva a cabo en los talleres de formación pre-laborales de la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay de la localidad de San Juan, siendo sus destinatarios estudiantes jóvenes con discapacidad intelectual de la zona. Estos espacios, generalmente concebidos bajo un enfoque de capacitación laboral, son analizados en este trabajo desde la perspectiva de quienes los transitan.

En consonancia con ello, fueron surgiendo múltiples interrogantes mientras transitaba la formación académica y la experiencia laboral tales como: ¿hasta qué punto se escuchan los deseos y expectativas de los/as jóvenes que asisten a los talleres a la hora de tomar decisiones pedagógicas? ¿Qué significa para ellos/ellas la experiencia de participar en los talleres?. Estas preguntas ayudaron a delinear mi propósito de estudio: comprender los significados que tienen los /as estudiantes acerca de sus experiencias en los talleres que ofrece la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay.

Como docente y estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, creo necesario recuperar las voces de los/as jóvenes estudiantes, como protagonistas de nuestro hacer educativo. Históricamente, las personas con discapacidad han sido silenciadas, representadas como sujetos pasivos en los modelos tradicionales de discapacidad, lo que ha limitado su participación activa y el reconocimiento de sus voces en los procesos educativos. Es por ello

que recuperar la voz de su experiencia en relación a los talleres de carpintería y mimbtería considero que posibilitaría enriquecer la propuesta pedagógica de la escuela, escenario de nuestra problematización, tendiendo hacia una educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad, en diálogo con sus miradas y proyectos de vida.

Respecto de la metodología, este estudio se inscribe en un enfoque interpretativo. Se ha seleccionado la entrevista como herramienta para la recolección de datos, dado su potencial para recuperar las voces y significados construidos por los/as estudiantes. Las mismas se diseñó teniendo como objetivo principal entrar en diálogo con ellos/as, con su contexto, y lograr un acercamiento a las perspectivas de los/as estudiantes en la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay y así comprender sus experiencias.

El proceso de análisis y los resultados alcanzados advierten sobre el valor que tiene la escuela para estos estudiantes, un lugar de pertenencia y de aprendizaje con otros. Asunto que plantea la necesidad de fortalecer en estas instituciones y de construir propuestas educativas que promuevan una educación integral, que apunten al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, y que, asimismo, valoren opiniones, deseos y expectativas a futuro de los/as estudiantes.

El trabajo final incluye seis capítulos:

En el capítulo 1 se desarrolla la construcción empírica teórica del problema de investigación. Se presenta un breve recorrido histórico que permite contextualizar la problemática de la discapacidad en los últimos años.

En el capítulo 2 se presentan los antecedentes que aportan al campo de la investigación desde la participación de personas con discapacidad en diversos contextos y tiempos.

En el capítulo 3 se desarrollan las consideraciones teóricas que acompañan las reflexiones. Aquí se incorporan las bases que inspiran y construyen mi posicionamiento teórico.

El capítulo 4 da cuenta de las decisiones teórico-metodológicas del trabajo final. Integra el tipo de estudio y técnica de relevamiento de información.

El capítulo 5 presenta el proceso de análisis y resultados. Se describe la metodología de codificación cualitativa, basada en un enfoque inductivo que permitió identificar categorías emergentes.

En el capítulo 6 se presentan las conclusiones y reflexiones finales de la investigación, sintetizando los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas con los/as estudiantes de los talleres de carpintería y mimbtería de la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-EMPÍRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Contexto sociohistórico, político e institucional

A lo largo de la historia, el tratamiento que se les ha dado a las personas con discapacidad ha evolucionado y, consecuentemente, los modelos explicativos y las concepciones. En la antigüedad y en la Edad Media se las ha considerado como seres incompletos, enfermos, defectuosos, asociados a todo tipo de prejuicios y prácticas aberrantes. Se las ha excluido de sus familias y comunidades o se las ha encerrado en instituciones a lo largo de toda su vida. Más tarde, a fines del siglo XVIII y principalmente durante los siglos XIX y XX, surge la idea de que las personas con discapacidad podían lograr alguna mejoría y su posible rehabilitación. Ambas perspectivas se sustentan en los modelos de prescindencia y rehabilitador (Palacios, 2008) basados en el supuesto de que la discapacidad es una cuestión individual y, por lo tanto, intrínseca a la persona.

En la actualidad, a partir de discusiones promovidas por sectores que abogan por los derechos humanos de las personas con discapacidad, emerge un modelo de índole social que concibe que la discapacidad es una situación que interacciona con barreras sociales que llevan a una persona a no poder desenvolverse con la mayor autonomía posible, siendo la accesibilidad universal la herramienta indispensable para que las personas con discapacidad alcancen la igualdad.

Desde esta perspectiva se impulsa la inclusión social, educativa y laboral de estas personas. Surgen de este modo programas educativos y de formación basados en la convicción de brindar una educación acorde a las necesidades de estas personas sostenidas en marcos legales y normativos.

La Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006) es uno de ellos, que en su artículo 3 refiere a los siguientes principios: “el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad” (p. 4).

En el artículo 24, apartado específico de educación, exige a los estados miembros asegurar:

(...) un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, 2006, p.13).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, actualmente vigente, en el artículo N° 42 establece:

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, Artículo 42).

Respecto a la educación de jóvenes y adultos, en nuestro país el Ministerio de Educación, junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2005-2008, comienza a desarrollar e implementar un proyecto denominado Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes. El mismo plantea la necesidad de repensar el modelo educativo de las escuelas y transformarlo en un modelo educativo orientado a una formación integral que apunte a desarrollar todas las dimensiones de la persona. Una de las concepciones y modelos organizacionales que se plantean en este proyecto es considerar la posibilidad de un pasaje desde las propuestas educativas de formación laboral a las de educación integral en educación especial, en la que los proyectos educativos se elaboren y sean reformulados recuperando

voces y experiencias de los/as jóvenes en línea con la participación entre los/as docentes y entre familiares, profesionales y otras organizaciones. En este contexto fue posible implementar instancias educativas que brinden herramientas para la integración social y el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad. Los talleres que brinda la escuela Martina Chapanay son un ejemplo de ello.

Por lo antes dicho, la presente investigación surge de la necesidad de comprender los significados que los/as estudiantes construyen sobre estas experiencias, dando voz a una población históricamente silenciada, reforzando la relevancia del estudio y su alineación con el objetivo general. Las experiencias abordadas son las de los talleres de carpintería y mimbtería; hubo que excluir el de cocina, ya que no fue implementado durante el año 2023.

1.2 La Escuela de Educación Especial Martina Chapanay

La presente investigación se ha realizado en la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay, ubicada en la ciudad de Chimbas, provincia de San Juan. Resulta necesario presentar una breve descripción de su origen, su oferta educativa y características socioeconómicas de la localidad a los fines de contextualizar el estudio.

1.2.1 Ubicación y fundación

Sus orígenes se remontan al año 1987, cuando por Resolución n°1157-DGE-87 se aprueba la primera planta funcional. Desde su inicio, la institución comenzó a funcionar en la capilla “Nuestra Señora de los Ángeles”, cedida por el padre Ricardo Báez Laspiur. Las actividades se llevaban a cabo solo en el turno tarde.

Un año después, en 1988, a través del mismo instrumento legal que permitió oficializar la creación de escuelas de Educación Especial en departamentos más distantes de la capital provincial, se creó la escuela de Educación Especial Múltiple “Martina Chapanay” de jornada simple y de gestión pública. Con el aumento de la matrícula fue necesario

incorporar el turno mañana; debido a esta demanda, se crearon siete nuevos cargos docentes, de grado como de especialidades.

1.2.2 Estructura educativa y organizativa

Desde su creación, la Escuela Martina Chapanay brinda educación de nivel inicial y primario. Su propuesta pedagógica incluye también talleres prelaborales de carpintería, mimbtería y cocina. En función de ello, la escuela agrupa a los/as estudiantes en diferentes secciones denominadas alfabetización, preparatoria y talleres que se desarrollan en los turnos mañana y tarde.

En el año 1989, el personal de la institución, quienes fueron sus fundadores, cambian su situación de revista a titular en sus cargos, siendo ellos y ellas los que sentaron las bases de la cultura institucional.

La escuela contó con diferentes espacios físicos que le fueron prestados para lograr desarrollar sus actividades. Recién en el año 2006 logra tener su propio edificio, una moderna construcción que cumplía con los requisitos necesarios, es decir, con lugares diseñados para responder a las necesidades de los/as estudiantes, favoreciendo la accesibilidad de los mismos.

1.2.3 Características de la población

Según datos brindados por la directora de la escuela Martina Chapanay, que corresponden al año 2018, relevados en una entrevista informal, y de la información que se presenta en el proyecto institucional, fue posible arribar a la siguiente caracterización de la población:

Un porcentaje elevado de las familias que componen la localidad de Chimbas están inscriptos en diferentes planes sociales (el 72%). Muy pocos cuentan con empleos en relación de dependencia; la mayoría trabaja “en negro” o no tiene trabajo, lo cual da cuenta del grado

de precariedad de la situación laboral. Casi la mitad de las mujeres trabajan como “amas de casa”. Esta información pone en evidencia la situación socioeconómica de estas familias.

La mitad de las familias están a cargo de hombres; en el resto, el jefe/a del hogar es una mujer o tutores.

Con relación a la escolaridad de los progenitores, se observa que la mitad, un 50%, ha asistido a la escuela primaria, mientras que solo un 20% pudo completar el nivel secundario.

Respecto de la cantidad de hijos por núcleo familiar, se hace mención a los siguientes referentes: 50% entre 1 y 4 hijos; 40% entre 5 y 8 hijos y 10% entre 8 y 10 hijos. Resulta clara la dimensión de las familias; la mitad tiene más de 4 hijos. Si se relaciona este dato con las características de la situación laboral, se advierte la complejidad de la experiencia de vida de estas familias y de los/as estudiantes de la escuela que a ellas pertenecen. En general, a la escuela asisten dos o más hermanos, dato que complejiza aún más la situación de estas familias. A ello se suma que la mayoría no dispone de certificado de discapacidad o lo tiene vencido.

Los/as estudiantes de la escuela provienen de asentamientos poblacionales instalados en la periferia de la escuela; pertenecen a un nivel socioeconómico bajo. En este contexto de vulnerabilidad, la propuesta educativa, como son los talleres que lleva a cabo la Escuela Martina Chapanay, resulta un espacio necesario y significativo de aprendizaje, de construcción de saberes que ayude a las personas con discapacidad de esta población a desarrollar autonomía, autoestima y dignidad.

CAPÍTULO 2

**ANTECEDENTES SOBRE LA PROBLEMÁTICA Y DELIMITACIÓN DEL
OBJETO DE ESTUDIO**

2.1 Antecedentes sobre el tema - problema

En este apartado se presentan los antecedentes seleccionados, los cuales hacen foco en la formación laboral, la inclusión laboral y los proyectos de vida de las personas con discapacidad. Como se señala más adelante son solo algunas las investigaciones que priorizan la voz directa de los y las jóvenes como protagonistas principales de su experiencia formativa actual en los talleres escolares. Este trabajo busca contribuir a este desarrollo teórico. La consideración de la perspectiva de los sujetos se encuentra en estudios que hacen foco en las representaciones que se tienen en relación con el mundo laboral.

En el contexto latinoamericano se puede mencionar el trabajo de Lucia Saldaña y Faviola Inostroza de la Universidad de Concepción, Chile, realizado en el año 2014. El trabajo es titulado “Formación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual leve en la comuna de Los Ángeles desde la voz de sus actores”. El objetivo de esta investigación fue develar el significado otorgado a la formación de jóvenes que presentan discapacidad leve, en talleres laborales en la comuna de Los Ángeles, Chile. Un punto relevante a destacar es el hecho de llegar a comprender que en la discapacidad existen capacidades y estas han sido internalizadas por el colectivo de jóvenes con discapacidad como por quienes han tratado directamente con ellos.

El hallazgo fundamental para esta investigación es el hecho de que la desarticulación existente entre la formación y el campo laboral en esta comuna se encuentra mediada por la descontextualización entre programas de estudio y necesidades de la empresa, como campo inexplorado aún a nivel local. También se plantea el rol que cumple la familia, en tanto constituye un actor fundamental para lograr o no la promoción de lo trabajado en el taller laboral. Consideran la relevancia de dilucidar cuáles son las bases del comportamiento y de la familia y cómo esta incide en el desempeño cognitivo-social y laboral del colectivo con este hándicap.

Otro estudio al que interesa hacer referencia es la investigación realizada por Martina Serrano Pérez de la Universidad Autónoma de Madrid denominada “Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual” publicada en el 2011. En este caso estamos hablando de una investigación de tipo cualitativa, siendo su objetivo central el

evaluar la calidad del Programa formativo de personas con discapacidad intelectual, desarrollado en el marco universitario con sede en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Se propuso analizar el contexto, el escenario donde transcurre el desarrollo del programa formativo de los jóvenes con discapacidad y su incidencia en la empleabilidad y visibilidad. También se orientó a comprender cómo se integran en el mundo laboral los estudiantes que han realizado el programa. En la investigación se recogió información de estudiantes, profesores y colaboradores, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. Tras la realización de las mismas y la transcripción de la información textual, se procedió a realizar el análisis empleando el programa informático “atlas. ti”, como herramienta de apoyo para el análisis cualitativo.

Se concluye que este programa de inserción laboral de estudiantes con discapacidad intelectual en la universidad abre nuevos horizontes a todos los implicados en el mismo, a la vez que genera nuevas expectativas. Los estudiantes sueñan con desempeñar algún día un puesto de trabajo e insertarse plenamente en la sociedad y consideran que su formación en el ámbito universitario les puede hacer más cercano este sueño.

Los implicados en el programa, directivos, profesores y personal colaborador, subrayan que es muy importante creer en las potencialidades de las personas con discapacidad intelectual, lo cual posibilitaría que logren más autonomía y confianza en sí mismos. Asimismo, se reconoce la importancia que tiene preparar a este tipo de sujetos y capacitarlos para que puedan desempeñar un puesto de trabajo en la sociedad.

La experiencia publicada en 2015 que llevan a cabo Marta Huiracocha, Martha Karina Tutiven y Lourdes Margarita Ayala Tenesaca denominado “Factores que influyen en la inclusión laboral de las personas con discapacidad, egresados de 5 centros de Educación Especial de la ciudad de Cuenca. 2010-2014”. Esta investigación aborda la influencia de los factores humanos, físicos y metodológicos de los Centros de Educación Especial en la formación para la inclusión laboral de las personas con discapacidad (PcD) que egresan de estos centros en Cuenca, Perú.

Se trata de un estudio descriptivo desde una metodología de tipo cualitativa y cuantitativa. Se contó con la participación de directores y docentes, padres y empleadores de egresados de estos centros. Uno de los objetivos de este trabajo es explicar la realidad por la que atraviesa la educación especial frente a la formación laboral y su influencia en la inclusión laboral de las PcD, como también es determinar el porcentaje de egresados de estos centros que se encuentran trabajando y la situación laboral del grupo en general. Para cumplir los objetivos se llevaron a cabo encuestas y se utilizaron fichas para la recolección de datos informativos.

Los resultados obtenidos demuestran que estos centros no cuentan con programas específicos de inclusión laboral, pues más del 80% de casos desconocen dónde está la población egresada; solo el 40% de casos brindan una formación vocacional; el 60% de estos no realiza seguimiento de las PcD incluidas laboralmente o lo hace ocasionalmente; finalmente, solo el 20% afirmaron que ayudan en el proceso de consecución de un lugar de trabajo. Finalmente, a pesar de que el porcentaje de PcD incluidas laboralmente es muy bajo (6,7%), se concluye que hay una mejora en la situación laboral, ya que se intenta cumplir con lo establecido en el marco legal.

Otro antecedente relacionado con el tema es el propuesto por las autoras María Pallisera Díaz, Judit Fullana Noell, Raquel Martín Pazos, Montserrat Vilà Suñé de la Universidad de Girona, España, realizado en el año 2013, titulado “Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares”. Para llevar a cabo este estudio se siguió el método Delphi, que consiste en varias etapas en las que se utiliza como método de recolección de datos cuestionarios, análisis e interpretación de esos datos.

Esta investigación estuvo basada en la transición a la edad adulta y vida activa, viéndolo como un proceso extremadamente complejo para los jóvenes con discapacidad. El objetivo del estudio fue obtener datos sobre la adecuación de los servicios o dispositivos donde se trabaja con jóvenes con discapacidad intelectual a lo largo de su proceso de transición a la vida adulta, indicando los principales problemas y dificultades percibidos por los profesionales. La aplicación del método Delphi permitió aproximarse a las percepciones

y valoraciones de expertos tanto del ámbito escolar como postescolar, sobre diferentes aspectos relacionados con el proceso de tránsito, e identificar algunas de las situaciones que dificultan este proceso a los jóvenes con discapacidad.

En Argentina se puede mencionar el estudio realizado por Paola Alejandra Botaro, Mariana Elizabeth Del Hoyo y Leila Andrea Martínez denominado “Orientación vocacional ocupacional en adolescentes con discapacidad intelectual. Sistematización de una experiencia”, publicado en 2018. La propuesta se desarrolló en un ámbito de Educación Especial, con alumnos que asisten al Centro de Formación Integral (CFI) Básico del Instituto Psicopedagógico Soles de la ciudad de Mar del Plata. Tuvo como propósito abordar la temática de la orientación vocacional en adolescentes con discapacidad intelectual. Para alcanzar este objetivo, se propuso una sistematización del proceso de orientación vocacional ocupacional con la finalidad de posibilitar que los adolescentes con discapacidad intelectual vivencien el reconocimiento de sus potencialidades para un futuro rol ocupacional.

El proyecto consistió en la implementación de talleres con actividades lúdicas que permitieron identificar las necesidades de los adolescentes, sus intereses y motivaciones, acercándolos al mundo laboral.

Los resultados de los estudios mencionados ayudaron a ajustar cuestiones metodológicas, en especial, la guía de preguntas que utilicé en el desarrollo de las entrevistas. En este sentido, se prestó atención a qué dicen los estudiantes respecto de los lazos interpersonales, la amistad, los deseos e intereses a futuro, la autonomía.

Asimismo, pude contrastar dichos resultados con los que he logrado arribar a partir de mi estudio, cuestión que planteo en el capítulo 6 “Resultados/conclusiones”.

2.2 Problema de estudio y fundamentación.

En la exploración de antecedentes se observa la primacía del análisis de propuestas de formación laboral y la inserción laboral. Resultan escasas las investigaciones que den cuenta de las voces de las personas con discapacidad o que indaguen los sentimientos,

significados que otorgan los/as estudiantes de dicha formación. Existen algunos estudios que refieren a las representaciones que tienen las personas con discapacidad sobre el mundo del trabajo, pero no específicamente acerca de los aprendizajes que alcanzan en ámbitos escolares.

Ante este registro, se propone estudiar los significados acerca de un espacio de formación como son los talleres desarrollados por la Escuela de Educación Especial Chapanay, dando lugar a lo que expresan los/as participantes.

Como docente y estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, considero significativo recuperar las voces de los/as jóvenes estudiantes, como protagonistas en nuestro hacer educativo y que han sido, en general, históricamente silenciados/as de acuerdo a los modelos que representaban a las personas con discapacidad como sujetos pasivos, omitiendo su participación. Es por ello que recuperar la voz de su experiencia en relación a los talleres prelaborales de carpintería y mimbtería como propuesta pedagógica que se ofrece en la escuela, escenario de nuestra problematización, posibilitaría enriquecer las propuestas, tendiendo hacia una educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad, en diálogo con sus miradas y proyectos de vida.

Vale subrayar también la relevancia de esta perspectiva para ser analizada por las futuras cohortes de profesores/as que elijan transitar este ciclo formativo, enriqueciendo la figura del/la docente investigador/a; a la vez que posibilitando el diálogo de saberes y ampliar los horizontes de la educación especial. Por otra parte, los hallazgos dentro de esta investigación pueden orientar a docentes en el diseño de talleres participativos que incorporen las voces de los/as estudiantes.

Por lo señalado, resulta necesario indagar e interpelar si la organización de la práctica de oficio, en función del currículo vigente, propicia la educación integral de las y los estudiantes con discapacidad que forman parte de los talleres. Se debe tener en cuenta que generalmente estos espacios pareciera no considerar la opinión de los/as estudiantes a la hora de decidir sobre cómo se conformarán los agrupamientos y los modos de participación de los talleres. Esta compleja situación es la que ha motivado la necesidad de comprender e

interpelar, a través de las voces de cada uno de los/las estudiantes, la propuesta pedagógica que se les brinda desde la institución, como contribución para sus proyectos de vida.

2.3 Objetivos de la investigación

En concordancia con el planteo del problema, se decidió priorizar las voces de los/las estudiantes que participan de los talleres y explorar las experiencias subjetivas en los talleres de formación prelaboral que ofrece la Escuela Martina Chapanay de la localidad de Chimbas.

Esta decisión llevó a plantear como interrogante:

¿Qué significados construyen los/las jóvenes estudiantes que integran los talleres de formación en carpintería, mimbtería acerca de su experiencia en ellos, en la escuela de Educación Especial Martina Chapanay de la ciudad de Chimbas - San Juan?

Pregunta que posibilitó la formulación de los objetivos del trabajo que a continuación se exponen.

Objetivo general:

Comprender qué significados construyen los/as jóvenes estudiantes que integran los talleres de formación en carpintería y mimbtería acerca de su experiencia en ellos, en la escuela de educación especial Martina Chapanay de la ciudad de Chimbas-San Juan.

Objetivos específicos:

Recuperar y analizar los aprendizajes que reconocen haber adquirido los/as jóvenes estudiantes que integran los talleres de formación en carpintería y mimbtería, en la escuela de Educación Especial Martina Chapanay.

Explorar los intereses, deseos y proyecciones futuras que expresan los/as jóvenes estudiantes que integran los talleres de formación en carpintería y mimbtería, en la escuela de Educación Especial Martina Chapanay.

Los objetivos específicos descritos en este apartado, fueron repensados a la luz de los emergentes en las entrevistas. Recuperar las voces de los/las estudiantes posibilitó ajustarlos y comprender que, inicialmente en este proceso, se pensó de manera errónea, que los talleres podrían al ser diferentes los contenidos, condicionar las respuestas. Lo que se pudo observar y analizar es la emergencia de otros aspectos que son los que efectivamente contribuyeron a responder el interrogante.

Dar cuenta de este movimiento es necesario, debido a que hay un movimiento entre la propuesta del plan y la que efectivamente se lleva adelante. La primera, a priori, tentativa ponía el ojo en lo pedagógico didáctico de la propuesta, pero no daba cuenta de las experiencias de los/las estudiantes en ese recorrido formativo.

Los objetivos específicos detallados que emergieron de sus respuestas nos permitían seguir el camino hacia ese objetivo inicial, general, acerca del significado que construyen sobre su experiencia en los talleres.

CAPÍTULO 3
ENTRAMADO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1 Introducción marco conceptual

El marco conceptual de esta investigación integra conceptualizaciones en torno a la discapacidad, educación de las personas con discapacidad, significados, experiencia, aprendizaje situado, integración e inclusión; nociones relevantes a fin de comprender cómo los/as estudiantes de la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay construyen sentidos sobre sus experiencias en los talleres de carpintería y mimbtería.

3.2 Modelos y conceptualizaciones para mirar la discapacidad

El concepto de discapacidad ha tenido un proceso evolutivo en el que es posible distinguir tres modelos de tratamiento que se les ha otorgado a las personas con discapacidad a lo largo del tiempo.

Partimos del primer modelo, al que se denomina de prescindencia, en el cual se considera que el origen de la discapacidad radica en lo religioso, considerando a las personas con discapacidad innecesarias, ya que no realizan aportes a la comunidad. Según este modelo, estas personas son el resultado del enojo de los dioses (Palacios, 2008).

Palacios (2008) plantea un segundo modelo denominado rehabilitador; según este modelo, la discapacidad no es una cuestión religiosa, sino que ahora las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas.

Finalmente, un tercer modelo, denominado social, que se basa en los derechos humanos, la igualdad y la no discriminación. Es este modelo el que reivindica a las personas con discapacidad, ya que considera que estas aportan a la sociedad en igual medida que el resto de personas sin discapacidad, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Por lo tanto, este modelo ya no considera que las causas que originan la discapacidad son las religiosas, ni las científicas, sino que son causas que radican en lo social. El modelo social que expresa Palacios (2008) sustenta esta investigación al priorizar las

perspectivas de los/as estudiantes de los talleres de carpintería y mimbtería, reconociéndolos como sujetos activos.

En la actualidad, el concepto de discapacidad, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 1 expone:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006, p. 4).

Este concepto es consecuente con la idea acerca de que la discapacidad es una situación y no una característica intrínseca de la persona; son las diferentes barreras sociales las que llevan a una persona a no poder desenvolverse con la mayor autonomía posible, siendo la accesibilidad universal la herramienta indispensable para que las personas con discapacidad alcancen la igualdad. En esta línea, Patricia Brogna (2023) desarrolla un marco explicativo a partir de la tríada condición, situación y posición de discapacidad:

La condición de discapacidad se relaciona con el estado material y simbólico de la vivencia personalísima e intransferible en las trayectorias biográficas y las improntas de subjetivación. La situación de discapacidad refiere a los procesos de discapacitación que emergen de las interacciones cara a cara en la vida cotidiana, de las experiencias intersubjetivas, de la co-presencia y el co-habitar. Por último, la posición de discapacidad remite a los aspectos y las dinámicas estructurales en relación a las otras posiciones históricamente constituidas... se configura en la encrucijada de tres aspectos: la particularidad biológica o de conducta de un sujeto, el aspecto cultural-normativo y el aspecto económico-político, situados temporo-espacialmente en la sociedad en la que la persona con discapacidad vive (Brogna, 2023, p. 1-5).

3.3 La educación de las personas con discapacidad a lo largo de la historia

La educación de las personas con discapacidad atravesó distintos momentos según las prácticas sociales implementadas en cada una de las épocas basadas en las concepciones y modelos explicativos vigentes (Bonillo, 2019).

En sus inicios, bajo el modelo rehabilitador, la educación se centra en la asistencia, lo cual llevó a que las personas con discapacidad fueran institucionalizadas; allí recibían atención principalmente en lo que tenía que ver con su salud en un régimen de internación de carácter permanente más o menos cerrado. Bajo este modelo, la educación de las personas con discapacidad, según Bonillo (2019) se desarrollaba en un sistema especial, alejado del resto de los estudiantes.

Luego surge un nuevo paradigma denominado autonomía personal, el cual trae una evolución en la atención y educación de la persona con discapacidad. Este cambio se pudo ver en la transformación de un sistema escolar unificado, integrando a todos los estudiantes sin dejar afuera a ninguna persona por causa de su condición funcional, permitiéndole ser partícipe de un mismo entorno educativo (Bonillo, 2019).

Con la aparición del modelo biopsicosocial se genera un gran salto en el campo de la educación de las personas con discapacidad. Este modelo integra no solo los factores biológicos, sino también los psicológicos y sociales. Según Bonillo (2019) en el marco de este modelo se generan nuevas miradas hacia una educación en términos de integración e inclusión a través de políticas educativas renovadas.

En nuestro país, dichas políticas se plasman con la aprobación de la Ley de Educación Nacional n° 26.206, como se ha expuesto en el contexto social y político acerca de la discapacidad. De acuerdo a lo que establece esta ley en el inciso n) del artículo 11:

La educación especial se rige por el principio de inclusión educativa. En este sentido, esta modalidad debe brindar atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Según lo establecido por esta ley, “el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, tiene que garantizar

la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Ley de Educación Nacional, 2006, p. 8).

3.4 La educación de adolescentes y jóvenes en el marco de la educación integral

En primer lugar, interesa analizar qué se entiende por adolescencia y juventud. Urresti (2000) plantea que son dos términos que históricamente la sociedad ha querido segmentar según la edad. Si bien estos dos términos definen grupos de edad, no se puede decir con exactitud a qué edad comienza y a qué edad termina cada uno, puesto que sus características son variadas según la construcción social de acuerdo a la historia, geografía y cultura en la que se encuentra inserto cada sujeto.

Según Sierra (2014) para pensar en los términos de adolescencia y juventud, debemos observar la sociedad que tenemos en la actualidad, para crear una perspectiva en la que se puedan interpretar las condiciones sociales, culturales y los modos de respuestas subjetivas que tienen los adolescentes de hoy para encontrar su lugar en el mundo, porque de eso se trata para todo adolescente y joven.

En consideración a las condiciones actuales, Obiols (2003) plantea la dificultad que tienen los jóvenes de despegarse de los adultos, de conquistar la autonomía. Subraya la responsabilidad que le cabe al adulto en esta dificultad, en el tipo de vínculo que pueden construir con los otros. Situación que se agudiza en quienes portan una discapacidad intelectual; en estos casos, la autonomía se vuelve casi una utopía. Como expresan Fainblum, Edgar, Luongo (2012) muchos padres atribuyen a su hijo con discapacidad el lugar de niño eterno, solamente hijo. Esta fantasía de tener un niño eterno se efectiviza en los posicionamientos de aquellos hijos con discapacidad, pues suelen quedar anclados a este lugar cuando ya no lo son.

Frente a esta problemática, la educación formal se plantea como dispositivo que contribuye a desarrollar, entre otras capacidades, la de ser un sujeto autónomo.

En este sentido, en los últimos años se expone la necesidad de repensar el modelo educativo de las escuelas y transformarlo en un modelo educativo orientado a una formación integral que apunte a desarrollar todas las dimensiones de la persona. Es decir, se plantea un modelo biopsicosocial en el que la educación no se reduce a un solo aspecto en el que se valora la preparación de las personas para la vida; por lo tanto, la autonomía es un objetivo a lograr.

De acuerdo con este modelo, en Argentina, a través de la Ley Nacional de Educación n°26.206 (2006) se establece “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores, brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos” (p. 2).

Interesa recuperar de esta ley lo referente a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En el artículo 48 aborda como objetivos:

Brindar a los jóvenes y adultos una formación básica que permita adquirir conocimientos, desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria; desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática; mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral; promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.(Ley Nacional de Educación, 2006, p. 8).

Es importante tener en cuenta que la educación engloba una serie de procesos y procedimientos que culminan en el perfeccionamiento de la persona; por eso, es muy importante que nosotros, como educadores de jóvenes con discapacidad, los consideremos sujetos de derechos, que mediante la educación logren construir su propia trayectoria hacia una autonomía e independencia. Si partimos de la premisa de que el joven con discapacidad es un sujeto de derecho, debemos tenerlo en cuenta al momento de la construcción de su

currículo, es decir, que la voz de los/as jóvenes con discapacidad sea escuchada o tenida en cuenta para las acciones que involucren su propia trayectoria de vida, su devenir futuro, sus anhelos y, en definitiva, sus deseos. Desde esta premisa cobra sentido escuchar las experiencias de los/as estudiantes de los talleres y poner en palabras lo que viven, sienten y desean.

3.5 Significados

Para abordar esta noción, se tomaron en consideración vertientes socioconstructivistas y de la psicología cognitiva, siendo Jerome Bruner uno de sus exponentes. Los otros autores citados se enrojan en esta perspectiva.

La investigación adopta la perspectiva que considera al significado como una construcción subjetiva de sentidos acerca de fenómenos, situaciones, experiencias, lo que implica ahondar en las vivencias de cada individuo (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015), es decir, cómo lo vive y lo siente, qué le pasa ante un acontecimiento particular como lo es participar de una propuesta educativa en el contexto escolar. En el caso de este trabajo, nos interesa aproximarnos y analizar las maneras de vivir la escuela, de participar en ella a través de los talleres que ella ofrece, en el intento de comprender lo que significa e importa a los sujetos estar en ellos. Nos interesa ahondar en los deseos y expectativas de los/as estudiantes vinculados a sus experiencias y en relación al presente, pero también hacia el futuro.

Esta perspectiva retoma el análisis que propone Jerome Bruner (1991) cuando expone acerca de “las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no solo al mundo, sino también a ellos mismos” (p. 20). Este autor reconoce el peso de la cultura y lo social en esta construcción; así lo expone:

En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación... El niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos

primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos... Los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás (Bruner, 1991, p. 29).

Bruner (1991) deja claro que los significados son construcciones sociales en el marco de una cultura. Forman parte de un proceso activo de construcción cultural y narrativa; se crea significado al interpretar activamente la realidad a través de la cultura y, en particular, mediante narrativas que organizan la experiencia, atribuyendo intenciones y creencias a las acciones.

Se entiende que la significación, como acto de otorgar significado, es una experiencia individual a la vez que interaccional y colectiva (Gutiérrez Miranda, 2023). A partir de este planteo se puede afirmar que lo que pueden expresar los participantes de los talleres sin duda está condicionado por la influencia de su entorno social y cultural. En consecuencia, sus significados, lo que les permite otorgar sentido a su participación en los talleres, no son meramente individuales, sino que se negocian en un proceso público y cultural, influenciados por prácticas, discursos y dinámicas de la comunidad escolar. Interesa entonces preguntarse qué significados se negocian en la escuela Martina Chapanay, cuáles son las prácticas, discursos y dinámicas del entorno social que ejerce como influencia. Esta cuestión se visualiza en relación a los significados que otorgan al trabajo y al dinero los participantes de los talleres.

Interesa señalar la relación significado-sentido. Para ello, se recurre a la idea de significación, que es “el contenido significativo o dotación de sentido correspondiente a las palabras o las cosas” (Gutiérrez Miranda, 2023, p. 49). Afirma que el proceso de significación es bivalente porque implica: significar como intención de querer transmitir un sentido y significar como intención de querer interpretar el sentido de algo transmitido por otro (Chan, 2004, citado por Gutiérrez Miranda, 2023, p. 50). Se infiere, por consiguiente, que el significado refiere siempre a un sentido, o, mejor dicho, produce sentido. Esta acción se realiza para dar una dirección o propósito a la experiencia.

Los estudiantes significan lo que para ellos es estar en la escuela, aprender y en ese significar producen sentido, conectando lo que aprenden con su vida.

3.6 Experiencia

La idea de experiencia ha sido abordada desde diferentes perspectivas, arribando a diversas definiciones. Es un concepto que conviene desarrollar, ya que la investigación versa sobre las experiencias de los/as estudiantes en los talleres.

Nos dice Larrosa (2011) para quien la experiencia se entiende como “eso que me pasa” y a las personas como sujetos de la experiencia. Supone, por lo tanto, prestar atención a lo que cada uno percibe y el rastro, huella y marca que deja. La experiencia, si bien es algo subjetivo, se produce en interacción con otros en contextos culturales específicos.

Este autor toma en cuenta la dimensión corporal al mencionar que:

La experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (Larrosa, 2006, p.110).

La vinculación de la noción de significado y de experiencia lleva a plantear la idea de experiencia significativa. Tener una experiencia significativa en la escuela supone construir un sentido de permanencia en ella, un logro derivado de la integración que un alumno puede hacer en su recorrido de vida por distintos contextos de práctica social. Las personas participan en distintos contextos de práctica y en cada uno se ajustan a las demandas existentes. Cada contexto es co-construido por sus participantes al utilizar de manera dinámica los recursos culturales disponibles (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

El significado de una experiencia, en el caso de la experiencia escolar, no está predeterminado cuando los/as alumnos/as y estudiantes están en la escuela. Si bien hay orientaciones y pautas culturales (discursos, historias, emblemas, signos, prácticas) que establecen que estudiar es importante y necesario, serán los propios niños y jóvenes quienes tendrán que construir el sentido de la escuela a partir de sus vivencias. (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015)

Las nociones de experiencia-vivencia y sentido nos remiten a formas de "ser alguien", ser cierto tipo de persona, tal y como señala Pérez (2014) cuando se refiere a la necesidad de no separar procesos psicológicos (ser persona siempre supone emocionarse-comprender-actuar al mismo tiempo), al hecho de que la persona solo puede existir a partir de prácticas relacionales con los demás y no en un vacío existencial, y el que la persona siempre permanece abierta entre lo que debe ser, lo que es, y lo que puede ser a lo largo de su historia personal.

Larrosa (2011) insiste en considerar a las personas como sujetos de la experiencia, esta noción vale para los estudiantes, ellos se construyen en y a través de las experiencias a las que le otorgan un significado. No son solo sujetos de opinión, de aprendizaje, de socialización; son producto de sus experiencias. El sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como para internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente.

3.7 Aprendizaje situado

La idea de aprendizaje situado resulta relevante para abordar las experiencias de los estudiantes de los talleres, ya que ayuda a analizar la conexión entre aprendizajes escolares y mundo real, hasta qué punto dichos aprendizajes les permiten prepararse para la vida y lograr cierta autonomía, propósitos a los que apunta la educación especial y la educación de jóvenes y adultos.

En el apartado anterior se desarrolló la idea de experiencia. Según el enfoque expuesto, experiencia y aprendizaje son fenómenos que se entrelazan.

Según Ricardo Baquero, los aprendizajes son:

Cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta; es un proceso multidimensional de apropiación cultural, se trata de experiencias que involucran la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible; es un componente natural de las actividades culturales y sus productos;

si bien no son azarosos, no son —ni es deseable que sean—predecibles en detalle (Baquero, 2002, p. 73).

El aprendizaje es un componente natural de la actividad cultural, fruto de una acción conjunta. Se trata de una experiencia que solo acontece en el seno de una comunidad de la que se forma parte, lo cual demuestra el valor del contexto, su carácter situacional y colectivo. El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto; sujeto y situación son una unidad (Baquero, 2002).

Esta concepción de aprendizaje retoma los aportes de Etienne Wenger y Jean Lave (1991), quienes ya planteaban la inherencia del factor situacional del aprendizaje; este es una función de la actividad desarrollada en un contexto y una cultura determinada, es justamente una acción situada. Ellos acuñan el término “comunidades de práctica”, significando el carácter social e interactivo del aprendizaje. A través de la interacción, los nuevos miembros se involucran en una comunidad con sus valores, creencias y conductas particulares. El recién llegado se mueve desde la periferia de esta comunidad hacia su centro y cada vez más se vuelve activo y conectado con la cultura hasta que asume su rol de miembro pleno (Lave, 1991). Es en el seno de esta comunidad que los sujetos desarrollan la capacidad de construir e intercambiar conocimientos y volverse competentes para desarrollar actividades valiosas y con significado.

La perspectiva que ofrecen Wenger y Lave y quienes comparten los estudios que estos especialistas desarrollan fortalece el “giro contextualista y situacional” (Baquero, 2002) de los estudios sobre el aprendizaje.

En el marco de estos estudios se plantea que el conocimiento es un producto de la actividad y de las situaciones en las cuales es producido. Los conceptos no son, pues, entidades abstractas y encerradas en sí mismas, sino herramientas.

Por esta razón, solo pueden ser plenamente comprendidos a través del uso y, al hacerlo, el sujeto va adquiriendo una comprensión acerca de la comunidad y la cultura en la cual esos conceptos se emplean. (Brown, Collins y Duguid, 1989, citado en Cols, 2008).

En consonancia con los aportes de los autores mencionados, podría decirse que los talleres de la Escuela Martina Chapanay operan como comunidades de práctica (Lave, 1991), donde los estudiantes, al interactuar con herramientas, materiales y con sus compañeros, desarrollan habilidades prácticas y construyen significados sobre su rol en la comunidad. Este proceso de aprendizaje situado, mediado por el contexto cultural de la escuela, les permite internalizar valores y competencias que trascienden el aula y se proyectan hacia sus proyectos de vida (Baquero, 2002).

3.8 Integración e inclusión en la educación especial

En el ámbito de la educación especial, los conceptos de integración e inclusión son fundamentales para comprender propuestas pedagógicas como los talleres de la Escuela Martina Chapanay.

Es común que en el ámbito educativo se tienda a confundir el término inclusión con el de integración de niños con barreras de aprendizaje al aula regular, y aunque desde el ingreso de estos al sistema educativo comparten los mismos espacios físicos, no se podría afirmar que eso implique que están o se sientan incluidos dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que los lleven a desarrollar las competencias (Figueroa Zapata, Ospina García, Tuberquia Tabera, 2019).

La integración implica el acceso de estudiantes con discapacidad a entornos educativos comunes, mediante adaptaciones que no siempre garantizan su participación plena. En contraste, la inclusión busca eliminar barreras sociales y educativas para asegurar una participación activa y equitativa, valorando la diversidad como principio ético y pedagógico (Ainscow, 2001).

Desde el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), la inclusión promueve configuraciones de apoyo que respondan a las necesidades y proyectos de vida de los estudiantes, como las establecidas en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación. En este sentido, los talleres de carpintería y mimbtería fomentan la inclusión al

proporcionar espacios donde los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y construyen significados significativos.

La articulación de los conceptos de significados, experiencia, integración e inclusión y aprendizaje situado permite explorar si los/as estudiantes de la Escuela Martina Chapanay otorgan sentido a su experiencia en los talleres, considerando sus vivencias, aprendizajes y proyecciones futuras en un contexto educativo inclusivo que promueve su desarrollo integral.

CAPÍTULO 4
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

4.1 Estrategias Metodológicas

La presente investigación se inscribe en un enfoque hermenéutico interpretativo. Es una metodología de investigación que hace foco en comprender, entender e interpretar el sentido y significado de los actos humanos, las situaciones y experiencias en contexto. Desde este enfoque se trata de comprender hechos particulares, develar el ser de las cosas para interpretar el sentido y significado de las acciones y experiencias, aquellas mismas que se encuentran en el corazón de la vida misma, siendo el mediador para la generación del conocimiento la intersubjetividad (Bernal, 2010).

En el caso del presente trabajo, se busca comprender los significados que los/as estudiantes de la Escuela Martina Chapanay construyen sobre sus experiencias en los talleres de carpintería y mimbtería desde su contexto natural (Denzin & Lincoln, 2012).

Los significados son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida; van más allá de la conducta observable. Para captarlos hace falta establecer un espacio y entorno propicio que permita una conversación.

Este enfoque privilegia las voces de las personas; en este estudio, las voces de los estudiantes que asisten a los talleres, como protagonistas de sus procesos educativos, reconociendo la influencia de las prácticas culturales y sociales en la construcción de sentidos (Bruner, 1991).

Este aspecto cobra especial relevancia debido a que históricamente, las personas con discapacidad han sido excluidas de instancias de consulta sobre sus propias opiniones y perspectivas. Por ello, esta iniciativa no solo representa un esfuerzo metodológico, sino que también interpela aquellas prácticas sustitutivas que han negado sistemáticamente el derecho a la voz y la participación de las personas con discapacidad en los procesos de investigación y toma de decisiones. En el marco de este trabajo, el objetivo central ha sido respetar la singularidad de cada entrevistado dentro de un marco de derechos que busca reivindicar la autonomía y la participación de las personas con discapacidad intelectual, promoviendo un enfoque que reconozca y valore sus aportes en la construcción del conocimiento. En este sentido, se intentó ser fiel a las expresiones de los/as estudiantes, a sus formas de decir y

hablar acerca de lo que sienten y valoran; información a la que pude acceder a partir de la experiencia que he tenido en la institución durante algunos años como docente en el campo, la familiaridad con los/as estudiantes permitió generar un clima de confianza para el diálogo y la escucha.

4.2 Técnicas de generación de información

En consonancia con los objetivos de este trabajo final y el tipo de estudio se eligió la entrevista de tipo semiestructurada como la herramienta privilegiada para la recolección de información. Las mismas se realizaron a partir de un guion de preguntas en su mayoría abiertas. El guion, así como las entrevistas, se presenta en el Anexo.

Dicho guion consta de tres partes. La primera releva información acerca del contexto familiar y sobre la trayectoria escolar previa al ingreso a la Escuela Martina Chapanay.

La segunda parte de la entrevista contiene preguntas que apuntan a la participación en los talleres: actividades que realizan, qué aprenden, si les gusta lo que hacen.

Por último, se pregunta sobre el futuro: qué les gustaría hacer cuando termine su escolaridad, cuáles son sus expectativas y deseos.

Cabe aclarar que no se pudo obtener información sobre la participación en el taller de cocina, ya que en el momento en que se llevó a cabo el trabajo de campo en el periodo del año 2023, este taller no se implementó debido a la falta de docente especializada en el área de cocina.

Las entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de la escuela, en el espacio de la biblioteca de la institución; un espacio que, además de ser amplio y luminoso, es un espacio cómodo que posibilita el diálogo por su tranquilidad. A lo largo de la conversación se logró generar un clima de confianza que permitió que los/as estudiantes hablen con libertad.

Inicialmente, la obtención de respuestas presentó desafíos debido a las particularidades de los estudiantes entrevistados en la expresión verbal de sus experiencias.

Por consiguiente, y de manera consistente con la propuesta metodológica elegida, se revisó el procedimiento de la toma de entrevistas y se decidió volver a realizar algunas de ellas, a partir de observar la necesidad de utilizar apoyos gráficos y contextuales que consistieron en evocar verbalmente el momento de la entrevista anterior y mostrar el material que se había escrito junto a ellos/as para favorecer el intercambio con los entrevistados. Fue necesario implementar una estrategia de anticipación, que implicó comunicar de manera clara a los/as entrevistados/as los temas que se abordarían, con el propósito de favorecer su expresión y facilitar su participación activa.

Durante su desarrollo fue necesario formular preguntas no previstas, utilizadas como apoyo para lograr una mejor respuesta de los entrevistados debido a las características de los sujetos que participaron de la investigación: estudiantes con discapacidad leve, quienes pueden llevar a cabo la mayoría de sus tareas cotidianas, aunque con ciertas limitaciones o ajustes. Las preguntas iniciales remitieron a su situación de vida: dónde vive, con quién, si tiene hermanos, ocupación de los miembros de la familia, entre otras cuestiones. Asimismo, se tuvo que reformular las preguntas o volver a preguntar cuando la respuesta no ofrecía información significativa o el/la entrevistado/a demostraba no comprender lo que se le estaba preguntando.

Esta flexibilidad permitió, al decir de Helen Simons (2011), abordar temas emergentes para sondear la problemática de estudio y obtener una respuesta, a su vez revelar sentimientos y sucesos que a simple vista no son observables.

Según el plan de trabajo final, se propuso realizar entrevistas a estudiantes cuyos criterios de inclusión fueron: tener entre los 16 y 18 años, que forman parte de la escuela de educación especial Martina Chapanay, asistir regularmente a los talleres de carpintería y mimbtería, contar con el consentimiento informado del estudiante y su responsable legal.

En función de ello la muestra intencional estuvo conformada por diez estudiantes (2 mujeres y 8 varones) todos con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. Algunos de los/as estudiantes asisten a estos talleres desde hace dos años y otros solo llevan un año en los mismos. En relación a las edades, siete de ellos tienen 18 años, dos son de 16 y un solo participante tiene 17 años.

La trayectoria escolar de los entrevistados es muy variada. Algunos de ellos comienzan su trayectoria escolar asistiendo a la escuela de educación común de la zona, de la cual luego fueron derivados por estas a la escuela de educación especial. Otros de los entrevistados recuerdan haber comenzado su trayectoria escolar desde muy pequeño en la escuela de educación especial Martina Chapanay. Solo una de las entrevistadas recuerda que de pequeña asistió a la escuela Martina Chapanay, de la cual fue derivada a la escuela de educación común en la que logra culminar su nivel primario, pero luego, al finalizar este nivel, decide volver a la escuela especial.

4.3 Proceso de análisis

Este proceso implicó llevar a cabo las operaciones que supone un proceso de análisis: reducción de datos-categorización-, disposición/transformación de datos para luego arribar a resultados y conclusiones.

Reducción de datos:

Se procedió a una lectura general de los datos de entrevistas con el objeto de tener un panorama general y encontrar primeros indicios sobre el tema: aprendizajes reconocidos e intereses de los estudiantes.

Se seleccionaron fragmentos de las entrevistas que arrojaron información valiosa y pertinente y se vinculó con el marco teórico y antecedentes.

Esta tarea se realizó con una matriz en la que se incluyó la información empírica extraída de las respuestas de las 10 entrevistas en diálogo con conceptos del marco teórico y de los estudios referidos en antecedentes. Este trabajo permitió identificar cuestiones comunes, recurrentes, así como los elementos distintos.

Categorización:

Luego de la reducción de datos se formularon las primeras categorías de análisis. Estas remitían a cuestiones más de orden teórico. Fueron formuladas de modo general, cuestión que no permitía ahondar tanto en los significados de las experiencias desde la perspectiva de los sujetos entrevistados. En consecuencia, se decidió replantearlas. A los efectos de no perder de vista los objetivos, se decidió por categorías que retomaran aquello que emerge de las preguntas de investigación junto con denominaciones más cercanas a las vivencias y expresiones de los entrevistados.

Resultados y conclusiones

Se elaboró una síntesis de las cuestiones más destacadas en diálogo con el marco teórico que se consideraron relevantes señalar en tanto aporte al objeto de estudio. Finalmente, se elaboraron conclusiones referidas a la educación de las personas con discapacidad y sobre el campo de la educación especial.

CAPÍTULO 5
ANÁLISIS DE CATEGORÍAS EMERGENTES

De acuerdo al marco metodológico, se llevaron a cabo entrevistas a los/las estudiantes que participaban de los talleres de mimbtería y carpintería durante el año 2024. Estos/as jóvenes asistían y algunos aún lo hacen a los talleres desde hace aproximadamente 2 años. Sus edades oscilan entre los 16 y 18 años, siendo esta última la edad en la que egresan de la institución.

Antes de presentar los resultados, propongo hacer referencia al proceso de análisis. Para mí fue un desafío y un momento de mucha incertidumbre. En un primer momento no supe cómo leer los datos para alcanzar los objetivos que me había propuesto, cómo encontrar aquello que me hablara de los significados que tenían los talleres para los/as estudiantes, contando con un material que me resultaba en principio insuficiente. Sin embargo, esta sensación fue perdiendo densidad ante las relecturas de los datos obtenidos y poniéndolos en diálogo con el marco conceptual construido inicialmente y con los antecedentes.

Luego de resolver este proceso, comencé a formular las primeras categorías de análisis, las cuales en un comienzo remitían a cuestiones más de orden teórico; en un comienzo fueron formuladas de modo general, cuestión que no permitía ahondar tanto en los significados de las experiencias desde la perspectiva de los sujetos entrevistados. En consecuencia, se decidió ensayar otras denominaciones, que fueran más cercanas a las vivencias y expresiones de los entrevistados.

A partir de ello, se procedió a llevar a cabo la reducción de datos, que consistió en elaborar una matriz en la que se incluyó la información empírica extraída de las respuestas de las 10 entrevistas, permitiendo arribar a lo que expresan los entrevistados sobre diferentes cuestiones vinculadas a sus experiencias en los talleres para luego llegar a elaborar las primeras categorías.

El resultado de todo este proceso fue la formulación de 5 categorías emergentes.

- La escuela común, una huella incompleta;
- “Me gusta todo”. Un espacio de aprendizaje valorado
- Aprender a hacer con un sentido. La construcción de la identidad
- Una autonomía posible a la vez condicionada
- Una presencia que se transforma en retribución. Familia-Amistad
- “Al infinito y más allá”. Una expresión de deseos.

5.1 Categoría 1: La escuela común, una huella incompleta

En esta categoría se hace referencia a las experiencias de educación de los/as estudiantes en el contexto de escuela común, a su trayectoria escolar en el sistema educativo común obligatorio de nivel primaria. Quienes asistieron a la escuela común y pueden referir a lo vivido en ella, expresan la diferencia entre esta vivencia y lo que les pasa en la escuela de educación especial.

La mayoría de los/as entrevistados iniciaron la escolaridad siendo muy pequeños, de los cuales algunos concurrieron a escuela de educación común antes de ingresar a la escuela de educación especial Martina Chapanay. Algunos de los/as entrevistados/as logran expresar sus vivencias y sentimientos por su paso en instituciones escolares anteriores, permitiendo contrastar experiencias en uno y otro contexto, el de la escuela común y el de la escuela especial.

Una de las entrevistadas comenta:

“(...) Me gustó música, teatro, plástica y además también que aprendí a leer y a escribir. Porque hay ensayos, hay el baile... también sé los números, sumar dinero” (E1).

Se podría inferir que la mayoría de los estudiantes experimentaron una huella con escasos rastros significativos de su escolaridad previa a la escuela especial. Del hecho de que solo algunos/as estudiantes lograron expresar sus percepciones sobre su experiencia en escuelas comunes surge la idea de una ‘huella incompleta’ con escasos rastros significativos en ellos. La experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2011), lo que pasa en mis emociones, pensamiento, representaciones y es aquí donde se presenta esta dificultad que pueden tener los/as estudiantes relacionada con las competencias comunicativas y la posibilidad de poner en palabras lo que significó su experiencia por su paso por la escuela común.

Algunos/as recalcan aspectos negativos relacionados con la interacción entre pares, específicamente lo difícil que resulta establecer vínculos de amistad en estas escuelas de educación común.

“(...) Estaba sola ... No tenía amigas. No sé, no me gustaba tener amigos en esa escuela” (E1).

Estas experiencias, marcadas por la soledad y la dificultad para establecer vínculos, ponen en evidencia la existencia de barreras sociales y comunicativas que pudieron limitar la inclusión de los/as entrevistados en estos ámbitos que transitaron. Según el modelo social de la discapacidad, las personas se ven discapacitadas por estas barreras culturales que se les presentan y no por sus deficiencias (Palacios, 2008).

5.2 Categoría 2: “Me gusta todo”. Un espacio de aprendizaje valorado

En esta categoría se hace foco en las actividades y aprendizajes que realizan los/as entrevistados/as en los talleres, como también de sus preferencias. Se establece una asociación entre el aprendizaje, el gustar y el placer.

Los/as entrevistados/as logran identificar a qué taller pertenecen, mencionando al taller de carpintería y de mimbtería. Este reconocimiento les permite identificar qué realizan en estos talleres, cuáles son las actividades que se llevan a cabo y lo que hacen allí, como también qué les gusta y no de su experiencia en ellos.

La mayoría están conformes con los talleres, reconocen que les gusta aprender, les da satisfacción lo que hacen y la posibilidad de pertenecer a ese espacio educativo.

“(...) Me gustan mucho los talleres... Me gusta el de mimbtería, en el que estoy” (E1).

“(...) No, no tengo ganas de irme, me quiero quedar en el mismo taller... Porque me gusta estar acá” (E8).

Es muy frecuente encontrar dentro de las entrevistas la palabra “todo”; varios dicen que les gusta todo lo que hacen y aprenden.

“(...) Me gusta todo, pintar, decorar, todo me gusta. ¿Y hay algo que no te guste? No” (E4).

Asimismo, expresan que les resulta entretenido:

“(...) Es divertido todo lo que hacemos” (E3).

Uno de los entrevistados comenta que lo que aprende le sirve para distraerse, no toleran la inactividad:

“(...) Me aburre estar sin hacer nada, me gusta trabajar, por eso, cuando no tengo nada que hacer, hago rabiar a la seño” (E6).

De las respuestas se infiere un aprendizaje situado, ya que en los talleres el conocimiento se construye activamente a través de la participación de los/as estudiantes en un contexto similar a lo que podrían enfrentarse en su vida cotidiana, que los conecta con un hacer, una práctica que se despliega en comunidad -la escuela- y con otros. Como señala Lave (1991) la presencia de los otros da cuenta del carácter social e interactivo que tienen los aprendizajes. También resuena el planteo de Pérez (2014) para quien la persona solo puede existir a partir de prácticas relacionales con los demás y no en un vacío existencial, enfatizando la importancia que tienen estas relaciones sociales en la formación de la identidad, influyendo en la conducta y pensamiento de las personas con discapacidad.

Un entrevistado cuenta que le gusta el taller porque no hay problemas, destacando como problema que los compañeros molesten. Esta apreciación conlleva la importancia que le da a estar en calma y lograr una buena convivencia. Se reconoce a los talleres como espacio público y de pertenencia en el que se negocian significados, prácticas y dinámicas influenciadas por la comunidad escolar. Una negociación que podría aportar a la convivencia y al bienestar de los/as estudiantes, quienes provienen de un contexto de vulnerabilidad.

“(...) Hacemos lampazos y escobillones... no me gusta... porque es un poco difícil para mí” (E7).

Ante ello se plantean dos cuestiones. Por un lado, si la elección de lo que los/as estudiantes quieren aprender ¿es deseable que trascienda el mero gusto y dificultad? Por otro lado, si la aceptación de una actividad tiene que ver con la dificultad que ella genera, ¿qué apoyos ofrecer para que este hacer no les resulte tan difícil a los estudiantes?, sobre todo en aquellas tareas que encierran un aprendizaje de cierto valor para la vida, que los ayudaría a

lograr autonomía, que, de acuerdo con Sánchez-Calero Arribas (2024) es indispensable para el libre desarrollo de su personalidad.

5.3 Categoría 3: “Aprender a hacer con un sentido”. La construcción de la identidad

Esta categoría analiza uno de los rasgos del aprendizaje, el sentido (por qué/para qué), los sentidos que son otorgados por los/as entrevistados/as a las actividades que realizan dentro de los talleres.

Cuando describen las actividades que realizan en los talleres, refieren a una variedad de creaciones que reflejan sus habilidades y progresos. Estos procesos de aprendizaje tienen un valor significativo para ellos, ya que no solo mejoran competencias manuales y creativas, sino que también contribuyen a la construcción de su identidad y les dan un sentido de pertenencia dentro del espacio formativo que son los talleres. En relación a las actividades, Bruner (1991) menciona que “estas ayudan a construir y dar sentido no solo al mundo, sino también a ellos mismos” (p.20).

Algunos/as entrevistados/as expresan cómo estas actividades les han permitido desarrollar destrezas, mejorar su confianza y visualizar el impacto de su trabajo en productos concretos. Destacan la utilidad de ese hacer:

“(...) Usamos herramientas, trabajamos con madera” (E5).

“(...) Hice llaveros y usamos la lijadora” (E6).

“(...) Para aprender a hacer cosas” (E7).

Es aquí donde se desprende el concepto de aprendizaje de Brown, Collins y Duguid (1989, citado por Cols, 2008), quien menciona que aprender es un proceso activo que implica hacer e intervenir, donde estos aprendizajes no deberían ser algo abstracto alejado de la realidad, sino un recurso que se comprenda a través de su uso en un contexto real, convirtiéndose estos conocimientos en una herramienta práctica para comprender el mundo.

No solo se menciona lo que aprenden en relación a los talleres, sino que también se mencionan otros aprendizajes de corte escolar, como es el aprender a leer y escribir, manejar los números. Los sujetos son conscientes del valor que tienen estos aprendizajes como recursos que les permiten adquirir habilidades y competencias que les ayudarán a desenvolverse en la vida cotidiana y en diferentes ámbitos.

Se puede deducir que la escuela ha adoptado un modelo educativo orientado a una formación integral que apunte a desarrollar todas las dimensiones de la persona, no reducida a un solo aspecto, resaltándose la preparación en habilidades para la vida. En esta línea, la Organización Mundial de la Salud (1999) define a estas habilidades como la capacidad de afrontar diferentes desafíos diarios que se le presentan al sujeto, en donde se incluyen competencias claves a nivel cognitivo, afectivo y social.

Se infiere la dignidad que les devuelve el “saber hacer”, en tanto aprendizaje que resulta significativo para los estudiantes. La escuela y especialmente los talleres son lugares en los que los estudiantes desarrollan la capacidad de construir e intercambiar conocimientos y volverse competentes para desarrollar actividades valiosas y con significado.

5.4 Categoría 4: Una autonomía posible a la vez condicionada

En esta categoría se refiere a un aspecto muy valorado por los/as entrevistados/as, la autonomía y sus condiciones para lograrla.

Se infiere que un aprendizaje que les posibilita desarrollar autonomía es la venta de objetos, aprendizaje que les habilitaría para desempeñar un trabajo futuro.

“(...) Aprender a hacer cosas para salir a vender” (E4).

“(...) Algún día hacer algo y trabajar” (E8).

Se observa el intento de significar lo aprendido en espacios externos a la escuela; se menciona el barrio y el hogar. El aprendizaje asociado a la producción y venta de objetos los ayudó a transferir este saber a dichos contextos.

“(...) Vendo ahora cosas que me da mi suegra como ajo. Cebolla, acelgas, limones, (las vendo) por todos lados, escuela, plaza” (E4).

“(...) Hice llaveros, ...los vendí en la calle y también fui al parque” (E1).

Posiblemente las actividades de los talleres permitirían pasar por la experiencia lo aprendido. La experiencia, según Larrosa (2006) es sensibilidad, placer, sufrimiento y sobre todo, vida.

También la necesidad de otorgar un precio a su labor, cuestión que les permite experimentar lo que implica una actividad “comercial”:

“(...) Los chiquitos (atrapasueños) salen 100 y los más grandes salen 1000” (E1).

Saben que vender los objetos que producen les provee dinero, lo que les permite comprar lo que les gusta y desean. En otras palabras, son conscientes del valor del dinero y de su capacidad para decidir qué hacer con él, decisión que fortalece su autonomía.

“(...) Me compré llavero de Stitch y una ropa” (E2).

“(...) Me gusta tener dinero para ayudar y comprarme algo” (E2).

Comprar algo y ayudar a alguien son acciones que ponen de manifiesto el significado que tiene el aprendizaje para los estudiantes; este aprender tiene que ver con hacer algo concreto. En este hacer, en consonancia con lo que expresan Brown, Collins y Duguid (1989, citado por Cols, 2008, p. 8) los entrevistados van adquiriendo una comprensión acerca de la comunidad y de la cultura que los rodea.

Se observa el esfuerzo de parte de la institución de relacionar la escuela y la vida, la escuela como comunidad de trabajo; la atención al crecimiento total de la persona, facilitando desde la escuela experiencias que promuevan el desarrollo integral. Por demostrar que estos estudiantes, como expresa Palacios (2008) son personas que pueden aportar algo a la sociedad desde la valoración y el respeto de la diferencia.

En este sentido, se advierte de los límites de llevar el aprendizaje fuera de la escuela, por ejemplo, cuando uno de los entrevistados cuenta que no puede practicar porque no dispone de los materiales en su casa.

“(…) Porque no tengo madera” (E6).

En los límites señalados emerge el concepto de “situación de discapacidad”, el cual remite a un proceso de discapacitación provocado por ciertos factores (Broyna, 2023). En este caso, la no disponibilidad de recursos para desarrollar una actividad que manifiestan los/as entrevistados opera como un condicionante que no depende de la persona, sino de las condiciones del contexto. Es el caso de las familias de los entrevistados quienes viven una situación económica inestable. Padecen la pobreza a la que se le suma la discapacidad; es así que se crea una situación de vulnerabilidad y de condicionamiento en el desarrollo de la persona. Según Martínez (2013) esta doble situación de vulnerabilidad se manifiesta en las dificultades para acceder a servicios básicos, mayores riesgos de exclusión social y mayores dificultades para salir de la pobreza.

La sensación de exclusión es mitigada por lo que la escuela les ofrece. Logran darse cuenta de los conocimientos, habilidades, valores construidos/adquiridos en los talleres que resultan importantes y un aporte para su vida y su comunidad, contribuyendo de este modo al desarrollo de la autonomía. En términos de Ainscow (2001) estos conocimientos operan como apoyos a las trayectorias futuras de los estudiantes en la medida en que les permitan asegurar cierta participación activa en la comunidad.

Los aprendizajes asociados a la producción de objetos, el manejar técnicas y herramientas, contribuyen al desarrollo cognitivo, social y de habilidad, fomentando la puesta en práctica de lo aprendido en experiencias como es vender en diferentes contextos: escuela, hogar, calle, plaza. Esto supone adjudicar un valor económico a sus producciones, conseguir dinero y la decisión en qué gastarlo. Estas experiencias ayudan a darles un poder: poder aprender, poder decidir, poder trabajar, poder hacer algo por otros.

“(…) Lo que aprendo me sirve para enseñarle a otros niños” (E7).

En la perspectiva de la educación inclusiva, la autonomía es un objetivo. Esto se logra cuando se ofrecen herramientas para desarrollar la capacidad para tomar decisiones, planificar y llevar a cabo acciones de forma independiente, tanto en el ámbito personal como en el trabajo. Implica desarrollar la capacidad de aprender a aprender, tomar responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y ser capaz de adaptarse a diferentes situaciones.

Si bien en el caso de los entrevistados resulta complejo alcanzar el desarrollo de estas capacidades, las actividades que se proponen en los talleres, así como el incentivo de seguir estudiando, pueden considerarse un paso importante para lograr algún grado de autonomía:

“(...) Me sirve la escuela para trabajar de carpintero” (E10).

“(...) Ir a la Fortabat para aprender otras cosas, y para trabajar” (E4).

De las respuestas se infiere que la participación en el proceso de producción se completa con la actividad de venta de los objetos que ellos mismos realizan en los talleres. Algunos describen las distintas etapas en la producción:

“(...) Trabajamos, cortamos, lijamos, usamos las máquinas. Hacemos llaveros, portacelulares; luego los vendemos” (E6).

Otros saben que se venden, pero no se ocupan ellos de hacerlo:

“(...) Hacemos lampazos y escobillones. ... Les ponemos las etiquetas y las señas los venden, no sé dónde...” (E1)

Se puede deducir que los talleres se constituyen en una experiencia significativa que les permite a los/as entrevistados construir un sentido de lo que aprenden, porque integran el aprendizaje académico con su vida, dándole un sentido personal y permitiéndoles conectar lo que aprenden con sus vivencias, o como dicen Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) la integración que un alumno puede hacer de lo que ofrece la escuela en su recorrido de vida por distintos contextos de práctica social.

Los talleres de la escuela también se pueden visualizar como “comunidades de práctica”, un espacio de hacer colectivo que promueve el desarrollo de la identidad y

autonomía de los estudiantes (Baquero, 2002), un lugar de aprendizaje situado, mediado por el contexto cultural de la escuela, que les permite internalizar valores y competencias que trascienden el aula y se proyectan hacia sus proyectos de vida (Baquero, 2002).

5.5 Categoría 5: Una presencia que se transforma en retribución. Familia-Amigos

Esta categoría analiza los lazos afectivos que tienen los/as entrevistados/as con sus familias y amigos, la importancia que le dan a sus vínculos. Refiere a la influencia que tienen en sus aprendizajes e intereses los vínculos familiares y de amistad. Dentro de los intereses de los entrevistados aparece con fuerza el deseo de ayudar a su familia, haciendo foco en que su aprendizaje les permita colaborar con ellos.

La familia está muy presente en las respuestas de los/as entrevistados/as, sobre todo los que conviven con ellos, madre, padre o abuelas/os. Expresan su deseo de ayudar de varias maneras, ya sea aportando dinero con la venta de los objetos que producen en los talleres o brindando apoyo. También se desprende la necesidad de retribuir, el deseo de ayudar y colaborar con sus hogares y familiares cuando cuentan que llevan algo de lo que producen a sus casas:

“(...) Yo aprendí a hacer atrapasueños para venderlos en mi casa... porque así la ayudo a mi mamá, le ayudo con el dinero” (E1).

“(...) Hago torta, pizza, chocotorta, hago todo... lo vendí y otros los comimos en casa” (E1).

“(...) Quiero ser abogada para ayudar... porque mi papá era chiquito también ha sufrido lo mismo. Igual que mi mamá. También sufrían, eran víctimas ellas de muchas cosas” (E1).

“(...) Me llevo siempre algo del taller para mi casa... Se lo regalé a mi mamá... una alfombra para el baño. (E2).

“(...) El dinero es para ayudarle a mi suegra” (E4).

Se constata que, como cualquier ser humano, “la persona con discapacidad intelectual es un ser humano que ama, se comunica, se relaciona, siente, experimenta placer y toma decisiones como cualquier individuo, ya que la presencia de discapacidad intelectual no implica alteración del desarrollo sexual y afectivo” (Huaiquián Billeke et al., 2018).

También se menciona la importancia de los lazos dentro de su vida, como son los amigos y compañeros. Dan importancia a la palabra de los compañeros, la información que les provee, aunque no sea muy precisa, y su presencia les genera seguridad.

“(...) Me contaron unos compañeros que en esa escuela lavan autos, hacen de comer” (E9).

“(...) Me gustaría ir a la fortabat porque tengo amigas allí” (E7).

En su valoración de la experiencia escolar y en sus elecciones a futuro tiene un peso significativo la amistad: poder hacer amigos y estar con sus amigos. La cercanía de los amigos/as les da ese impulso para llevar a cabo las actividades y para la toma de decisiones, por ejemplo, la elección del lugar donde continuar sus estudios. Es en estas valoraciones donde vuelve a emerger la idea de comunidad de práctica. Según Wegner y Lave (1991) es en el seno de la comunidad donde se construyen relaciones entre pares y vínculos afectivos. Los talleres se visualizan como comunidad; allí aprendieron el valor de la amistad.

La intención de querer ayudar a la familia y de querer estar con los amigos y pares los posiciona en un lugar diferente. Se observa que los talleres generan en los/as entrevistados/as la posibilidad de paso de la pasividad y dependencia absoluta a un lugar de acción que se manifiesta en el dar, brindar, retribuir, en este caso a sus familias.

5.6 Categoría 6: “Al infinito y más allá”. Una expresión de deseo

Con esta categoría se analizan los deseos y expectativas a futuro de los/as entrevistados/as: qué les gustaría ser y hacer luego de finalizar la escuela.

La mayoría de los entrevistados manifiestan sus deseos y expectativas futuras cuando finalicen la escuela, plantean su deseo de seguir aprendiendo y a su vez para poder insertarse en el mundo del trabajo, ganar dinero, tener su plata. En esta inquietud, subyace el deseo de lograr una autonomía.

“(…) Poder terminar la escuela primaria” (E2).

“(…) Trabajar para tener mi dinero y comprarme calzado, ropa” (E7).

Quienes se expresaron con mayor fluidez precisan qué actividades les gustaría realizar y en qué contextos podrían desempeñarse:

“(…) A mí me gusta mucho peluquería y maquillar” (E5).

“(…) Trabajar. De policía o bombero, reparando calles” (E3).

“(…) Un curso de computación para conseguir trabajo, para tener un sueldo y pagar cosas” (E2).

“(…) Ser maestra y trabajar en una escuela” (E2).

“(…) Me gustaría trabajar en la luz... como electricista” (E9).

“(…) Una changa... de construcción, me gusta construir” (E8).

Los/las entrevistados en sus respuestas muestran su interés y deseo de buscar su identidad, pero no solo se trata de buscar sino también de una elección que los ayude a encontrar su lugar en el mundo. Como expresa Sierra (2014), de eso se trata para todo adolescente y joven, encontrar su lugar en el mundo.

Se observa la intención de alcanzar un oficio y profesión. Se mencionan: carpintero, peluquera, maquilladora, maestra, abogada, policía, bombero, vendedor, reparador de calles, constructor. Ellos relacionan el “ser alguien” en la vida con tener trabajo; son conscientes de que la adultez tiene que ver con tener un trabajo. Por eso algunos consideran que dichos oficios y profesiones les permitirían ser independientes económicamente y contribuir a la sociedad; tener una formación en un oficio o profesión abre puertas a oportunidades de empleo.

“(...) Yo quiero ser maestra de señas... Porque tengo un amigo sordo” (E1).

“(...) Me gustaría ser abogada; los abogados ayudan a la víctima... Porque han abusado, le han pegado, lo han violado (E1).

La elección sobre qué hacer en el futuro está condicionada por varias cuestiones. Una de ellas es la poca información que se les brinda desde la escuela a los/as estudiantes sobre cuáles son las diferentes posibilidades de estudio y formación que se les ofrece una vez finalizada su trayectoria en la escuela Martina Chapanay.

Algunos comentan sobre las instituciones a las que les interesa concurrir, como también algunos/as saben qué aprendizajes podrían lograr.

“(...) Hay máquinas, cocina, pintura” (E5).

“(...) A mí me gusta mucho peluquería y maquillar” (E5).

Los/as entrevistados/as tienen conciencia de los límites que se les presentan a la hora de su elección para su futuro; esto los lleva a poner en duda sus posibilidades a futuro, en particular, la aspiración a realizar estudios luego de egresar de la escuela Martina Chapanay. Son conscientes de que necesitan apoyos, y que estos podrían no estar disponibles.

“(...) No me dejan porque tengo que ir con alguien que me ayude” (E5).

“(...) Hay que tener mucho estudio” (E3).

Otro factor que sin duda incide es el económico y social. Los/as entrevistados/as proceden de sectores populares; se deduce que sus ingresos son bajos; además la mayoría son familias numerosas. Si bien las familias muestran el compromiso de que sus hijos obtengan algún tipo de educación, en algunos casos, es probable que las características señaladas operen como obstáculo.

En algún sentido los atraviesa lo que señala Pérez (2014): la persona siempre permanece abierta entre lo que debe ser, lo que es y lo que puede ser a lo largo de su historia personal. En la vida de los/as estudiantes, la posibilidad de ir más allá de lo que se es y se puede no parece ser una problemática abordada desde la institución. Se observa que la

construcción de su futuro próximo luego de concluir su trayectoria educativa en la escuela Martina Chapanay, queda en manos de cada estudiante; no aparecen en las respuestas señales de un “otro”, otra política o proyectos que acompañen, orienten, habiliten el pensar un futuro. Se ven en las respuestas opciones precarias, poco habilitantes de otro destino, que les permita transitar a otro mundo posible, y adentrarse en el mundo de la adultez. Está claro que lo que puede ser dependerá de los acompañamientos necesarios que se les brinden para contribuir a que puedan alcanzar sus deseos: seguir aprendiendo, conseguir un trabajo y, por consiguiente, lograr autonomía.

La ausencia de apoyos y acompañamientos a las trayectorias futuras de los/as estudiantes obstaculiza la inclusión, la eliminación de barreras sociales y educativas, lo que no permite asegurar una participación activa y equitativa de los sujetos (Ainscow, 2001). Los deseos y proyectos de los/as estudiantes, el interés por seguir estudiando y lograr una inserción laboral, vuelven a poner en cuestión las condiciones, los apoyos institucionales o la falta de políticas inclusivas con los que deberían contar los/as estudiantes con discapacidad ya que son un factor determinante para su logro en autonomía y su futuro.

A modo de síntesis:

Las categorías emergentes del análisis de las entrevistas revelan algunos de los significados que los/as estudiantes con discapacidad intelectual de la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay construyen a partir de su paso los talleres de carpintería y mimbtería.

Desde su transitar en las escuelas comunes, en donde se resalta la presencia de diferentes barreras que obstaculizan una inclusión educativa, dejando “huellas incompletas” en los estudiantes, y haciendo un contraste con su trayectoria por la escuela especial, expresado en “Me gusta todo” y la construcción de su identidad en “Aprender a hacer con un sentido”, los estudiantes valoran los talleres como espacios de aprendizaje significativo y de pertenencia (Bruner, 1991; Larrosa, 2011). Se observa un sentido de logro por parte de ellos, esta sensación personal que los atraviesa de poder alcanzar diferentes metas a través de las diferentes actividades que se les proponen dentro de los talleres.

Las categorías “Una autonomía posible a la vez condicionada” y “Un acompañamiento que se transforma en retribución” evidencian cómo las actividades productivas y el apoyo familiar fomentan la autonomía, aunque restringida por las condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes.

El poder hacer amigos, estar con amigos y las aspiraciones de “Al infinito y más allá” revalorizan el rol de las relaciones sociales y los deseos de futuro en la configuración de sus proyectos de vida, alineados con el modelo social de la discapacidad planteado por Palacios (2008) y la inclusión educativa (Ley 26.206, 2006) que de algún modo habría que revitalizar. Estas categorías, en su conjunto, no solo dan voz a los/as estudiantes con discapacidad, históricamente silenciados, sino que también ofrecen una base para reflexionar sobre la transformación de las prácticas educativas inclusivas, tema que se abordará en las reflexiones finales del capítulo 6.

CAPÍTULO 6
RESULTADOS/CONCLUSIONES

En este apartado se integró de manera simultánea dos cuestiones. Por un lado, una síntesis de los resultados en diálogo con mi marco teórico; por otro, algunas ideas que me atrevo a compartir en relación con la educación de las personas con discapacidad y sobre el campo de la educación especial.

6.1 Síntesis de resultados y discusión

En este trabajo final me propuse comprender los significados construidos por jóvenes estudiantes acerca de su experiencia en los talleres de la Escuela de Educación Especial Martina Chapanay de la ciudad de Chimbas, San Juan.

Los resultados alcanzados se presentaron en torno a las categorías emergentes: La escuela común, una huella incompleta; “Me gusta todo”. Un espacio de aprendizaje valorado; aprender a hacer con un sentido. La construcción de la identidad; una autonomía posible a la vez condicionada; una presencia que se transforma en retribución. Familia-Amistad; “Al infinito y más allá”. Una expresión de deseos.

Las conclusiones a las que arribó permitieron develar sentimientos, sentidos, gustos, deseos que los/as entrevistados/as han podido expresar en el marco de las entrevistas y que he intentado poner en diálogo con las categorías de mi marco teórico y de otras que fueron necesarias explorar durante el análisis.

En primer lugar, me interesa reponer la concepción de discapacidad que hoy prevalece y el modelo educativo que sustenta el cual operó como marco fundamental para analizar las prácticas educativas desarrolladas en los talleres, así como los significados construidos por los entrevistados. Concepción que entiende que la discapacidad es una situación y no una característica intrínseca de las personas (Palacios, 2008) la cual surge de la interacción entre las limitaciones individuales (condición) y las barreras sociales del entorno (situación), según la noción triádica de Brogna (2023).

El modelo educativo psicosociobiológico se alinea con esta concepción, ya que para este modelo la discapacidad no se define únicamente por una condición de salud o por las

barreras sociales, sino por la interacción entre la salud del individuo, sus características personales y el contexto social en el que vive, a partir del cual se redefinen las políticas y normativas de la educación de personas con discapacidad a nivel nacional e internacional. Se inicia un proceso potente que impulsa la integración e inclusión de estas personas a través de la creación de un sistema que pretende ofrecer oportunidades educativas según las necesidades y posibilidades de los estudiantes.

Siguiendo este marco, las instituciones educativas de modalidad de educación especial diseñan propuestas que respondan a dichas políticas. Los talleres que impulsa la escuela Martina Chapanay se alinean con este desafío. Estos talleres intentan brindar a los/las estudiantes herramientas que les permitan desarrollar, en el marco de sus posibilidades, cierta autonomía y generar la inquietud de seguir aprendiendo y realizar alguna actividad laboral en el futuro. Si bien los estudiantes que asisten a esta escuela se enfrentan con barreras sociales/contextuales como las condiciones socioeconómicas de Chimbas, que dificultan su autonomía y participación plena, los talleres de carpintería y mimbtería buscan mitigar estas limitaciones al promover su posición como sujetos activos. Los estudios que operan como antecedentes demuestran la importancia de fortalecer la autonomía de las personas con discapacidad a fin de lograr una posible inserción laboral, cuestión de importancia para la integración en la sociedad. En este sentido, la investigación de Serrano Pérez (2011) pone en evidencia la valoración de la formación laboral en tanto genera en las personas expectativas a futuro, como es el interés de seguir estudiando y el deseo de desempeñarse algún día en un puesto de trabajo.

Se pudo observar diferencias entre las experiencias de quienes han transitado otras instituciones educativas antes de ingresar a la Escuela Marina Chapanay y las experiencias que tienen en los talleres. De su paso por la escuela común, los entrevistados tienen recuerdos vagos; no parece que les haya dejado huella. Por el contrario, y en otra dirección, en los talleres ocurren cosas que para ellos/as son importantes, como es conformar una comunidad de práctica, esto quiere decir que en los talleres las actividades son instancias grupales en donde los/as estudiantes comparten un interés o gusto y un hacer. Como expresa Baquero (2002) estas comunidades generan un contexto propicio para el aprendizaje, el cual supone una actividad situacional y colectiva. Esto implica que el aprendizaje no es un proceso

aislado, sino que está profundamente influenciado por las interacciones sociales.

Pueden poner en palabras lo que les pasa (Larrosa, 2011) y otorgar un valor a la experiencia, un valor para su vida de relación en el que se reconoce al otro, maestra/señorita, compañero/a-amigo/a, familia (padre, madre, abuelo/a). También dar un valor a un hacer que perfila una posibilidad a futuro y que los conecta con el afuera, la vida y el mundo; en este sentido, un aprendizaje situado (Baquero, 2002; Rogoff, 2012).

Los estudiantes valoran positivamente su participación en los talleres, como refleja la categoría ‘Me gusta todo’, que abarca tanto aprendizajes técnicos (manejo de herramientas y procedimientos para producir objetos) como prácticas sociales (trabajo en equipo, venta de productos), trascendiendo lo meramente instrumental. Si bien resulta relevante y necesario que los estudiantes aprendan a usar herramientas para realizar un producto, lo es mucho más cuando esto se logra en el marco de una comunidad que habilita a aprender con otros, trabajar en equipo y en colaboración, y de esta manera construir vínculos, constituirse como ser social. Objetivos que sintonizan con los propósitos de una educación que integra y que incluye. En este sentido, se infiere el esfuerzo que hacen los maestros de los talleres para alcanzar tales objetivos, de construir sentidos compartidos en un contexto inclusivo.

En los talleres de carpintería y mimbtería, los estudiantes participan en comunidades de práctica, como se mencionó anteriormente; este contexto les permite negociar significados sobre su pertenencia y autonomía, como se observa en las categorías “Aprender a hacer con un sentido. La construcción de la identidad” y “Una autonomía posible a la vez condicionada”.

Se destaca como experiencia la venta de productos y la consecuente obtención de dinero. Se intuye que este saber los puede posicionar de un modo diferente ante el mundo, salirse del lugar que posiblemente y habitualmente se los coloca: el lugar de la pasividad y de la incapacidad. Sienten que tienen la capacidad de hacer algo para ellos y para los otros, algo que retribuye. Como dice Bragna (2023) sensación que permite el desplazamiento de la discapacidad como mera condición material y simbólica. Experiencia en términos de Larrosa (2011) que son significativas al reflejar la posición de los estudiantes como sujetos activos capaces de recibir y a la vez de dar.

En la alusión a las expectativas a futuro, una expresión de deseos, los/as estudiantes manifiestan significados contruidos y compartidos en su entorno social y cultural, también de sus experiencias de vida y situaciones que los atraviesan. Ellos hablan de su futuro, qué les gustaría hacer y estudiar y también de los condicionamientos y límites. Son conscientes de sus limitaciones, así como de la situación socioeconómica que los atraviesa vivir y la necesidad de tener apoyo para continuar su futuro. En contraposición a dichas condición y situación, desde su posición expresan sus deseos de autonomía. Las nociones de “condición, situación y posición” propuestas por Brogna para explicar la discapacidad (2023) ayudan a pensar la tensión que se observa en la categoría “Al infinito y más allá”, la tensión entre posibilidades y expectativas.

Podría preguntarse cómo se acompaña a estas personas a transitar otros espacios educativos luego de finalizar su trayectoria en la escuela Martina Chapanay y a insertarse en la sociedad con cierta autonomía. Probablemente su participación en los talleres les abre esta posibilidad.

Las conclusiones de este estudio coinciden con algunos de los resultados de las investigaciones consideradas como antecedentes; a continuación señalo aquellos más relevantes:

- La importancia otorgada a los espacios educativos en tanto lugar para establecer lazos afectivos y de amistad. Los/as entrevistados/as han señalado el valor que tiene para ellos estar con otros en los talleres y los amigos.

- La descontextualización de los programas de formación del campo laboral y la no existencia de programas específicos de inclusión laboral y seguimiento de egresados. Se ha observado que la Escuela Martina Chapanay no cuenta con programas de esta índole.

- El rol que cumple la familia en el comportamiento y desempeño cognitivo/social y laboral. Si bien no se ha indagado específicamente sobre el rol que cumplen las familias de los entrevistados, se infiere la posibilidad de que dicho rol en un contexto vulnerable pueda ser aún más dificultoso.

- Los sueños y deseos de las personas con discapacidad por obtener un trabajo e insertarse en la sociedad. Los entrevistados han manifestado claramente este interés.

- La importancia de creer en el potencial de cada persona para lograr confianza y autonomía. Se infiere el esfuerzo que hace la Escuela Marina Chapanay para promoverlo.

Dichos hallazgos dieron lugar a una serie de planteos que comparto en el próximo apartado.

6.2 Repensar la educación de las personas con discapacidad, repensar el campo de la educación especial.

Los actuales lineamientos y normativas de la educación de personas con discapacidad impulsan la inclusión educativa en respuesta al reconocimiento de los derechos a una educación plena que integre todas las dimensiones de la persona. Se entiende que, al promover y facilitar la inclusión educativa, es posible construir espacios de humanización dentro del ámbito educativo y en la sociedad. Asunto que interpela las propuestas pedagógicas que desarrollan las escuelas y otros ámbitos en los que se llevan a cabo actividades de formación destinadas a estas personas. Surge el interrogante acerca de si estas iniciativas dan lugar a prácticas genuinas de inclusión que permitan conectar, articular, integrar condiciones, situaciones y posiciones de las personas con discapacidad.

Uno de los propósitos de la educación es que las personas logren una autonomía e independencia. En todos los casos y más aún en las personas con discapacidad, este objetivo implica acompañar el desarrollo de esta autonomía con contenidos específicos y prácticas que los lleven a poder tomar decisiones a partir de sus deseos y condiciones. La autonomía no se logra sin enseñanza y sin apoyos, conclusión que halla su evidencia empírica en las respuestas de los estudiantes de los talleres, sobre todo al referirse a su futuro.

Reflexiones que pretenden revisitar la educación de las personas con discapacidad, poner en cuestión el alcance de sus propósitos y de sus medios. Resulta pertinente analizar la

relación fin-medio, hasta qué punto este último es pertinente, adecuado para alcanzar, por ejemplo, la autonomía y por lo tanto la inclusión.

Otra cuestión que me interesa plantear refiere a la participación de las personas en su educación. Si partimos de la premisa de que el/la joven con discapacidad es un sujeto de derecho, cabe pensar si es tenido en cuenta al momento de la construcción de su currículo, es decir, si su voz es escuchada o tenida en cuenta para las acciones que involucran su propia trayectoria de vida, su devenir futuro, sus anhelos y, en definitiva, sus deseos.

Según Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) si bien hay orientaciones y pautas culturales (discursos, historias, emblemas, signos, prácticas) que establecen que estudiar es importante y necesario, serán los participantes de los talleres quienes tendrán que construir el sentido de la escuela a partir de sus vivencias, a partir de sus “me gusta todo”. Prestar atención a ello supone ahondar en los significados que los estudiantes otorgan a sus experiencias educativas, que expresan o quieren expresar sus voces. A partir de ello, poder debatir y construir con ellos/as las propuestas, pensar con ellos qué recorridos son deseables y posibles realizar.

Los resultados de este estudio me han posibilitado repensar cuestiones en relación al campo de la educación especial. Una de ellas remite al posicionamiento ético y pedagógico de los educadores que trabajamos en este campo. En este sentido surgen varias preguntas: ¿Cómo miramos a los/as estudiantes que asisten a las escuelas de modalidad especial y a los talleres de formación laboral? ¿Qué expectativas educativas tenemos los/as docentes sobre sus posibilidades de aprender? ¿Hasta qué punto consideramos sus deseos, aspiraciones y cómo promoverlos? ¿Existe la participación de los/as estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones escolares? ¿En qué modelo de educación especial nos encontramos a la hora de mirar y armar una currícula?

Otro asunto tiene que ver con las articulaciones que pueden implementarse entre las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. Uno de los hallazgos de este estudio muestra la valoración que tienen los participantes de los talleres que brinda la Escuela Martina Chapanay, para ellos significa un lugar muy importante en sus vidas al significarlo como un espacio de relaciones interpersonales, lazos afectivos y de amistad. No obstante,

surge la inquietud sobre cómo se lleva a cabo la articulación entre la formación y el campo laboral, la contextualización del programa de estudio que se le ofrece a los estudiantes con las necesidades reales para una futura inserción laboral. Situación de la cual informan los antecedentes consultados. Los estudios demuestran la desarticulación entre la formación y el campo laboral, la descontextualización de los programas y necesidades de los organismos de empleo (Saldaña e Inostroza, 2014), la escasez de programas de inclusión laboral y de seguimiento de quienes han realizado una formación (Huiracocha, Tutiven y Ayala Tenesaca, 2015).

Frente a esta problemática, cabe preguntarse: ¿Cómo se acompaña a los estudiantes luego de su egreso de la escuela? ¿Cómo se los prepara para afrontar los desafíos que les presenta la vida? ¿Tenemos presentes los deseos y proyecciones de vida de las personas con discapacidad? ¿Somos puente de creación en generar espacios para la toma de decisiones para una vida adulta independiente?

Se ha señalado la importancia de brindar herramientas de formación para enfrentarse a la vida del trabajo y cumplir el anhelo de inclusión en el mundo laboral. Esto supone la reconsideración de los jóvenes y de las personas en general que viven esta condición, desde una construcción que se asemeje más a sus capacidades y competencias, desarraigando paradigmas equívocos sobre lo que pueden o no desarrollar, y con esto fomentar el respeto hacia su diversidad, cumpliendo con una educación más integral.

Una problemática que exige generar lazos entre las instituciones y organismos que ofrecen oportunidades educativas y laborales para estas personas. Considero relevante desarrollar estudios orientados a abordar esta cuestión a fin de fortalecer políticas de acompañamiento de las trayectorias educativas y de vida de las personas con discapacidad, como por ejemplo, talleres participativos donde los estudiantes elijan actividades, programas de orientación vocacional o articulaciones con instituciones locales para apoyar la transición laboral, entre otras.

Haber realizado este trabajo me llevó a salir del lugar habitual y acostumbrado de ser docente y colocarme en una posición diferente: la de quien estudia un fenómeno desde otra perspectiva. Al tomar distancia de lo cotidiano, pude ver los hechos y sucesos de otro modo,

revisitarlos a partir de una mirada que desnaturaliza, una mirada que habilita asombro y pregunta por lo que ve y oye. Pude ver y mirar, pude oír y escuchar. En la experiencia de poner a jugar mis sentidos, tomé conciencia de que no siempre se miran y escuchan las voces de los estudiantes. Cuestión que como docente me inquietó y me llevó a plantear la primera pregunta, que fue el inicio de este recorrido: ¿Hasta qué punto los escucha? ¿Hasta qué punto se presta atención a los deseos y expectativas de los/as jóvenes que asisten a los talleres a la hora de tomar decisiones pedagógicas? ¿Qué significa escuchar en educación especial?. Este proceso me permitió elaborar de manera provisoria algunas respuestas, y también generar el interés por seguir explorando, así como compartir mis hallazgos con colegas, y personas a quienes les interese esta temática no sólo para abrir el espacio y el tiempo a una discusión teórica, por sobre todo, instalar un espacio de revisión, reelaboración y producción de proyectos educativos que incluyan a los estudiantes, como partícipes y lograr una sociedad más inclusiva.

También puedo evidenciar que esta investigación me ha posibilitado dar un giro hacia otra posición ética y pedagógica, afianzar conocimientos del campo y contribuir a construir caminos no conocidos, caminos que se puedan explorar, tomar decisiones que nos expandan y enriquezcan como profesionales de la educación especial.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas, Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.
- Alvarez, J. (2003) La integralidad de la educación: en busca de un modelo axiológico. Tesis doctoral.<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4438/04-CAP%C3%8DTULO%204.pdf>
- Ayala Tenesaca, L. (2015). Factores que influyen en la inclusión laboral de las personas con discapacidad egresadas de 5 centros de educación especial de la ciudad de Cuenca. 2010-2014 [Trabajo de graduación previo a la obtención del título de magister en educación especial, Universidad del Azuay del Ecuador]. Archivo digital <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4941>
- Bassa González, A. (2022) Inserción e integración laboral: un obstáculo para las personas con discapacidad intelectual. Trabajo final de grado. Universitat de les Illes Balears.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles Educativos vol. XXIV, 97, pp.57-75.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Prentice Hall.
- Bonilla, J. M. (2019). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. Paradigma: Revista De Investigación Educativa, 26(42), 75–89. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>
- Botaro, M. A., del Hoyo, M, Martinez, L. (2018) Orientación vocacional ocupacional en adolescentes con discapacidad intelectual: sistematización de una experiencia. Repositorio Digital Kimelü. <http://kimelu.mdp.edu.ar/handle/123456789/225>

- Broyna, P. (2023). Una noción triádica: condición, situación y posición de discapacidad. Andamios vol.20 no.52. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1019>
- Bruner, J. (1991) Actos de Significado. Alianza Editorial.
- Cols, E. (2008). Estilos de enseñanza. Homo Sapiens.
- Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación. Resolución 311/16.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre, 2006. <https://www.refworld.org.es/docid/5d7fbf13a.html>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (coord.) (2012) Manual de investigación cualitativa. Gedisa.
- Di Segni Obiols, S (2003) Adolescencia y vínculos. Arch.argent.pediatr 101(6). 427-429. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/A6.427-429.Obiols.pdf>
- Fainblum, A., Edgar, L.y Luongo, C.(2012). Discapacidad intelectual y proceso adolescente: la rebelión del eterno niño. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/779>
- Fourcade, M. y Horas, M. (2018) Las configuraciones de apoyo en la inclusión de personas sordas. Argonautas, Vol. 8, No 10: 22 – 30.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1969). El muestreo teórico (Floreal Forni, Trad.). Aldine Publishing Company.
- Gutiérrez Miranda. M (2023) Diseño y procesos de significación e interpretación. La capacidad representacional de la imagen-interfaz. Cuaderno 205. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación pp 49-63

- Guzmán Gómez, C y Saucedo Ramos, C. (2015) Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. En Revista mexicana de investigación educativa vol.20 no.67.
- Figuerola Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión Y Desarrollo*, 6(2), 4-14.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Huaiquián Billeke ,C., Arriagada Vega, C., Betanzo Briones, A., Inostroza Soto , H., Llanquitruf Paillán, K. (2018) Manifestaciones afectivas en jóvenes con discapacidad intelectual. *Interdisciplinaria*, vol. 35, núm. 1, pp. 69-86.
<https://www.redalyc.org/journal/180/18058784004/html/>
- Huiracocha, M., Tutiven, M., Ayala Tenesaca, L. (2015) Factores que influyen en la inclusión laboral de las personas con discapacidad, egresados de 5 centros de Educación Especial de la ciudad de Cuenca, 2010-2014. Repositorio Institucional Universidad Azuay.<http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4941>.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 19, pp. 87-112. (en línea).
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación, en C. Skiliar y J. Larrosa, Experiencia y alteridad en educación (comp.). *Homo Sapiens*, Ediciones, pp. 13-44.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ley 20.206 de Educación Nacional (2006, 14 de diciembre). Congreso de la república.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac_58ac89392ea4c.pdf

- Martínez Ríos, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 9-32. [Dialnet-PovertyDisabilityAndHumanRights-4868164%20\(1\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4868164&formato=pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) Discapacidad. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Ministerio de Educación. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Educación Integral de Jóvenes y Adultos 2005-2008.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Cinca*.
- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R. y Vilà Suñé, M. (2014). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 24(2), 100–115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11261>
- Pérez, G. (2014) Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 31. <http://www.researchgate.net/publication/267928190>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. Capítulo II. Métodos de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rogoff, B. (2012) Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. En *Infancia y Aprendizaje*. <http://dx.doi.org/10.1174/021037012800217970>
- Saldaña, L., Inostroza, P. (2014) Formación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual leve en la comuna de los ángeles desde la voz de sus actores. *Paideia* Nº 55 (97-118).

- Sánchez-Calero Arribas, B. (2024). El respeto a la voluntad, deseos y preferencias de la persona discapacitada como manifestación de su derecho a la dignidad personal. *Derecho Privado y Constitución*, 44, enero-junio (2024), pp. 13-50.
- Serrano Pérez, M. (2011) Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual. *Tendencias Pedagógicas* nº 18.
https://sid.usal.es/idos/F8/ART19420/perez_serrano.pdf
- Sierra, N. (2014). Adolescencia, subjetividad y contexto socio-cultural. *Argonautas*, 4 (4), 67- 78.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. España, Morata.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En Tenti-Fanfani, E. (Ed.), *Una escuela para los adolescentes* (pp. 9-71). Losada.UNICEF/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Editorial Brujas.
<https://ies6043sal.infd.edu.ar/sitio/upload/YUNI-URBANO-2006-Tecnicas-para-investigar.pdf>

ANEXO 1: Guion de entrevista

Nombre:

Edad:

¿Dónde vivís? ¿Tu familia cómo está compuesta? ¿Mamá y papá a qué se dedican?

¿Desde qué edad asistís a la Martina? ¿Antes de venir a la Martina a qué escuela fuiste?

¿A qué taller perteneces en escuela, Martina?

¿Me contarías con tus palabras qué hacen en el taller? ¿Qué haces vos?

¿Qué es lo que más te gusta del taller? ¿Por qué?

¿Qué es lo que menos te gusta del taller? ¿Por qué?

¿Hay algo del taller que aprendiste y que pudiste hacer afuera de la escuela?

¿A vos para qué crees que te sirve estar en el taller?

Me dijiste que tenías... años, entonces, si el próximo año continuas en la escuela ¿te gustaría seguir en este taller o en otro? ¿Por qué?

Y si te toca egresar de la escuela, ¿qué te gustaría hacer?

¿Cuáles son tus deseos para tu vida adulta?

¿Cómo te gustaría verte en un futuro?

¿Dónde te gustaría trabajar?

ANEXO 2 : Entrevistas a estudiantes de los talleres de mimbrería y carpintería

E1

Edad: 16 años

¿Cómo es tu nombre? Mi nombre: A N

¿Qué edad tenes? Dieciséis.

¿Dónde vivís? En la chipolleti y 25. ¿Y qué departamento es? Chimbas.

¿Con quién vivís? Con mi mamá, con mi papá y mis hermanas.

¿Tu mamá a qué se dedica? Mi mamá se dedica a ser ama de casa. ¿Y tu papá?

Es albañil.

Me dijiste que tenías tres hermanas mujeres, ¿Y qué edad tienen? Tienen 14, 5 y 9.

¿Quién es la mayor de todas? Yo.

¿Tus hermanas a qué escuela van? A la escuela Dr. Honorio Pueyrredón ¿Vos sabés si esa escuela donde asisten tus hermanas es una escuela de educación especial o una escuela común? Es una escuela común. ¿Cómo se llaman tus hermanas? Selena y Angelita.

¿A qué grado van? Mi hermana Selena va a tercero y Angelita va al jardín.

¿Vos desde qué edad venís a esta escuela, la Martina? Desde los 13. ¿Y antes de venir a la Martina Chapanay a que escuela fuiste? A la escuela Honorio Pueyrredón, ¿hasta qué grado fuiste a esa escuela? Hasta 6° grado.

¿Cómo fue tu experiencia en esa escuela? Fue buena ¿Qué te gustaba? Música, teatro, plástica y además también que aprendí a leer y a escribir.

¿Y qué no te gusto? Que estaba sola. ¿Cómo que estás sola? Claro, no tenía amigas. ¿Por qué? No sé, no me gustaba tener amigos en esa escuela.

¿Y por qué te gustaba ir a esa escuela? Porque hay ensayos, hay baile.

¿Y matemática sabes? Sí, también sé los números, sumar dinero.

¿Cuándo te egresaste de la escuela Honorio Pueyrredón? tenías más o menos 13 años, podías ir al secundario ¿Quién dijo que te vinieras a la Martina Chapanay y no te fueras a otra escuela? Mi mamá me dijo que me iba a mandar acá a la Martina Chapanay.

¿Qué es lo que te gusta de la Martina a vos? Me gustan mucho los talleres. Y mis amigas, ¿quiénes son tus amigos? La Joselyn, la Carlita, la Dalida.

Me dijiste que te gustan los talleres. ¿Cuál te gusta de los talleres? El de mimbrería, en el que estoy. ¿Has estado en otro taller? No, estuve con la seño Patricia, con la seño Rocío. ¿te acordas cómo se llamaban las secciones de las seños? Alfabetización: ¿Qué hacían ahí? Ahí aprendía a leer y escribir.

¿En el taller de mimbrería este año con qué señor estás? Con la seño Valeria y

la seño Belén ¿todos los días estás en el taller de mimbrería? Los lunes haciendo lampazos con la seño Silvia y Valeria.

Contame, ¿qué hacen en el taller de mimbrería? Hacemos

llaveras, negritas, adornos, mandalas

Hacen muchas manualidades, ¿y trabajan en el cuaderno? Sí. ¿Qué hacen en el cuaderno? Escribimos el DNI y la fecha. ¿Algo más? Hacemos restas, multiplicaciones. ¿Y de lengua? También leer.

Volviendo al taller, ¿y qué es lo que más te gusta hacer en el taller? Me gusta todo del taller, ¿pero algo que hiciste en el taller te gustó más? Hacer mandalas, atrapasueños

Vos me habías dicho que ibas a hacer haampazo.

Con la seño Valeria y la seño Silvia, ¿qué hacen en ese taller? Hacemos lampazos y escobillones. Y después, cuando los terminan a esos lampazos y escobillones, ¿qué hacen? Les ponemos las etiquetas y los vendemos.

¿Quién los vende a estos productos? Las seños

¿Dónde los vende la seño? No los sé

¿Qué taller te gusta más? Los dos me gustan. ¿Hay algo que no te gusta del taller de lampazos? A mí no me gusta el tanto el armar los escobillones. ¿Por qué? En el escobillón hay que buscar una maderita y poner los pelitos, algo así.

¿En el taller de mimbtería has aprendido algo y lo has hecho afuera de la escuela? Sí, los atrapasueños. ¿Y qué has hecho con esos atrapasueños? los vendí.

¿Los vendiste a dónde? En mi casa. ¿A tus familiares los vendías o has salido a vender? Salí a la calle a vender al parque. ¿Y cómo te fue? Bien. ¿Los vendiste a cuánto? Sí, los chiquitos salen 100 y los más grandes salen 1000. ¿Los habías hecho acá en la escuela o

vos los has hecho en la casa? No, acá en la escuela. ¿Los mismos que has hecho acá en la escuela, vos te los llevaste a la casa? Sí.

¿La seño se los dio para que los vendieran en la casa o era para que te los llevara a tu casa? No, yo aprendí a hacer para venderlos en mi casa. ¿Y te gustó esa experiencia de venderlos? Sí. ¿Y por qué te gustó eso de venderlos? Porque así le ayudo a mi mamá; le ayude con el dinero.

¿Y también ese dinero, además de ayudar a tu mamá, te compraste algo vos? Sí, me compré un llavero de Stitch y una ropa.

¿Y no has hecho otra cosa para vender? Llaveros. ¿Y a quién le vendiste? En la calle y también fui al parque.

¿Te gusta tener tu dinero? Sí. ¿Por qué crees que te gusta tener tu dinero? Para ayudar y comprarme algo.

Vos me dijiste que tenías 16 años, si el año que viene te quedás acá en la escuela. ¿Dónde te gustaría estar? Tengo ganas de aprender carpintería. ¿Te gustaría ir al taller de carpintería? ¿Por qué? Porque hacen cuadros. ¿Y vos sabes con qué se trabaja en carpintería? Con madera. ¿Y vos querés hacer otra cosa que sea con madera para qué? Para venderlos.

Y si no te quedas en la escuela, ¿A dónde te gustaría irte o hacer el año que viene? A la escuela Fortabat, ¿por qué? Porque tengo unas amigas ahí.

¿Y qué hacen en la escuela Fortabat? Hacen cosas como acá. ¿Cómo qué? Hacen manualidades, talleres. ¿Te han dicho alguna de tus amigas qué taller tienen? De cocina. ¿cocinas vos? Hago torta, pizza, chocotorta, hago todo. ¿Y qué hiciste con eso? Lo vendí y otros los comimos en casa.

¿Cuándo seas más grande qué te gustaría ser? Yo quiero ser maestra de señas. ¿Y por qué quieres ser maestra de lengua de señas? Porque tengo un amigo sordo.

¿Y dónde pensas que podrías ir a trabajar? Creo que en una escuela.

Además de maestra, ¿qué otra cosa te gustaría a vos ser? Abogada.

¿Y vos qué crees que necesitas para ser abogada? Tener mucho estudio

¿Qué hace un abogado? Los abogados ayudan a la víctima.

Y esa víctima, ¿qué le puede haber pasado? Porque han abusado, le han pegado, lo han violado.

¿Vos has vivido algo de eso con algún familiar cercano? Sí, de mi hermana. ¿De tu hermana? En casa la quisieron violar.

¿Y tu familia qué piensa de que quieres ser abogada? Que lo puedo lograr porque mi papá, cuando era chiquito también ha sufrido lo mismo. Igual que mi mamá. También sufrían, eran víctimas ellas de muchas cosas.

E2

Edad: 18 años

¿Cómo te llamas? I P

¿Dónde vivís? Barrio Santa María Manzana H casa 1, departamento de Chimbas

¿Con quién vivís? Con mi mamá, con dos hermanas y un hermano varón pequeño

¿Recordás desde cuándo venís a la Martina Chapanay? No, no me acuerdo

¿Pero vos viniste a la Martina Chapanay en el turno tarde? No.

¿Siempre viniste en el turno mañana? Sí.

Y antes de venir a la Martina ¿te acordas si fuiste a otra escuela? Sí, a la escuela Jorge Washington. ¿Es una escuela especial? No.

¿Te acordas hasta qué grado fuiste en esa escuela? No, ¿y por qué te cambiaste a la Martina? Porque nos entregaron la casa acá en Chimbas.

¿Este año en qué taller te toca estar? En el de mimbtería, ¿siempre estuviste en él? No, ¿te acordás cómo se llamaban las secciones en las que estuviste antes? No sé cómo se llamaban. ¿Con qué trabajaban? En el cuaderno, no como en el taller con artesanías. ¿Sabes leer y escribir solo? Sí, ¿y hacer cuentas? Sí, también.

¿Qué hacen en el taller de mimbtería? Hacemos cosas artesanales y producción. ¿Por ejemplo, qué hicieron? Negritas, mandalas, alfombras.

¿Qué es lo que más te gusta del taller? Me gusta muchísimo trabajar con el material ¿Qué material? Lo que nos da la seño para hacer las artesanías.

¿Hay algo que no te guste del taller? No, me gusta el taller porque no hay problemas. ¿Cómo problemas entre tus compañeros? Que no me molestan mis compañeros, ¿pero en el taller te molestan? No.

¿Algo que aprendiste en el taller, que hiciste con la seño, lo pudiste hacer en la casa o en otro lugar que no sea la escuela? No. ¿Por qué? Porque no se me ocurrió y me llevo siempre algo del taller para mi casa. ¿Y qué hiciste con lo que te llevaste? Se lo regalé a mi mamá ¿Qué era? Una alfombra para el baño.

¿Vos para qué crees que te sirve todo eso que te enseñan en el taller? Para poder trabajar, ¿trabajar en qué? Produciendo artesanías y tener dinero. ¿Ustedes lo que hacen en el taller lo venden? Si, ¿y para quién es el dinero? La seño compra cosas para seguir trabajando.

Me contaste que tenés 18 años, ¿entonces egresas de la escuela este año? Sí, ¿A dónde vas a ir? Me voy al PROPAA. ¿Y vos a donde te quieres ir? Al PROPAA ¿Entonces te gusta esa idea? Sí, ¿vos sabés qué hacen en el PROPAA? ¿Te contó la seño? No.

¿Qué te gustaría hacer después de eso? Un curso de computación, ¿y para qué crees que te puede servir ese curso? Para conseguir trabajo, ¿y para que quieres trabajar? Para tener un sueldo y pagar cosas.

E 3

Edad: 18 años

¿Cómo te llamas? A C

¿Dónde vivís? En el barrio Santa María en Chimbas, ¿con quién vivís, Axel? Con mi abuelo, abuela, mi mamá y un tío. ¿Y a qué se dedican? Mi mamá y abuela se quedan en la casa. ¿El abuelo? Jubilado, ¿tu tío trabaja? Si en la construcción.

¿Vos te acordás desde qué edad venís a la Martina Chapanay? Creo que desde los 6 años.
¿Venías entonces en la tarde y después en la mañana? Si.

¿Ahora en qué taller estás? En el de carpintería, ¿me podrías contar qué hacen en el taller de carpintería? Trabajamos con madera, regla, pintamos madera, hacemos apoya celulares, platos, para la yerba y el azúcar.

¿Qué es lo que más te gusta del taller? Todo. ¿Por qué te gusta todo? Porque me gusta aprender todo lo que me enseñan. ¿Y vos para qué pensás que te puede servir todo eso que te enseñan las señas? Para buscar un trabajo.

¿Hay algo que no te gusta del taller? No. ¿Por qué? Porque me gusta aprender y es divertido lo que hacemos.

¿Vos has hecho en la casa o en otro lugar algo de lo que has aprendido en el taller? No, ¿no has utilizado eso que aprendiste para hacer algo? Sí, con mi tío aprendí con la madera a medir. ¿Y dónde lo hiciste, te acordás? En su trabajo, ¿vos lo acompañaste a su trabajo? Sí, algunas veces yo voy con él a ayudarlo en la construcción.

Me dijiste que tenés 18 años, entonces, ¿este año egresas? Sí, ¿y a dónde te vas? A la escuela Fortabat, ¿te gusta esa idea de ir a esa escuela? Sí ¿y sabes qué te van a enseñar en esa escuela? Me contaron unos compañeros que lavan autos, hacen de comer.

¿A vos qué te gustaría hacer? quiero seguir yendo a la escuela, ¿pero cuando seas más grande, adulto hay algo de lo que te gustaría trabajar? Me gustaría trabajar en la luz. ¿Cómo electricista? Como electricista, ¿vos sabés dónde se aprende eso? No.

¿Y para qué quieres trabajar en eso? Para tener mi dinero.

E4

Edad:18

¿Cómo te llamas? W P

¿Dónde vivís, William? No me acuerdo. ¿No te acordas tu dirección? No, ¿pero es cerca de la escuela? Sí, acá a la vuelta vive mi tía. ¿Vos vivís con ella? No, ¿y con quién vivís? Con mi mamá, papá y dos hermanas mujeres. ¿Y a qué se dedica la mamá y el papá? Mi mamá nada en la casa y mi papá, con las máquinas, arregla las calles.

¿Te acordás desde cuándo venís a la escuela Martina? No, ¿Sí eras chiquito? Si era chiquito, ¿entonces has venido en la tarde antes de pasar a la mañana? Sí, ¿y antes de venir a la escuela Martina ibas a otra escuela? Sí, la del pozo.

¿Cómo se llama el taller en el que estás? Carpintería. ¿y qué hacen en carpintería? Trabajamos, cortamos, lijamos, usamos las máquinas ¿Qué producen? Llaveros, porta celular. ¿Con eso que producen qué hacen? Lo vendemos. ¿Vos vendiste algo? Sí, en mi casa, y le traje el dinero a la seño.

¿Qué es lo que más te gusta del taller? Cortas, usar las máquinas, construir, ¿y hay algo que no te guste? No.

¿Vos para qué crees que te sirve aprender todo eso en el taller? Para distraerme. ¿Además de distraerte, te servirá para algo más? Para vender

¿Hiciste algo en tu casa de lo que aprendiste acá en el taller? No. ¿Por qué? Porque no tengo madera.

Tenés 18 años, ¿este año egresas? Sí, ¿A dónde te vas? A la escuela Fortabat ¿Te gusta la idea? Sí, me gusta. ¿Sabes qué hacen allí? Hay máquinas, cocina, pintura

¿Cómo te ves vos como adulto? Trabajando ¿En qué te gustaría trabajar? De policía o bombero, reparar las calles.

E5

Edad: 18

¿Cómo te llamas? A A

¿Dónde vivís? En la villa azul, ¿con quién vivís? Ahora vivo en la casa de mi suegra. ¿Estas de novio? Sí, ¿y antes de irte a la casa de tu suegra, con quién vivías? Con mi mamá y mi hermano Iván. ¿Tu mamá a qué se dedica? Está en la casa, ¿es ama de casa? Sí.

¿Te acordás desde cuándo venís a esta escuela? No, ¿pero te acordás si eras chiquitos? Sí venía en la tarde. Antes de venir a la escuela Martina, ¿fuiste a otras escuelas? Sí, a muchas, pero no sé cómo se llaman.

¿En qué taller estas ahora? En el de mimbrería, ¿qué hacen en ese taller? Cuadritos, alfombras, sillas con totora. ¿Qué es lo que más te gusta del taller? Me gusta todo, pintar, decorar, todo me gusta. ¿Y hay algo que no te guste? No.

¿Eso que vos aprendes en el taller para qué crees que te sirve? Para aprender a hacer cosas para salir a vender, ¿la seño te dio algo para vender? No, cosas de la escuela no, pero vendo ahora cosas que me da mi suegra como ajo, cebollita, acelga, limones. ¿Dónde lo vendes? Por todos lados en la escuela, plaza, ¿y el dinero para qué es? Para ayudarle a mi suegra, yo no quiero dinero. ¿Por qué? Porque no me interesa el dinero.

¿Hay algo que aprendiste en el taller que lo hiciste en otro lado? No, nada.

Este año te egresas, ¿a dónde vas? A Fortabat. ¿Te gusta la idea de irte a la Fortabat? Ya la conozco a esa escuela, ¿pero te querés ir para allá? No, no tengo ganas de irme, me quiero quedar en el mismo taller con la señorita Valeria y Belén. ¿Por qué no quieres ir? Porque me gusta estar acá, pero me dijeron que me tenía que ir a la otra escuela.

¿Y para qué crees vos que irte a la Fortabat te va a servir? Para aprender otras cosas, ¿y esas cosas que vas a aprender para qué te van a poder servir? Y para trabajar.

¿Y de qué te gustaría trabajar, tenés algún deseo? No lo tendría que pensar, ¿pero algo que te guste hacer para conseguir tu dinero? Vender, ¿qué vender? No sé cosas, pero no me gustan los trabajos pesados como subirme al techo, eso no.

E6

Edad: 18

¿Cómo te llamas? J D

¿Dónde vivís? En el Inca, manzana B, casa 2. ¿Con quién vivís? Con mi mamá, papá y dos hermanos.

¿Te acordás desde cuándo venís a la escuela Martina? Desde los 7 años. ¿Antes de venir a la Martina fuiste a otra escuela? Sí, ¿a cuál? A la Bavio.

¿En qué taller estás ahora? En el de carpintería, ¿qué hacen ahí? Usamos herramientas, trabajamos con madera. ¿Me podés contar algo que realizaron en el taller? Sí para Navidad estamos haciendo adornos.

¿Qué es lo que más te gusta del taller? Usar las máquinas. ¿Y hay algo que no te gusta? No.

¿Vos para qué crees que te puede servir todo esto que aprendes en el taller? Para enseñarle a otros niños, ¿y para qué más te puede servir? Para trabajar de carpintera.

Este año te año egresas. ¿A dónde te vas? A la escuela Fortabat, ¿te gusta la idea de ir a otra escuela? Sí, ¿ya sabes qué te enseñan ahí? También hay carpintería, cocina.

¿En qué te gustaría trabajar? A mí me gusta mucho peluquería y maquillar, ¿y sabes dónde se aprende eso? Sí, en la escuela de la noche, ¿fuiste a averiguar para aprender? Sí, pero no me dejaron porque tengo que ir con alguien que me ayude.

¿De qué te gustaría trabajar? De carpintera y peluquera. ¿para qué querías trabajar? Para tener mi dinero y comprarme calzado, ropa.

E7

Edad: 18 años

¿Cómo te llamas? I A

¿Dónde vivís? Villa Paula, ¿con quién vivís? Con mi mamá. ¿Tu mamá a qué se dedica? Ama de casa, ¿pero tenés hermanos? Sí, somos 9 pero grandes ya.

¿Te acordás desde cuánto venís a la escuela Martina? Cuando era chiquito, ¿antes de venir a esta escuela ibas a otra escuela? Sí, a la Cabot.

¿En qué taller estás ahora? En carpintería, ¿qué haces en ese taller vos? Hice llaveros, usamos la lijadora.

¿Qué es lo que más te gusta del taller? Todo me gusta. ¿Algo que no te guste? Si no me gusta y me aburre estar sin hacer nada, me gusta trabajar por eso, cuando no tengo nada que hacer, hago rabiar a la seño.

¿Aprendiste algo acá que lo hiciste en la casa u otro lugar? No, nada, pero me llevé cosas del taller y las vendí ¿A dónde las vendiste? En la calle, ¿te gusta vender? Sí.

¿Para qué crees que te sirve aprender esas cosas que te enseñan en el taller? No me acuerdo. ¿Cuándo uno es grande, qué debe hacer para tener plata? Trabajar, ¿para qué te sirve todo lo aprendido en el taller? Para trabajar haciendo cosas para vender.

Tenés 18 años y te egresas. ¿A dónde te vas? A Fortabat. ¿Te gusta la idea de irte a esa escuela? Sí, pero también me gusta quedarme acá. ¿Por qué? Porque me gustan las dos ideas, allá también hay talleres.

¿Vos tenés pensado qué te gustaría ser o de qué trabajar cuando seas adulto? Una changa, ¿pero de qué es esa changa? De construcción, ¿hay alguien en tu familia que trabaje de eso? No, ¿y por qué te gusta? No sé, me gusta construir. Si vos trabajaras en la construcción, ¿para qué te serviría? Y para tener plata.

E8

EDAD: 16 años

¿Cómo te llamas? B G

¿Dónde vivís? Barrio Conjuró 8. ¿Con quién vivís? Con mi papá, mamá y 4 hermanas. ¿A qué se dedica la mamá? Trabaja en un local de artículos de limpieza. ¿Y tu papá? Es preventista.

¿Te acordás desde cuándo asistís a la Martina? No, ¿venías de chico? No ¿comenzaste en el turno mañana? Sí, entonces antes de venir a la escuela Martina ¿ibas a otra escuela? Sí, ¿a cuál te acordas? Si al a Ramón Peñafort, ¿es también una escuela especial? Sí, ¿y por qué te cambiaste a esta escuela? Porque tenía problemas familiares y me vine a vivir con mi papá y madrastra.

¿En qué taller estás este año? Mimbtería, ¿y qué hacen en ese taller? Adornos, cuadros, alfombras, ¿te gusta hacer eso? Sí, ¿qué es lo que más te gusta hacer? No sé todo. ¿Y algo que no te guste? Hacer lampazos. ¿Hacen lampazos en el taller de mimbtería? Sí, pero con la seño Silvita hacemos lampazos y escobillones. ¿Y por qué no te gusta? Porque es un poco difícil para mí.

¿Has hecho algo en la casa que lo aprendiste en el taller? No, todavía no. ¿Del taller te has llevado alguna producción? Sí, una alfombra, ¿y qué hiciste con ella? Nada, la dejé en mi casa. ¿Por qué no la querías vender? No, porque lo que hago yo no me gusta venderlo, quiero tenerlo conmigo.

¿Para qué pensás que te puede servir todo lo que aprendés en el taller? Para cuando sea grande, para aprender a trabajar.

Vos tenés 16 años, el año que viene seguís en esta escuela. ¿Te gustaría seguir en este taller o en otra sección? Me gustaría irme a carpintería. ¿Por qué? Me gusta más. ¿Fuiste a carpintería? Sí, una vez la ayude a la seño Carla, ¿y no quiso que te quedaras con ella? No me dijo que al otro año iba a estar con ella.

Cuándo seas más grande, adulto, ¿qué te gustaría hacer? No sé muy bien, pero policía o bombero, esas dos cosas. ¿Y para ser bombero o policía que tenés que hacer? Estudiar.

E9

Edad: 17 años

¿Cómo te llamas? L R

¿Dónde vivís? Barrio Centenario. ¿Con quién vivís? Con mi mamá, papá y tres hermanas. ¿Tenés más hermanos? Sí, somos 9 hermanos en total. ¿Viven todos juntos? No, ¿te acordás en que trabaja tu mamá? Se queda en la casa, ¿y tu papá? En la municipalidad.

¿Te acordás desde qué edad venís a la escuela Martina? Sí, desde los 8 años. ¿Viniste en el turno tarde? No, en la mañana siempre.

¿En qué taller estás ahora? Taller de carpintería, ¿qué hacen en ese taller? Hacemos juegos de madera, lámparas. ¿Y con qué materia trabajan? Con madera utilizando máquinas.

¿Qué te gusta del taller? Nada. ¿Nada te gusta del taller? Sí, me gusta, pero no tanto. ¿Por qué? Porque me aburren algunas cosas. ¿Cómo que te aburre? Limpiar, usar las máquinas.

Vos ya habías estado en una sección que se llama alfabetización, ¿verdad? Sí, ¿qué te gusta más taller o alfabetización? Alfabetización, ¿te gusta más trabajar en lengua y matemática? Sí.

¿Hy algo del taller que aprendiste y que lo hiciste en tu casa? No. ¿Por qué? Por qué no se me ocurrió.

¿Vos para qué crees que te sirve estar en el taller? Para aprender y algún día hacer algo y trabajar, ¿te gustaría trabajar de carpintero? Sí, puede ser.

Tenés 17 años, ¿vos te querés ir del taller? No. ¿Por qué? Porque me gusta estar acá en la escuela. ¿Te gustaría ir al PROPAA? Sí, ¿te contaron qué hacen ahí? Sé, es como que pasaríamos a 4° grado.

¿Qué te gustaría hacer a vos cuando seas grande? Peluquería, ¿y ya te averiguaste dónde podés estudiar eso? Si con mi hermana lo podemos hacer, ¿te gustaría trabajar en un futuro de peluquero? Sí, con mi hermana tener un local.

E10

Edad: 18

¿Cómo te llamas? N M

¿Dónde vivís? Salta 1030, ¿qué departamento es? Chimbás, ¿con quién vivís? Con mi mamá, hermana y mis dos sobrinos. ¿Tu mamá a qué se dedica? Enfermera.

¿Te acordás desde qué edad venís a la escuela Martina? Creo que desde los 10 o 12 años, ¿comenzaste en el turno tarde? Sí.

¿Cómo es el nombre del taller en el que estás? Taller de carpintería, ¿me podés contar qué hacen ahí? Con madera para elaborar productos, ¿qué productos hacen? Apoya celulares, juegos, adornos. ¿Qué es lo que más te gusta del taller? Usar las máquinas. ¿Hay algo que no te gusta? Gimnasia, ¿pero algo del taller que no te guste hacer? Limpiar cuando terminamos de trabajar.

¿Para qué crees vos que te sirve estar en el taller? Para aprender y hacerlo. ¿Y qué aprendes? A trabajar la madera. ¿Y hacer qué? Cosas con la madera. ¿Cuándo seas más grandes, para qué te puede servir esto que aprendes a hacer cosas con la madera? Para trabajar y vender.

¿Te gustaría en un futuro trabajar de esto, de carpintero? Si

Este año te egresas, ¿A dónde te vas? A la escuela Fortabat, ¿sabías que te van a enseñar? No, no sé. ¿Te gusta la idea de irte de esta escuela a otra? No me quiero ir. ¿Por qué? Porque no quiero ir a otra escuela nueva. ¿Qué querés vos hacer? Nada, ¿queres quedarte en tu casa o quedarte en esta escuela? Quiero quedarme en mi casa.

Cuando seas adulto, ¿qué te gustaría hacer? Trabajar, ¿y en qué te gustaría trabajar? Poniendo carteles. ¿Y hay otra cosa que te gustaría hacer o deseas? No. ¿Con tu familia conversas sobre lo que te gustaría ser cuando seas más grande? No. ¿Por qué? Porque mi mamá siempre está trabajando.

¿Y ves a alguien que admiras o que te gusta lo que hace? Sí, la seño Carla, ¿y que hace la seño Carla? Y trabaja con la madera. ¿Eso te gustaría hacer? Sí, ¿trabajar en una escuela o tener un taller propio? Sería mejor un taller para trabajar yo.