

Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar*

Discrimination and segregation: Effects of school desegregation on life projects for municipal schools graduate students who participated in school integration projects

Verónica López**

Recibido: 17-07-2014 - Aceptado: 22-08-2014

Resumen

La literatura internacional recoge efectos perjudiciales de las políticas de integración escolar para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, poco se conoce respecto de los efectos de estas políticas en el tiempo. Esta investigación indagó, a través de un estudio cualitativo de casos múltiples, en los relatos y proyectos de vida de cuatro estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve, que participaron en proyectos de integración escolar en dos escuelas municipales de la Región de Valparaíso. El diseño fue un estudio de casos múltiples. El análisis de contenido mostró que desde su perspectiva, su formación en PIE fue de una calidad inferior a la esperada, sintiéndose discriminados tanto por profesores como por compañeros del aula regular, disminuyendo así las expectativas en torno a sus posibles logros académicos. De esta forma la educación paulatinamente fue careciendo de prioridad, orientando sus proyectos de vida hacia otras formas de desarrollo personal. Estos resultados se discuten en relación con la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos humanos.

Palabras clave: integración escolar. Proyectos de vida. Escuelas municipales. Discriminación. Segregación.

* Este estudio fue financiado por el Proyecto CIE-05 del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Chile, y por el Proyecto FONDEF-Idea ca12i10243.

** Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. veronica.lopez@ucv.cl

Abstract

The international literature depicts harmful effects of school integration policies for the inclusion of students with disabilities. However, little is known about the effects of these policies over time. This study looked into the life stories and narrative of four students diagnosed with mild intellectual disabilities who participated in projects of school integration in two municipal schools in the Region of Valparaíso, Chile, after they had finished or dropped out of elementary school. The design was a qualitative multiple case study. Content analysis showed that from the students' perspective, the education they received through the integration program was of lower quality than expected. They expressed feelings of discrimination both by teachers and regular classroom peers, and narrated decreasing expectations in terms of their future academic achievement. Education gradually became less important for their life projects, as they sought to fulfill other expectations such as economic independence. These findings are discussed in relation to inclusive education from a human rights perspective.

Keywords: School integration. Life projects. Public schools. Discrimination. Segregation.

La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en los establecimientos educacionales regulares es un proceso que se ha desarrollado paulatinamente y de forma reciente en nuestro país, cuyo origen se remonta hacia la década de los 60, en dieron movimientos sociales a favor de la no discriminación, el respeto por la diversidad y en definitiva la lucha por los derechos humanos. Más tarde, a mediados de los años 80 en Chile, se pusieron en marcha las primeras experiencias de integración escolar, tanto en el sector público como privado y principalmente en establecimientos de educación parvularia y enseñanza básica, sin embargo, es a partir de la década de los 90 que se da inicio a una política de integración de manera gradual y focalizada en la educación básica y media. Para estos fines se dispuso de recursos técnicos y financieros a las escuelas, profesores y estudiantes, con el propósito de facilitar la capacitación, organización e implementación de los proyectos de integración escolar emergentes (Pérez y Bañados, 2003).

Es importante destacar al respecto, que si bien se han realizado grandes avances en lo que respecta a la educación inclusiva a nivel normativo, también hay que considerar con especial cuidado que, tal como indica Senge (1989 en Ainscow, 2004), con demasiada frecuencia algunas organizaciones presentan la tendencia a producir cambios a gran escala, pero que resultan de poco impulso puesto que no producen cambios en su modo de operar, lo que a su vez lleva a que dichas iniciativas de cambio puedan contribuir, mas no conducen a cambios significativos en la práctica (Fullan, 1991, citado en Ainscow, 2004).

Si bien la mayoría de las políticas públicas se encuentran orientadas a la educación parvularia y básica, sigue siendo escasa la información acerca de qué pasa con los estudiantes que egresan

de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) o cómo influye su experiencia escolar en sus proyectos de vida.

El objetivo de esta investigación fue analizar las implicancias de la experiencia escolar en los proyectos de vida de estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve, egresados de escuelas municipales con proyectos de integración escolar. Nuestro propósito fue analizar estas implicancias desde la propia experiencia de los estudiantes. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: desde su perspectiva, ¿cómo ha influido su experiencia escolar en PIE en su vida actual? y ¿cuál es la influencia que tiene su formación en PIE en sus proyectos de vida?

1. La educación: un derecho humano fundamental

Este principio básico encuentra su fundamentación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos el año 1948 en su artículo 26, el que fue reafirmado posteriormente en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Pérez, Prado y Salinas, 2007), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Chile en 1990.

A pesar de la fundamental importancia que representa el considerar la educación como un derecho de todos y no como el privilegio de algunos, aún en la actualidad existen en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo, personas y grupos que se encuentran en una importante desventaja educacional, lo que los lleva directamente a ser excluidos del resto de la sociedad. Por lo tanto, la desventaja educacional es causa y efecto de exclusión social e implica un poderoso transmisor generacional de marginación (EFA, 2010).

Es por estas y otras razones que surge la necesidad de asegurar el acceso a las oportunidades educativas de niñas y niños pobres, excluidos o que se encuentran en riesgo de deserción escolar como un desafío importante. A raíz de este propósito es que se realiza un seguimiento a dicha convención para asegurar el derecho a la educación, mediante el Movimiento de la Educación Para Todos.

1.1. El fracaso escolar y la exclusión educativa

Para una mayor comprensión de la inclusión, es también necesario considerar qué se entiende por fracaso escolar y cuáles son los factores asociados a la exclusión educativa. Siguiendo a Escudero (2005), el fracaso escolar es un fenómeno construido en y por la escuela, dentro del entramado de relaciones que se establecen con ella como institución social. Los términos para su definición, el modo en cómo ocurren y sus causas comportan, a su vez, diversos significados y sentidos de acuerdo a las diferentes perspectivas desde donde se sitúan los actores para explicar este fenómeno.

Uno de los problemas que se advierte respecto al término de fracaso escolar, reside en los sentidos que se le asignan, puesto que los discursos asociados a éste, no sólo ofrecen descripciones y

comprensiones del fenómeno, sino que también atribuciones de responsabilidad a los distintos actores involucrados, cayendo, en ciertas ocasiones, en explicaciones y atribuciones simplistas, que llevan a focalizar el fracaso en los sujetos, imputando a los estudiantes que fracasan.

De este modo, es que el foco de los análisis respecto al fracaso escolar suele encontrarse centrado principalmente en tres aspectos que implican la atribución de responsabilidad en los estudiantes, la individualización, es decir, fracasan los estudiantes, no así el modo en que se encuentra estructurado el sistema escolar; la privatización, si un estudiante no alcanza a cumplir con los aprendizajes esperados, él viene siendo el primer y prácticamente único responsable; y finalmente la atribución de culpas a las víctimas, donde el fracaso es debido a la falta de capacidades, motivación o esfuerzo (Escudero, 2005).

Por lo tanto, en el ámbito de la educación entendemos que estos conceptos ponen sobre la mesa cuestiones importantes: el fracaso o exclusión educativa se encuentran en estrecha relación con un determinado orden escolar y con los discursos que lo constituyen. Opera sometiendo a los estudiantes a operaciones de etiquetaje y clasificación, así como a un sistema de atribuciones de responsabilidad según el cual el fracaso se debe a sujetos que son “incapaces” de lograr el éxito en el sistema educativo (Escudero, González y Martínez, 2009).

1.2. Políticas de integración e inclusión en Chile

López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (en prensa) indagaron sobre las concepciones y prácticas discursivas respecto a la integración en la enseñanza obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa, como su traducción en prácticas locales situadas. Para ello, realizaron en 2010 un estudio en el que analizaron discursivamente la política educativa de integración, y estudiaron empíricamente su traducción en tres escuelas municipales de una comuna.

Los resultados de este estudio revelaron prácticas a nivel de aula y escuela que actúan como barreras para la inclusión educativa. Entre ellas se destaca que la política educativa presenta un carácter híbrido, en el que si bien convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, prescribe un modelo de integración donde predomina un énfasis en el modelo médico-clínico. Éste consiste en la atención individual de la discapacidad, mediante la figura de la docente especialista.

Según las autoras, la política de integración presentada a través del Decreto N° 1 de 1998, era presentada como un servicio optativo y complementario a la educación regular, mediante los proyectos de integración escolar. En las prácticas discursivas locales, esta última se traducía como la política de los “niños PIE”. Mediante esta denominación, diversos agentes educativos (directivos, docentes y estudiantes) individualizaban a los estudiantes que se forman en los PIE, basándose en su discapacidad. Estos estudiantes a la vez eran rotulados y segregados al interior de la escuela.

La presente investigación se realizó con estudiantes egresados de dos de las tres escuelas, en las que López y sus colaboradores (2010) habían identificado prácticas de individualización, estigmatización y segregación de los “niños PIE”. Por lo tanto, constituye un avance y continuación de este estudio, poniendo el foco en el seguimiento de los estudiantes egresados de los programas PIE de estas escuelas.

1.3. Proyectos de vida

En la presente investigación, lo central fue la experiencia propia de los jóvenes entrevistados. Su subjetividad, sus ideas, sus emociones, sus experiencias, sus prejuicios, etc., y cómo éstos se relacionan con su formación en escuelas municipales con PIE. Es por esta necesidad de entender y comprender esta subjetividad única, y acorde con nuestra metodología, que nos centramos en el concepto de proyecto de vida.

Entendemos el proyecto de vida como un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo (D’Angelo, 2000). En esta definición se debe tener en cuenta las dimensiones sociales y psicológicas, ya que no se puede obviar que la subjetividad se da en un contexto social que posibilita, restringe y/o limita ciertas expectativas y planes que los individuos crean o realizan.

En términos más generales nos referimos a lo que el individuo quiere ser y lo que el individuo va a hacer en determinados momentos y espacios de su vida, así como las posibilidades de lograrlo. Cuando nos referimos a proyectos de vida, entendemos a los individuos como personas históricas, que pertenecen a un tiempo a una sociedad determinada, siendo influidos por ésta, ya sea por ciertas clases o grupos sociales.

Es desde esta influencia socio-histórica, que los individuos expresan sus orientaciones de futuro, no solo en forma de objetivos, sino de planes o proyectos más generales que abarcan esos objetivos y las vías posibles para su logro, siempre en el contexto de su actividad total. El *proyecto de vida* se distingue por un carácter anticipatorio, modelador y organizador tanto de las actividades como del comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su *estilo de vida personal* y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad.

2. Método

Diseño. El presente estudio se enmarca dentro del *paradigma cualitativo de investigación*, mediante el cual nos permitió comprender y profundizar las distintas experiencias escolares, desde la perspectiva de los propios participantes, por medio de una aproximación a sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, al modo en cómo perciben subjetivamente su realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se optó por un *estudio de*

casos múltiples, ya que siguiendo las recomendaciones de Pérez Serrano (2001), éste posibilita el estudio profundo del significado de una experiencia o fenómeno particular, el cual, debido a la escasa investigación al respecto, fue de carácter *exploratorio* (Hernández et al., 2010).

En consecuencia, se trabajó desde un *enfoque biográfico*, a través de los *relatos de vida*. En tanto decisión ética, epistemológica y metodológica, este enfoque no implica pretensiones de exhaustividad, sino que se centra en algunos aspectos o momentos de la vida. Siguiendo a Mallimaci y Giménez (2006), no importa si no lo dice todo o si no se respeta el orden cronológico, tampoco si su relato corresponde a lo acontecido “realmente”, dado que si no sucedió así, “por lo menos desde el presente se lo concibe de esa manera y por lo tanto se actuará en consecuencia” (p. 5). Por lo tanto para efectos de este estudio nos focalizamos en la experiencia que los participantes nos manifestaron a través de sus relatos sin cuestionar su veracidad, ya que la manera en que han construido sus proyectos de vida se basa en la forma en que significan los acontecimientos y no en el modo en que éstos sucedieron en sí mismos.

Participantes. Los participantes de nuestra investigación fueron cuatro estudiantes que cursaron su enseñanza básica en dos establecimientos educacionales municipalizados que formaron parte del estudio de López y sus colaboradores (2010). Como contexto, es necesario recordar que este estudio había identificado prácticas de individualización, estigmatización y segregación de los estudiantes que participaban en los proyectos de integración escolar en estas escuelas. Ambas escuelas pertenecen a una Corporación Municipal de la Región de Valparaíso, Chile. La tabla 1 presenta las características demográficas de los participantes.

Como aún resulta escasa la información y sistematización de lo que ocurre con los estudiantes una vez que egresan de los PIE, el criterio de selección de los participantes fue que hubieran egresado del Proyecto de Integración Escolar del establecimiento, con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve. Así, la justificación del “caso” viene dado por el efectivo egreso de 8° básico. La información sobre los datos para contactar a los estudiantes fue proporcionada por la directiva de los establecimientos, quienes estaban al tanto de la finalidad de esta investigación y desconocían la situación actual de los participantes. La producción de datos fue realizada durante el año 2011.

Tabla 1. Participantes, sus características demográficas y su situación escolar previa y actual.

Nombre	Edad	Género	Año de ingreso a PIE	Año de egreso PIE
Isabel	18	Femenino	2001	2008
Soledad	19	Femenino	2005	2009
Miguel	16	Masculino	2005	2010
Evelyn	18	Femenino	2006	2008

Técnicas de producción de datos. Los datos fueron producidos mediante *entrevistas en profundidad*, las que nos permitieron entablar un diálogo flexible y dinámico, que facilitó la profundización de la serie de experiencias escolares como estudiantes diagnosticados

con discapacidad intelectual. Se realizó el número de entrevistas necesarias para lograr la saturación de datos, siendo tres para Isabel, Soledad y Evelyn, y dos en el caso de Miguel. Todos estos nombres son ficticios.

Las preguntas indagaron en su experiencia escolar y cuáles fueron sus implicancias en los proyectos de vida, por ejemplo: ¿cómo fue tu experiencia en el PIE?, ¿cómo te ves a ti mismo (a) en el futuro?, ¿consideras que hay alguna relación entre la forma en cómo te ves en el futuro y tu experiencia escolar? Con este objetivo se dividieron las entrevistas en tres momentos: pasado, presente y futuro.

Técnica de análisis. El análisis de la información se realizó mediante un *análisis de contenido* (Cáceres, 2003), utilizando el programa Atlas Ti.

Aspectos éticos. Los participantes firmaron una carta de asentimiento informado. En el caso de aquellos menores de edad, sus tutores firmaron además una carta de consentimiento informado. Para efectos de confidencialidad de la información, se mantiene en reserva el nombre de la comuna, la escuela y los participantes.

3. Resultados

3.1. Situación escolar y sociofamiliar de los participantes

A continuación se presenta una breve descripción sociodemográfica de cada uno de los participantes (ver tabla 2).

Isabel es una joven de 18 años que vive con ambos padres y su hermano menor. Ingresó a PIE el año 2001, luego de quedar repitiendo en primero básico, y egresó el año 2008. Es una joven tranquila, que ha tenido la necesidad de priorizar el trabajo por sobre sus estudios debido a la situación económica de su familia, ya que su padre ha estado cesante por problemas médicos. Además, Isabel durante un periodo de tiempo se fue de la casa para convivir con su pololo, donde paralelamente estuvo alrededor de un año sin estudiar. Sus padres cuentan con una escolaridad básica incompleta, por lo cual ella refiere no sentir un apoyo en relación a sus estudios, permitiéndole faltar cuando ella quisiera. En la actualidad no se encuentra estudiando, retirándose de una modalidad de estudios 2x1 mientras cursaba 1° y 2° medio, puesto que deseaba trabajar como asesora del hogar para juntar dinero para un subsidio habitacional.

Soledad es una joven de 19 años y es la menor de 4 hermanos, quienes siguieron estudios universitarios. Actualmente vive con sus dos padres. Colabora activamente con su madre en la preparación de almuerzos, lo cual la ha llevado a interesarse en el área de la gastronomía, siendo su sueño tener un restorán en el que ella sea chef. Nació prematuramente a los 5 meses, dejándole secuelas en el habla y problemas de aprendizaje. Ella es la única que declaró haber sido víctima de bullying en dos de las escuelas a las que asistió. Ingresó a PIE en 5° básico y egresó el 2009 de 8° básico. Actualmente asiste a una escuela de la comuna que también

tiene modalidad PIE cursando 1° medio, sin embargo fue retirada por un nuevo episodio de bullying, asistiendo solo 2 días de la semana por encontrarse demasiado afectada. En esta última escuela, nos comentó su familia, que la sala en la que asiste a PIE no cuenta con pizarra y es además utilizada para guardar implementos como colchonetas y cajas. Al año siguiente sería matriculada en otro establecimiento educacional. Finalmente, Soledad contempla desenvolverse como chef en un restorán, proyecto que ha logrado articular desde hace bastante tiempo y que ha mantenido en la actualidad. Ella identifica como el inicio en la conformación de este proyecto, la ayuda que le ofrecía a su madre, quien se encarga de preparar almuerzos. A partir de esto, se proyecta con altas expectativas que implican la posibilidad de perfeccionarse en el extranjero dentro del área de la gastronomía.

Miguel es un joven de 16 años que actualmente vive con su familia, compuesta por ambos padres y una hermana mayor. Miguel ingresó al PIE en cuarto básico el año 2005, luego de quedar repitiendo ese año, y egresó el año 2010. Es un joven algo solitario pese a la gran cantidad de jóvenes con los que se rodea. Forma parte de una pandilla cuyos integrantes se autodenominan *los atentados siempre pálidos*, con quienes confiesa, asaltar, robar y golpear a otras personas. Afirma consumir drogas tales como pasta base, marihuana y cocaína, además de alcohol y tabaco, lo que en ocasiones realiza junto a sus hermanos. Nos informa que el robo lo efectúa con el propósito de “costear sus vicios”, y que le parece viable dedicarse a esto en conjunto con un trabajo en la construcción. Nos relató un historial de mala conducta en su escuela, en el que en una oportunidad (por estar aburrido) prendió fuego a un estante y lo lanzó desde el segundo piso, este tipo de comportamiento lo llevó a finalizar el último trimestre en PIE bajo la modalidad de exámenes libres. Actualmente fue retirado de la escuela por haber sido acusado de fumar marihuana en el baño del establecimiento. Si bien se muestra cooperador frente a la entrevista, se caracterizó por dar respuestas breves.

Evelyn es una joven de 18 años que vive actualmente con su tía paterna, su padre, una prima y su hermano menor. Sus padres se separaron cuando ella era pequeña, y luego de la separación, su madre fue asesinada por su nueva pareja. Este es un tema muy sensible para Evelyn, ya que afirma afectarle aún en la actualidad, además de generarle problemas con su padre, razón por la cual no desea seguir viviendo con él. Estos problemas la han llevado a querer independizarse. Señala que por este motivo ingresó de forma voluntaria en el Centro de Tratamiento y Diagnóstico (CTD) del SENAME, durante 3 meses mientras estaba cursando 1° medio, saliendo posteriormente por su propia voluntad. Evelyn ingresó a PIE el año 2006 después de repetir sexto año de enseñanza básica, atribuyendo su ingreso a dificultades que presentaba en la asignatura de inglés, y egresó el año 2009 de octavo básico. Más tarde, desde el 2009 al 2011, pasa por 4 establecimientos educacionales para finalmente egresar de 4° medio bajo la modalidad 2x1. Si bien trabaja y estudia paralelamente, refiere que esto influye mayormente en sus estudios.

Tabla 2. Situación escolar y sociofamiliar de los participantes.

Nombre	Edad	Situación escolar	Situación sociofamiliar
Isabel	18	Desertó de un establecimiento educacional modalidad 2 en 1 mientras estudiaba 1° y 2° medio.	Vive con ambos padres y hermano menor. No trabaja.
Soledad	19	Cursa primero medio, participa en PIE, pero asiste solo 2 días a la semana por situación de bullying.	Vive con ambos padres, ambos con estudios universitarios.
Miguel	16	Terminó octavo básico con exámenes libres por problemas de conducta. Fue expulsado del actual establecimiento en primero medio por fumar marihuana.	Vive con ambos padres.
Evelyn	18	Tras egresar de octavo básico, rota por cuatro establecimientos de enseñanza media. Egresa de cuarto medio de un establecimiento con modalidad 2 en 1.	Vive con su padre y tía paterna. Su madre fue asesinada por su pareja, lo que la afectó seriamente.

3.2. Discriminación y segregación de los estudiantes del PIE

Podemos identificar que, desde la perspectiva de los participantes, la discriminación se aprecia en dos niveles, tanto por pertenecer a una escuela municipal como también por formarse en los Proyectos de Integración Escolar al interior de éstos.

Una primera forma en que los participantes refieren haber sido discriminados, está asociado a la comunicación explícita de bajas expectativas educacionales, vinculado a un contexto social de estigmatización de las escuelas municipales.

La consecuencia de esta comunicación explícita de bajas expectativas fue la falta de motivación para asistir a clases:

“Porque era pesá po [profesora del aula regular], cachai que siempre cuando estábamos en la clase de matemáticas nos decía que nosotros nunca íbamos a llegar, pongámosle al X [nombre de colegio privado] y toda esa cuestión, cachai que siempre nos sacaba eso. Entonces por eso yo de repente que no quería ir, no. En realidad esos dos años a mí no me importaba el colegio, lo único que quería era estar en la casa acostá (...) Igual mal de parte de ella, porque es como una humillación que nos está haciendo, está bien que nosotros vayamos... ya al XX [nombre de escuela municipal], igual que es municipal y toda la cuestión, pero no es pa que nos saque ay, no van a llegar allá” (Isabel, primera entrevista, pp. 105-113).

3.3. Experiencia escolar “básica” en PIE

Uno de los aspectos de mayor acuerdo en relación a la experiencia escolar, es la idea del Proyecto de Integración como un curso de reforzamiento, ya que en la mayoría de los casos, así les fue explicitado cuando ingresaron:

“Como pa que fueran algunos... mmm no sé cómo decirlo... no sé cómo explicarlo, pero era como una clase más que nos ayudaban no más po, no era una clase de enfermos, de na” (Miguel, primera entrevista, pp. 45).

“Porque nos reforzaban más los estudios, y lo que te decía, que si habían cosas que no entendíamos, la profe se dedicaba el tiempo de explicarlo” (Evelyn, tercera entrevista, pp. 1457).

Tal como vemos, por una parte fue considerado por algunos estudiantes como un apoyo, por el hecho de participar de una clase más personalizada, pero por otra parte consideran que este reforzamiento no les entregó todos los contenidos que debieron estar aprendiendo, sintiéndose en desventaja con los compañeros de su curso. Este aspecto cobra mayor fuerza y sentido una vez que asistían a clases en el aula regular:

“Porque por ejemplo en el liceo, por ejemplo mis compañeros van mucho más avanzado que yo, y yo voy por ejemplo en a ver, eh, en potencias, ellos van en la misma potencia, pero van con letras y yo voy recién con números” (Soledad, tercera entrevista, pp. 1270).

Esta idea, a la vez se relaciona estrechamente con otro de los aspectos en los que también hubo bastante acuerdo: la sensación de que su educación fue de una calidad inferior a la que ellos esperaban:

“Sí, igual quería estar con mi curso porque igual como que estar en tu curso igual aprendís más po, entonces ahí [PIE] te pasaban lo más básico y yo igual quería estar en mi curso. Si igual de repente yo me escapaba pa mi curso po y me decían no, tení que irte y yo me tenía que ir” (Isabel, primera entrevista, pp. 151).

3.4. Proyectos de vida que no involucran la educación formal

La tabla 3 sintetiza los proyectos de vida de los cuatro participantes. Como se puede apreciar, las consecuencias que se pueden distinguir de una experiencia escolar con estas características y las maneras de reaccionar ante esto son variadas, e influyen en el modo en cómo van dando forma a sus proyectos de vida.

Respecto al proyecto de vida educacional, frente a la pregunta ¿Cómo te veías a ti misma en el futuro?, dos de las participantes (Isabel y Evelyn) se veían estudiando en un futuro lejano, pero en ambos casos las alternativas de estudio eran más bien reducidas. Sin embargo, al finalizar

la etapa de producción de datos, ambas reconocieron que se trataba de un proyecto de vida que descartaron con el tiempo:

“Yo cuando salí de octavo, yo dije ya voy a ponerme las pilas en primero y sí, iba a sacar una carrera acá arriba porque hay dos no más, está construcción y turismo, y ya decía que ya si alcanzo a llegar o si no llego no sé, me hubiese metido a construcción o si no a turismo po, aunque construcción es más fácil que turismo” (Isabel, primera entrevista, pp. 117).

“Porque igual no es tan difícil pa estudiarlo [prevención de riesgo], o sea por lo que me han dicho a mí. Yo tengo una amiga que está estudiando eso y que le queda un año y dice que no es tan difícil (Evelyn, tercera entrevista, pp. 1765) (...) porque no es tanto trabajo igual po, por eso me gustaba no más” (Evelyn, primera entrevista, pp. 223).

En cuanto al proyecto de vida laboral, una de las similitudes que se identifican en dos de los casos expuestos (Isabel y Evelyn), es que en ambos predomina fuertemente una necesidad de independizarse de la casa de sus padres. Si bien ambas distinguen relaciones familiares relativamente buenas, la meta de tener una casa propia, en tanto materialización de su independencia, parece ser una necesidad que predomina por sobre otros proyectos:

“Desde los catorce años siempre pensé yo quiero tener mi casa y me voy a independizar sola, yo siempre dije que no quiero ser más carga de mi papá ni de mi mamá, ¡y no quiero eso!” (Isabel, segunda entrevista, pp. 1102).

De este modo, ambas descartan la educación de sus proyectos de vida como medio para el cumplimiento de la autonomía deseada. Toma mayor protagonismo la posibilidad de desenvolverse trabajando en lugar de estudiar:

“A mí el estudio no me va a dar plata, yo estudiando no me va a dar plata como para pagar, entonces igual tengo que trabajar” (Isabel, segunda entrevista, pp. 1123).

“Porque no, porque ya no quiero seguir estudiando, ya me aburrí de estudiar, quiero sacar el cuarto medio y ponerme a trabajar, o sea yo sé que eso igual me influye, pero no, no quiero seguir estudiando” (Evelyn, primera entrevista, pp. 247).

El proyecto laboral que manifiesta Miguel se encuentra asociado a la influencia de su hermano mayor, quien se desempeñó trabajando en la construcción, sin embargo identifica como un proyecto viable combinar esta actividad con el robo de forma conjunta.

Finalmente Soledad contempla desenvolverse como chef en un restorán, proyecto que ha logrado articular desde hace bastante tiempo y que ha mantenido en la actualidad. Ella identifica como el inicio en la conformación de este proyecto, la ayuda que le ofrecía a su madre, quien se encarga de preparar almuerzos. A partir de esto, se proyecta con altas expectativas que implican la posibilidad de perfeccionarse en el extranjero dentro del área de

la gastronomía. Como vemos, este proyecto de vida sí involucra la educación formal como medio para el cumplimiento del propósito vital. El análisis interpretativo de este único caso permite identificar el apoyo familiar y las altas expectativas familiares como un elemento que incide en ello.

Tabla 3. Proyectos de vida de los participantes.

Nombre	Edad	Proyecto de vida
Isabel	18	Desea trabajar como empleada doméstica para adquirir casa propia a través del subsidio habitacional.
Soledad	19	Sueña con seguir estudios de gastronomía en el extranjero, e instalar su propio restorán.
Miguel	16	Concibe posible trabajar en la construcción, como hace su hermano, y combinar este trabajo con el robo y asalto.
Evelyn	18	Desea egresar de cuarto medio y ponerse a trabajar en cualquier actividad, para adquirir vivienda propia.

4. Discusión y conclusión

Los resultados revelaron que los participantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve que se formaron en establecimientos educacionales con PIE, evalúan su experiencia escolar con aspectos más negativos que positivos. De acuerdo a los relatos de vida expuestos, los participantes se sintieron discriminados tanto por pertenecer a escuelas municipales, como también por formarse en los proyectos de integración al interior de éstas.

Los matices negativos de la experiencia escolar de los participantes han influido en la construcción de sus proyectos de vida. La experiencia de discriminación y segregación vivida al interior de la escuela, afectó por una parte su motivación por asistir a clases, y por otra parte en su autoestima, debido a la internalización de bajas expectativas en sus propias capacidades.

Así es posible concluir que de acuerdo a la experiencia escolar de los entrevistados, y siguiendo a Escudero y sus colaboradores (2009), ellos fueron separados en espacios propios y adscritos a programas especiales dentro de los cuales se les aplicaron determinadas “tecnologías de normalización”, dejando intacto el orden escolar dominante. Con esto, se cubre el ancho territorio de la “atención a la diversidad”, como un conjunto de respuestas a sujetos “distintos” o “especiales” a quienes no se les deja del todo fuera, pero que tampoco se les incluye de modo efectivo en un currículo y enseñanza de calidad que los ayude a lograr los aprendizajes necesarios. Por lo tanto, forman parte de un entramado de estructuras, relaciones y dinámicas que integran, pero que al mismo tiempo, separan (Karsz, 2004, citado en Escudero et al., 2009).

De esta forma, y siguiendo los planteamientos de López y sus colaboradores (en prensa), la política de integración, al menos como fue diseñada e implementada a partir del Decreto N° 1/1998 asociada a la Ley 19.284, en lugar de ampliar las oportunidades de los participantes, pareciera reducirlas como resultado de su experiencia escolar. Si bien esto es producto de

múltiples factores asociados, entre ellos destaca la decepción de estos estudiantes frente a un sistema educativo que los subestima y excluye.

No obstante lo anterior, y de manera contrapuesta, los resultados de este estudio también sugieren que ellos definieron su proyecto de vida en torno a otros aspectos que son reconocidos socialmente, tales como tener una casa propia y trabajo estable. Cabe pensar que estos proyectos de vida podrían ser considerados un “logro” de la política de integración, relacionados con la consecución de una autonomía personal que les permitiera evitar la dependencia a la familia nuclear o extensa. En tal sentido, a futuro será necesario investigar las prácticas educativas asociadas a la nueva Ley 20.422 y los efectos que ésta tendrá en las nuevas generaciones de egresados de los programas de integración escolar en Chile.

El propósito de esta investigación fue reafirmar que la educación de calidad nos remite y a la vez se fundamenta en un asunto de derechos humanos. Por lo tanto, nuestro deber es asegurar las condiciones que permitan una igualdad de oportunidades, mediante la construcción de un sistema educativo que responda efectivamente a la diversidad de la población escolar y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1994), con el objetivo de hacer efectivos los derechos de educación, igualdad y participación (Pérez y Bañados, 2003) como miembros activos de una sociedad más justa e inclusiva.

Dentro de los alcances de esta investigación se encuentran las limitaciones metodológicas propias del estudio de casos. Éstas, si bien no permiten la generalización de los resultados obtenidos, facilitan el desarrollo de una teoría que pueda ser transferida a otros casos (Maxwell, 1998, en Villareal y Landeta, 2010) que, con el tiempo, puedan ser generalizables a la población. Desde aquí proponemos nuevas líneas de investigación en las que se puedan incluir a estudiantes de escuelas municipales que no se formaron en los proyectos de integración escolar, con el propósito de realizar un estudio comparativo en relación a sus proyectos de vida.

No obstante aquello, el aporte que representa la perspectiva de los propios estudiantes sobre su formación, es un aspecto de fundamental relevancia tanto para la transformación de un sistema educativo que asegure una educación de calidad, como también para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, en la que se valore la diversidad y participación activa de todas las personas.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado en <http://www.educarchile.cl>
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Informativo Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 50-72.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (López, A. Trads.) Bristol: CSIE.
- Cáceres, P. (2003). Análisis de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(3), 55-82.
- Education For All (2010). *Reaching the marginalized*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 2-24.
- Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 41-64.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, V. (2010). Estudio de la población sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 211-226.
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Chile: Ministerio de Educación.
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. Recuperado de <http://www.ceil-piette.gov.ar/investigadores/>
- MINEDUC (2004). *Avances y Desafíos de la Educación Especial*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Pérez, A., Prado, M. y Salinas, J. (2007). *Educación Inclusiva mediante TICs: Su Justificación a inicios del Tercer Milenio*. España: Universitat de les Illes Balears.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, L.M. y Bañados, C. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?* Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso-Ministerio de Educación.
- Torres, R. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO.

- UNESCO (2000). *Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación*. Senegal: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Fundamentación de la Educación Inclusiva. En Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago: UNESCO.
- Verdugo, M. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/6569/8-4-2/>
- Villarreal, O. y Lanteda, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en: Dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16, 31-52.