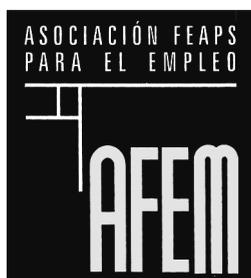


*Libro Verde sobre los itinerarios
hacia el empleo de los jóvenes
con discapacidad intelectual.*



José M^a Ibáñez Martínez Losa (Ed).

D.L.: BA-358/06.

Impresión: I.G. APROSUBA-3. Badajoz.

INDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: 55 AÑOS DE PENSAMIENTO EN TORNO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y EL TRÁNSITO HACIA EL EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: LA PERSPECTIVA DE FEAPS (1960-2005).

*Javier Albor González, Concha Peña Cebrecos,
María Ortega Camarero*17

I. INTRODUCCION19

AÑOS 6021

AÑOS 7030

AÑOS 8041

AÑOS 9047

DEL 2000 AL 200657

IDEAS PARA LA REFLEXIÓN68

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES Y EL IMPACTO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN EL MERCADO LABORAL. EL CASO DE LOS A.C.N.E.E.S. CON ESPECIAL REFERENCIA A LOS ALUMNOS CON D.I.

*Julio Carabaña Morales, Miriam López de la Nieta Beño,
Silvia Andreu Mediero*73

INTRODUCCION75

I. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN79

1. Tiempo de experimentos79

2. Todo por la integración84

3. Evaluaciones88

4. Recapitulando93

II. CONCEPTOS, FUENTES, MÉTODOS95

Denominaciones95

Definiciones96

Clasificaciones97

Fuentes98

Métodos99

III. PREVALENCIA DE LA DI	102
1. Introducción	102
2. Estimaciones de la prevalencia de la DI	103
3. La DI es menos frecuente en los países ricos y en las clases sociales medias y altas	107
4. Prevalencia de la DI en España	108
4.1. <i>La DI en España según la EDDS99</i>	109
4.2. <i>La DI en edad escolar según la estadística de la enseñanza en España del MEC</i>	111
4.3. <i>La DI a los quince años según el Informe PISA</i>	116
4.4. <i>Deficiencias y discapacidades</i>	121
5. Etiología	129
6. Prevalencia diferencial de la DI	132
6.1. <i>Por sexo</i>	132
6.2. <i>Por hábitat</i>	134
6.3. <i>Por CCAA</i>	135
6.4. <i>Por estudios de los padres</i>	138
7. Un intento de síntesis multivariada	143
8. Principales conclusiones	145
IV. LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DI ...	147
1. Discapacidades sociales	147
2. La integración familiar	153
3. Los hogares de los DI: Algunas particularidades	156
4. Resumen	162
V. LA FORMACIÓN DE LOS DI	164
1. Legislación	164
1.1. <i>La Ley general de Educación de 1970 y la Educación Especial</i>	165
1.2. <i>La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 y la Educación Especial</i>	167
1.2.1. <i>Centros ordinarios: Medidas adoptadas para favorecer la Integración de los DI</i>	169
1.2.2. <i>Educación Especial: la enseñanza desde las unidades y centros específicos</i>	180
1.2.3. <i>Servicios externos de apoyo</i>	184

2. La estadística de la enseñanza en España del MEC	184
2.1. Escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales	185
2.1.1. Una visión general	185
2.1.2. Una visión por comunidades autónomas	197
2.2. La Formación de los DI	212
2.2.1. La formación de los alumnos de EE	212
2.2.2. La formación de los alumnos de integración	217
3. La EDSS 99	223
3.1. La evolución de la escolarización	223
3.2. La formación reglada	226
3.3. La formación ocupacional	229
3.4. Conclusiones	232
4. Resumen	232
VI. LOS DI Y EL TRABAJO	250
1. Legislación	250
1.1. Empleo ordinario	251
1.2. Empleo ordinario con medidas de fomento	251
1.3. Empleo ordinario con apoyo	254
1.4. Empleo protegido	255
1.5. Centros ocupacionales	260
2. La realidad del trabajo	263
2.1. La situación laboral de los DI según la EDSS 99	264
2.1.1. Relación con la actividad	264
2.1.2. Los centros ocupacionales	281
2.2. Fuentes administrativas	282
2.2.1. Las cifras en CEEs, COs y ECA	283
2.2.2. Estimación de la tasa del empleo en CEES	290
2.2.3. Estimación de la tasa de actividades prelaborales en COs	296
2.3. Fuentes Locales	299
3. Resumen	303

VII. ITINERARIOS DE LA ESCUELA AL TRABAJO	305
1. Introducción	305
2. Nivel de estudios y actividad laboral	306
2.1. <i>Personas con DI profunda</i>	306
2.2. <i>Personas con DI moderada</i>	306
2.3. <i>Personas con DI ligera</i>	310
3. Tipo de centro y actividad laboral	315
4. Nivel de estudios, tipo de centro y actividad	317
5. Las trayectorias de los alumnos sin DI y con apoyo en centros ordinarios	319
6. La formación no reglada	323
7. Trayectorias y CCAA	324
8. Resumen	327
VIII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	329
1. Conclusiones	329
2. Sugerencias	338
Principios generales	340
Referencias	345
CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN E INCORPORACIÓN A LA VIDA ACTIVA Y LABORAL DE LOS A.C.N.E.E.S. ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL.	
Álvaro Marchesi Ullastres	353
INTRODUCCION	355
1. LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y LA INSERCIÓN LABORAL: AVANCES E INCERTIDUMBRES	357
2. LA LEGISLACIÓN ACTUAL	361
2.1. La legislación estatal	361
2.2. La legislación autonómica	368
2.2.1. <i>La definición de alumnos con necesidades educativas especiales</i>	369
2.2.2. <i>La participación de los padres</i>	372
2.3. La organización de las enseñanzas	375
2.4. La evaluación de los alumnos y la obtención del título de secundaria	378

2.5. La función de los centros de educación especial	379
2.6. Los programas de formación profesional y de transición a la vida adulta	381
3. LOS PROBLEMAS PRINCIPALES	383
3.1. Una visión reduccionista del concepto de necesidades educativas especiales	383
3.2. Los problemas de la transición a la educación secundaria . . .	384
3.3. La falta de formación del profesorado de la ESO	386
3.4. La escasa flexibilidad y los limitados recursos en la ESO . . .	387
3.5. Los centros de educación especial: el riesgo de que sean sólo centros escolares	388
3.6. La formación profesional: la ausencia de definición de los perfiles profesionales	389
3.7. Los programas de garantía social y de transición a la vida adulta: un inadecuado desajuste de su duración	389
3.8. Las dificultades de acceso al empleo	390
4. DIEZ PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN Y LA TRANSICIÓN AL EMPLEO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELLECTUAL	393
4.1. Una nueva terminología para el diagnóstico: alumnos que necesitan una atención educativa preferente	393
4.2. Un modelo flexible de organización de la educación secundaria que dé una atención educativa preferente a los alumnos con discapacidad intelectual	393
4.3. La necesidad de que cada alumno con discapacidad intelectual tengan dos tutores a lo largo de la ESO	394
4.4. Las funciones de los centros de educación especial	395
4.5. La definición de los perfiles profesionales para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad	396
4.6. La extensión de la duración de los programas de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales	396

4.7. La importancia de las prácticas en centros de trabajo al final de la ESO, al finalizar la educación obligatoria en los centros de educación especial y en los programas profesionales	397
4.8. La colaboración de las familias y del conjunto de la sociedad	398
4.9. La transición desde la escuela a los centros ocupacionales, a los centros de empleo y al trabajo	399
4.10. La responsabilidad de las Administraciones públicas y el crucial papel de los ayuntamientos	400
CAPÍTULO 4: LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. PANORÁMICA DE TRES PAÍSES DE REFERENCIA.	
<i>Daniel Bellón Serrano</i>	403
INTRODUCCION	405
1. LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	407
1.1. La enseñanza secundaria de formación profesional	407
1.2. Adaptación a personas con necesidades educativas especiales del sistema dual	409
1.3. Estructura del proceso de integración en la formación profesional	410
1.4. La transición al mercado de trabajo	412
2. LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL EN FRANCIA	417
2.1. Evolución normativa y de planteamientos	417
2.2. La integración en el sistema educativo	418
2.3. La transición como proyecto en el sistema educativo francés	420
2.4. Cuatro modelos diferentes de transición	423
2.5. El empleo protegido	428
2.6. Algunas cifras sobre el empleo de personas discapacitadas en Francia	429

3. LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL EN SUECIA	432
3.1. La política sueca sobre discapacidad	432
3.2. La transición desde el sistema educativo	432
3.3. La transición al mercado de trabajo	434
3.3.1. <i>Recursos para facilitar la transición al empleo de personas con discapacidades</i>	436
3.4. Un modelo innovador: Las cooperativas de trabajo social . . .	438
3.5. Algunas conclusiones	442
4. TRES MODELOS, VARIAS LECCIONES	443
Bibliografía y Fuentes	445
CAPÍTULO 5: ITINERARIOS FORMATIVOS HACIA EL EMPLEO DE LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN ESPAÑA.	
TEMAS A REPENSAR Y PROPUESTAS A DEBATIR.	
<i>Javier Albor González, María Ortega Camarero, Concha Peña Cebrecos, Matilde Muñoz de Leyva</i>	449

La Fundación Iberdrola mantiene como principios de actuación un compromiso con la investigación, la innovación y la dimensión social de los proyectos que emprende.

Cuando desde el ámbito de la economía social se recibió en la mesa del Patronato de la Fundación una propuesta relacionada con las personas con discapacidad intelectual y sus posibles itinerarios formativos para la inserción laboral, la Fundación consideró para su apoyo tres aspectos que encerraba dicha propuesta:

- Que era un colectivo sensible, que de forma directa y colateral sumaba miles de jóvenes que podían verse implicados por esta propuesta.

- Su carácter innovador, ya que no existe tradición ni universitaria ni en el sector de la discapacidad que haya abordado sistemáticamente la problemática de este sector de población, en cuanto a sus oportunidades de formación

- Su perfil transversal y en consecuencia, la posibilidad de extrapolar a todo el territorio estatal sus posibles conclusiones.

En clave de servicio a los ámbitos social y comunitario próximos a Iberdrola, y en el contexto de esta proyecto a los responsables de la planificación educativa, a los gestores de centros y servicios, a los agentes sociales y a las organizaciones implicadas, la Fundación Iberdrola asumió el compromiso de promover conjuntamente un trabajo de investigación, de proximidad, vinculado estrechamente al sector, a las empresas, a las familias, a los propios alumnos, a los potenciales trabajadores y a los que ya tuvieron la oportunidad al alcance de su mano

La Fundación Iberdrola entendió la necesidad de generar un marco idóneo de debate, depositando su confianza en CEPES y en AFEM para propiciar, además de la investigación, un debate técnico riguroso, con la concurrencia de expertos en el tema y con la posibilidad de trasladar a diferentes ámbitos territoriales (el trabajo se desarrolla en II CC.AA.) la implicación plural, abierta de los afectados.

La primera parte de este proyecto toma cuerpo de resultado en el Libro Verde que hoy presentamos y que es una radiografía cualificada de la situación, del momento, del marco legislativo, de la dimensión sociológica, de las alternativas existentes y del comparativo imprescindible con nuestro marco de la Unión Europea.

Vendrá la segunda parte. También es compromiso de la Fundación Iberdrola abordar el trabajo de campo pegado a la realidad, explorando la historia personal, caso a caso, de alumnos, de centros educativos, de instituciones, de asociaciones, de familias, con el propósito de descubrir el por qué de las diferencias, si existen, y especialmente cuáles serán los elementos de mejora como alternativa de futuro.

La siguiente publicación con el formato de Libro Blanco verá la luz previsiblemente a fin de 2006.

Queremos manifestar desde estas líneas el agradecimiento de la Fundación Iberdrola a los ejecutores materiales del proyecto, CEPES, AFEM y Fundación Aspanias, así como a los responsables políticos y técnicos de las CC.AA. donde se ha desarrollado, a la Confederación FEAPS y su federaciones territoriales. A todos ellos gracias por la generosidad de su empeño, que de una u otra manera beneficiará en la actualidad a más de 30.000 jóvenes con discapacidad intelectual en España.

Javier Herrero Sorriqueta
Vicepresidente de Fundación Iberdrola

Un Libro Verde es siempre un reto provocador porque nos enfrenta a la realidad con la mayor nitidez. Esta ha sido nuestra pretensión, conocer, compartir con todos los interesados las oportunidades y los problemas que las personas con discapacidad intelectual en esa etapa decisiva para su incorporación al mundo del trabajo tienen en el día a día en su entorno más próximo.

Era una vieja aspiración de nuestro sector y la alianza de la fundación Iberdrola sensibilizada con el ámbito de la discapacidad y en un buen nivel de complicidad con la Confederación Empresarial Española de la Economía Social propició el Proyecto Talento.

Desde AFEM en colaboración con expertos, con las Federaciones y los técnicos FEAPS y con administraciones educativas y laborales de distintas Comunidades Autónomas hemos desarrollado el “Libro Verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual” y que constituye la primera parte imprescindible de Talento.

Hemos objetivado el marco normativo, la incidencia sociológica y lo hemos hecho, en clara referencia europea, en el contexto del pensamiento del sector en los últimos años.

Se trata de una primera respuesta a necesidades sentidas y durante mucho tiempo aplazadas en el sector. El por qué, y hasta las alternativas a la situación, tendrán que esperar al Libro Blanco como segunda parte necesaria de este proyecto. Hoy nos complace presentar la fotografía de “situación” y lo hacemos desde el convencimiento de su utilidad y desde la posición de máximo agradecimiento a entidades, a instituciones, a profesionales y a personas que han creído que este esfuerzo merecía la pena.

José María Ibáñez Martínez-Losa
Vicepresidente de AFEM

Javier Albor González,
Concha Peña Cebrecos
María Ortega Camarero

55 años

de pensamiento en torno a las necesidades
educativas especiales y el tránsito
hacia el empleo de las personas
con discapacidad intelectual:
La perspectiva de FEAPS (1960-2005).

INTRODUCCIÓN

El movimiento asociativo de familiares de personas con discapacidad intelectual viene desde los años sesenta, ocupándose y preocupándose de los procesos de inclusión social de las personas con discapacidad intelectual.

En realidad, su origen y sentido tienen precisamente que ver con la reivindicación de derechos y la búsqueda de alternativas prácticas a las situaciones de discriminación real que en España tiene este colectivo de personas y que sin duda está íntimamente relacionadas con las dificultades históricas que en nuestro país se dan para realmente construir un estado de bienestar propio de un país europeo.

Precisamente FEAPS surge históricamente, y en muy buena parte por la voluntad de grupos de familias por, desde la cooperación y la autoayuda, dar solución a los problemas de escolarización que en los años sesenta tenían las personas con discapacidad intelectual.

Una de las primeras reivindicaciones de las entidades agrupadas en FEAPS fue el derecho de sus hijos con discapacidad intelectual a recibir educación, y a contar con las necesidades educativas de estos alumnos en el momento de diseñar el propio sistema escolar y sus currícula.

Posteriormente vendría, y en el mismo orden de importancia, la reivindicación de una actividad laboral que, en parte, rentabilizasen los conocimientos adquiridos en la etapa educativa y, en parte, fuese, ya en la edad adulta, una forma de normalización, de participación en la actividad económica, al igual que el resto de ciudadanos.

Este camino no ha sido fácil. Se puede afirmar que las personas con discapacidad intelectual están en una triple desventaja social. No se les reconoce adecuadamente sus derechos universales y como ciudadanos, de hecho

las cláusulas de no-discriminación avanzan lentamente. No se les permite participar adecuadamente en lo social, de hecho las tasas de desempleo en el colectivo son atípicamente diferentes al de resto de colectivos o, en otros ámbitos de cosas, aún perviven prácticas, bien sea cada vez más esporádicas, de prohibición a las personas con discapacidad intelectual de participar en determinadas liturgias, entrar en determinados locales o ser parte de determinadas instituciones. La tercera, tal vez la que más tiene que ver con este capítulo, se pone en duda su capacidad de decir y de hacer, su capacidad, como personas, de poder sentir, expresarse y hacer al igual que el resto de ciudadanos.

Desde los años sesenta FEAPS viene reivindicando la igualdad de oportunidades, en el amplio sentido del término, para las familias y para las personas con discapacidad intelectual.

Pero la historia de FEAPS es también la historia de la demostración: de que las personas con discapacidad intelectual pueden aprender con los apoyos necesarios, pueden hacer, al igual que el resto.

Desde siempre se vió que se necesitaba construir un discurso, ora científico, ora ideológico, que alumbrase evidencias y demostrase a los poderes públicos, y a la sociedad en su conjunto, que las personas con discapacidad intelectual son sujetos, son personas en el amplio sentido del término.

Siglo cero ha sido, y continua siendo, la publicación que de forma rigurosa trata de “poner sobre la mesa” continuas evidencias de que las personas con discapacidad intelectual tienen derechos y son capaces de ejercerlos.

En el ámbito de la educación y el empleo, FEAPS ha realizado un esfuerzo, desde Siglo cero, para demostrar a la sociedad en general, a la Administración y a cuantos lectores quisieran acceder a sus páginas, que las personas con discapacidad intelectual pueden y deben estar en los dispositivos escolares y los dispositivos de empleo y que, en ambos, pueden participar de sus procesos.

Todo ello, desde los años sesenta, esta constituyendo un bagaje de conocimiento que sin duda hoy, al inicio del siglo XXI, es un buen referente desde donde partir y sobre el que reflexionar para plantearse mejorar dispositivos y sistemas que favorezcan los procesos de aprendizaje y los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual.

La primera impresión es que los temas en boga en los años 60 en materia de educación, formación profesional y empleo no se alejan excesivamente de los que, hoy en día, también nos vienen ocupando. Se ha evolucionado en el lenguaje, en el cómo se nombran a las cosas, más que en la cosa misma.

Veámoslo década a década.

AÑOS 60

El año 1967 marca un hito en la construcción del pensamiento del movimiento asociativo FEAPS en materia, fundamentalmente de educación y, secundariamente, de empleo. En este año se celebran las **II Jornadas Técnicas de Estudio sobre problemas de los subnormales**, que cuentan con la presencia de los entonces Directores Generales de Enseñanza Primaria y de Empleo, y cuya tercera ponencia, presidida por D. Luis de Azua, vocal de FEAPS y presidente de la Asociación de Zaragoza, lleva por título “La educación de los subnormales en orden a su incorporación a la sociedad”.

Conviene no obstante comenzar deteniéndonos en la segunda ponencia de dichas jornadas, presidida por el Vicepresidente de FEAPS, D. Jesús Raventós, y cuyo título reza “El subnormal ante el Derecho”, con el objeto de conocer y valorar la propia conceptualización que del fenómeno de la discapacidad intelectual se tenía en estos años, y que determinará en parte el pensamiento que se despliegue a partir de entonces en materia de educación, formación profesional y empleo.

En primer lugar, se afirma que la discapacidad intelectual no es un impedimento para la participación en la vida social del individuo, el fenómeno de la D.I. no debe ser una cortapisa para la acción social del sujeto.

Esta afirmación, que hoy prácticamente nadie pone en duda supone un salto cualitativo para una época en la que la discapacidad intelectual seguía asociada hasta hace bien poco a oscurantismo, castigo, abandono... Y por supuesto a un fuerte sentimiento religioso que se hace patente en el papel preponderante de la iglesia en el asociacionismo, y especialmente en la formación y posteriormente en el empleo.

Se conviene, no obstante, en que, si no limitaciones, la discapacidad intelectual si pone condiciones al modo como se produce dicha inclusión social; en concreto se afirma “*el subnormal es un ser que deber ser integrado en la sociedad en que vive*”, aunque también se afirma que dicha inte-

gración se debe dar “con especiales características”, que precisamente vienen causadas por el propio fenómeno de la “subnormalidad”.

En estas jornadas se remarca, sin género de duda, que la educación es un derecho de todos, derecho que, en el caso de las personas con D.I. se reafirma subrayando que, por decirlo así, él mismo se enriquece o se amplía con el derecho, no solo a recibir una adecuada educación, cuanto también a que el modelo educativo y el propio proceso formativo se adapte, se adecue a esas “especiales características”.

En los años 60 FEAPS aboga por el concepto de educación especial, si bien lo especial se entenderá en tanto en cuanto matiz instrumental que tiene en cuenta la discapacidad para un mejor anclaje futuro del individuo (con discapacidad) en lo social.

FEAPS subraya que la subnormalidad, como entonces se decía, vendría a ser un fenómeno específico, un matiz del ser que lo condiciona pero que no lo determina.

Se aboga así por una concepción de la educación cuya finalidad pedagógica será, precisamente desarrollar el ser, centrarse más en las potencialidades que en las limitaciones del individuo, buscando “*el tratamiento pedagógico*” que, reduzca lo más posible aquello que está condicionando el desarrollo del individuo. Se afirma así que “*el subnormal... tiene derecho a una adecuada educación para el desarrollo y aprovechamiento de sus facultades propias, individualizadas en cada caso*”.

De todas formas, en los años sesenta, parecería que la educación persigue precisamente atajar, en primera instancia, los efectos que en el sujeto provoca “la subnormalidad” antes que atender “al desarrollo del ser”; de hay que prime incluso cierto enfoque médico a la hora de referirse a la metodología a seguir. En los años sesenta la pedagogía es “*tratamiento pedagógico*”.

Y si la persona con discapacidad intelectual tiene derecho a la educación, y tiene derecho a que ésta sea especial (centrada en la discapacidad), es natural que el tercer derecho al que tenga sea el derecho a “*centros de capacitación*”, en los que, obviamente, se aplique el mejor “*tratamiento pedagógico*”.

Pero no cualquier centro o de cualquier manera; al igual que “*el tratamiento pedagógico debe ser individualizado*” deben existir centros de naturaleza diferente que acojan a individuos con capacidades diferentes, “con subnormalidades diferentes”, podríamos decir.

Obsérvese no obstante, que el criterio organizador de los centros de capacitación a los que tiene derecho la persona con discapacidad es puramente el ordinal, y viene determinado por “la cantidad de subnormalidad” que acompaña al ser. Habrá centros para “los más capaces de mejora” y los habrá para los menos capaces de mejora.

El eje central en la clasificación de los individuos y de la realidad organizativa en el que se incluyan, no tendrá tanto que ver con las necesidades de instrucción del individuo en tanto tal, cuanto por la cantidad de discapacidad que el individuo tenga, y pensando siempre en los mejores, en los que más posibilidades tienen de inclusión social. Expresamente se dice que los centros se crearán “según el estado de cada uno de los individuos o grupos”, y se añade, *clasificados para la promoción de los capaces de mejora.*”

Se trata, en última instancia, de, permítasenos la expresión, “salvar a los mejores”, a los que más posibilidades tienen de integrarse en la sociedad, a los que menos cantidad de “subnormalidad “ tienen.

“En el orden social, el subnormal es un ser que debe ser integrado con especiales características en la sociedad en que vive, y en su consecuencia tiene derecho a una adecuada educación para el desarrollo y aprovechamiento de sus facultades propias, individualizadas en cada caso, para conseguir el adecuado tratamiento pedagógico, y, en segundo lugar, la creación de centros de capacitación según el estado de cada uno de los individuos o grupos clasificados para la promoción de los capaces de mejora.”

Siglo cero 1967 1er boletín. II JORNADAS TÉCNICAS DE ESTUDIO SOBRE PROBLEMAS DE LOS SUBNORMALES

Esta misma idea subyace en los esfuerzos de clasificación que el propio Estado hace de las personas con discapacidad intelectual y la identificación del Ministerio que debe ocuparse del colectivo. Aquellos por cuyo cociente de inteligencia (menos de 50 C.I.) se entiende que no podrán participar de los procesos sociales pasan a ser competencias del Ministerio de la Gobernación, son, si se quiere, una cuestión de orden público, mientras que aquellos otros que se entiende por su cociente de inteligencia (+ de 50) que pueden participar en los procesos de intercambio social, dependen del Ministerio de Educación, si bien “su tutela” vuelve a Gobernación cuando adquieren la mayoría de edad legal.

En general, existe en la FEAPS de los años 60 la convicción de que los procesos educativos de las personas con discapacidad intelectual son la base para su incorporación a la sociedad, así reza el título de la ponencia tercera de dichas jornadas técnicas, celebradas en el mes de mayo de 1967.

No obstante obsérvese que el término utilizado es “incorporación” no “integración” o “inclusión” o, más moderno aún “participación”. En los años sesenta era suficiente con que la persona con discapacidad intelectual estuviese dentro, incorporado, de las redes sociales, de los flujos de participación, y para ello, se entendía que la educación era el camino ..

Y si la educación es conformadora del “ser social”, es necesario afirmar y así lo hace FEAPS que deviene en “un derecho natural” de la persona con discapacidad intelectual, no renunciable y, al mismo tiempo, constitutivo de su ser.

Para FEAPS, el subnormal, la persona con discapacidad necesita de los procesos educativos, son constitutivos del ser. El derecho a la educación es además un síntoma de “dignidad humana”. La participación de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de instrucción persiguen en primera instancia reconocer que la “subnormalidad” no es una disminución del ser: se puede aprender, se tiene derecho a ello.

Para FEAPS el derecho a recibir una educación implica así el reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual en tanto persona.

En segundo lugar y como consecuencia de la primera, la educación adquiere una dimensión instrumental, tras ella se abre camino la posibilidad de la integración social.

“El subnormal, en razón de principios de orden natural y vinculados a su propia dignidad humana, tiene derecho a una educación básica y profesional que suponga un fortalecimiento de su propia personalidad y una integración social.”

Siglo cero 1967 1er boletín. II JORNADAS TÉCNICAS DE ESTUDIO SOBRE PROBLEMAS DE LOS SUBNORMALES

El derecho de las personas con discapacidad intelectual a la educación se bifurca en dos direcciones complementarias, por un lado el derecho “al tratamiento terapéutico” más adecuado a “la cantidad de subnormalidad”,

por otro lado el derecho a una educación que optimice las potencialidades constitutivas del individuo, más allá de la “cantidad” de discapacidad.

Es por ello por lo que FEAPS rechaza per se la constitución de centros de educación donde vayan indiferenciadamente todas las personas con discapacidad.

Ya en los años 60 FEAPS aboga por *“la incorporación al medio escolar normal o en clases especiales dentro de la escolarización regular”*, se afirma además que ello sea así *“siempre que el nivel y ajuste personal lo permita”*.

Fijémonos que en los años 60 FEAPS aboga por la inclusión normalizada en el medio escolar siempre y cuando dicha inclusión se produzca de una manera natural, sin conflictos; siempre que las condiciones del individuo lo permitan. En otras palabras siempre que “el subnormal” tenga la suficiente capacidad adaptativa, pueda demostrar que es capaz de convivir en el aula. El modelo, en estos años, considera la necesidad de la adaptación del individuo al medio escolar.

La inclusión en entornos escolares normalizados no es tanto un enfoque rehabilitador cuanto que la demostración de que el individuo con discapacidad “puede vivir en sociedad”, tiene un comportamiento socialmente exitoso. En otras palabras, “tiene poca cantidad de subnormalidad” o, bien, el tratamiento terapéutico previo ha logrado desarrollar su capacidad de integración social hasta el punto de poder ir a una escuela normalizada.

Para los que no pueden “convivir” en un medio escolar normalizado *“la solución educativa... será realizada en Centros especiales, escuelas-taller, etc., dirigidos y orientados técnicamente por un equipo integrado por pedagogos, psicólogos, médicos, asistentes sociales, educadores y demás personal necesario.”* . No creemos que sea casual que los educadores aparezcan al final de una lista de profesionales que por si sola evidencia el enfoque eminentemente rehabilitador y terapéutico de los centros especiales.

Que existan personas con discapacidad intelectual gravemente afectadas no desdice para que en los años 60 FEAPS apueste decididamente por manifestar que junto a la educación, el empleo es la otra brecha de dignificación de la persona. De nuevo la formación, ya en su vertiente profesional, es la llave para una adecuada incorporación de las personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral. Cosa que es lógica si se considera el empleo como el resultado de “haber formado”, y por tanto como es natural cada persona debe poner en práctica los conocimientos en un trabajo.

“El subnormal, a través de una formación profesional adecuada, puede y debe encuadrarse dentro de la mano de obra activa del país. Preparado convenientemente, su rendimiento puede ser equiparable al de cualquier otro trabajador.”

Siglo cero 1967 1er boletín. II JORNADAS TÉCNICAS DE ESTUDIO SOBRE PROBLEMAS DE LOS SUBNORMALES

Como antes en la educación, el empleo se revela como un espacio donde la persona con discapacidad intelectual puede alcanzar su estatus de ciudadano, de ser social; de ahí que se subraye el que “no solo puede”, sino que, entendemos que al igual que el resto de sus conciudadanos, debe trabajar.

Obviamente, y también como ocurría en la educación, el fenómeno de “lo subnormal” plantea matices, problematiza el modo como la persona con discapacidad intelectual accede al empleo y se desenvuelve en él.

Sin llegar a explicitarlo como tal se plantea en estas jornadas técnicas la necesidad de confeccionar lo que hoy en día llamaríamos un itinerario hacia el empleo que tenga en cuenta los condicionantes que la propia discapacidad plantea.

En primer lugar, FEAPS plantea la necesidad de una metodología de formación profesional que tenga en cuenta la persona y sus circunstancias, por lo tanto adecuada y adaptada al fenómeno de la discapacidad. Subyaciendo en todo ello la convicción de que la adaptación es el enfoque más eficaz para que el sistema de formación profesional alcance los objetivos de capacitación que se propone.

En segundo lugar, se debería buscar aquellas profesiones que potencialmente sean más exitosas para la integración del individuo, aquellas que más coherencia tengan con la casuística personal, incluyendo los aspectos de relación con el entorno.

“Es importante tener en cuenta a la hora de la integración del subnormal al mundo del trabajo sus aptitudes mentales, factores de personalidad y el índice sociométrico.”

Siglo cero 1967 1er boletín. II JORNADAS TÉCNICAS DE ESTUDIO SOBRE PROBLEMAS DE LOS SUBNORMALES

Otra vez buscando, como antes pasaba con el aula, profesiones y entornos de trabajo que sean adecuados a la persona, en los que ésta se pueda adaptar mejor. De nuevo es la persona con discapacidad intelectual la que se debe adaptar al entorno.

Y para todo ello FEAPS demanda *“centros de selección, orientación, formación y seguimiento, o la adaptación, por medio de una sección especial de los actualmente existentes”*. Convencida por tanto de que es necesario dotar de una estructura técnica que gestione adecuadamente las especificidades del fenómeno de la discapacidad intelectual.

De este modo, FEAPS viene a proponer en los años 60 que a transición del sistema escolar al sistema laboral, pasa por la generación de estructuras puente, de carácter formativo (formación profesional adaptada), también por la creación de agencias especializadas que faciliten el tránsito al empleo y la identificación de los puestos de trabajo más accesibles a la persona con discapacidad intelectual.

Lógicamente si la persona con discapacidad intelectual tiene derecho al trabajo y se le reconoce su capacidad de hacer efectivo este derecho, también tiene derecho a una retribución económica, a un salario. En este sentido se demanda que la persona con discapacidad intelectual tenga *“un nivel de salario igual al menos al mínimo legal oficialmente establecido en cada momento”*.

El derecho a no percibir una retribución inferior al salario mínimo interprofesional es, en este sentido, un síntoma del interés por el reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual en tanto que está integrado en el sistema laboral. Tener un, digamos “subsalarario” no es coherente con el esfuerzo que en los procesos formativos se habría hecho para aminorar la cantidad de discapacidad que tiene el individuo. De forma franca cabría decir que si la persona con discapacidad intelectual puede trabajar entonces es que debe recibir la retribución legal a la que precisamente tiene derecho como trabajador.

Pero fundamentalmente se trata de una cuestión de “derechos”. En el reconocimiento del derecho efectivo a percibir el salario mínimo interprofesional se está premiando, en parte, el esfuerzo que la propia persona ha venido realizando para poder integrarse en el mercado laboral. Por tanto la retribución no solo adquiere un valor de cambio derivado de una relación contractual (la retribución pactada por la realización de unas determinadas funciones en el puesto de trabajo) cuanto también un valor de uso y un valor simbólico que va más allá de la pura relación contractual y que debe ser

expresamente reconocida en el salario, y que tiene que ver con el esfuerzo formativo previo realizado y, en cierta forma, con el esfuerzo diario que la persona con discapacidad intelectual debe hacer para mantenerse en el puesto de trabajo.

“Ocupar al deficiente mental es un trabajo estable, económicamente remunerado y psicológicamente satisfactorio, es alcanzar de un golpe varios objetivos importantes: dar un significado a su educación previa, que de otro modo carece de destino; insertarle en una comunidad de trabajo y a través de ella en la entera sociedad; Conferir una nueva significación a su vida, que ahora percibe llena con los resultados del quehacer de sus manos; aliviar la carga que supone para los familiares tener en casa un individuo inútil”

Siglo cero 1969/2º año EDITORIAL, MANOS A LA OBRA

De hay que se matice que al lado del resultado obtenido con el trabajo (que tendría que ver con al relación contractual) el salario debe reflejar “*el esfuerzo realizado*”, digamos que con independencia del resultado obtenido.

Consecuentemente en los años 60 se empieza a pergeñar la necesidad de que el trabajo de la persona con discapacidad intelectual este en parte subvencionado; lógicamente si en el salario se esta reconociendo cuestiones de desarrollo personal, se está reconociendo el esfuerzo de la persona por ser “más persona”, la responsabilidad “del pago” excede a las que haya adquirido el empleador. Es la administración del Estado, en tanto representante de la sociedad en su conjunto, quien debe “pagar” este esfuerzo por integrarse en el mercado laboral.

“El trabajador subnormal debe ser pagado teniendo en cuenta tanto el esfuerzo desarrollado como el resultado obtenido con el mismo, pero manteniendo un nivel de salario igual al menos al mínimo legal oficialmente establecido en cada momento. La diferencia entre el salario mínimo oficial y el percibido por su trabajo deberá ser compensado por la Administración del Estado.”

Siglo cero 1967 1er boletín. II JORNADAS TÉCNICAS DE ESTUDIO SOBRE PROBLEMAS DE LOS SUBNORMALES

En los años 60 se vislumbra ya el doble camino hacia la incorporación de la persona con discapacidad intelectual en el mundo laboral; uno mediante la creación de estructuras productivas, “establecimientos protegidos”, con una legislación específica dirigidas a las personas con discapacidad intelectual; otra la inserción del individuo en el tejido empresarial, ésta última, al igual que antes ocurría con el aula, siempre y cuando no genere tensiones ni conflictos, siempre y cuando la persona con discapacidad se adapte al medio sin “que surjan roces o dificultades con los compañeros”, todo lo contrario.

“El empleo protegido, sin embargo, no es la única fórmula posible de trabajo del subnormal. Existen otras muchas... En una pequeña ciudad española, entre los cuatro o cinco dedicados al oficio, hay un limpiabotas subnormal. No es el tono de la ciudad, ni el hazmerreír de la gente. Es un hombre querido y respetado, mirado con la benevolencia limpia que nos inspira el débil, pero no el compadecido. Más bien le rodea una tácita admiración hacia el profundo valor de humanidad que encierra el trabajo de un subdotado, aún en algo tan simple como sacar brillo a los zapatos. Y su sencilla tarea de abrillantar calzado le ha conseguido también un brillo e felicidad y alegría para su vida. Se muestra como hombre contento de vivir.”

MANOS A LA OBRA EDITORIAL 1969 2º AÑO

Con respecto a estos “establecimientos protegidos” debe decirse también que la idea que subyace ya en esta época es la necesidad de estar muy vigilante ante aspectos simbólicos, de denominación del centro, de distribución de la jornada laboral, tal y como pone de manifiesto el artículo de Concepción Gurrea de Puerto, la dignificación del trabajo y el rendimiento del trabajador aumenta sustancialmente si el entorno y la estructura organizativa es la propia de un ambiente de trabajo y se aleja del de la escuela.

“En nuestra experiencia hemos observado cómo el concepto de taller, la denominación de obrero, la responsabilidad en el trabajo, el cambio de denominación de recreo por descanso laboral, la exigencia de puntualidad en la asistencia al trabajo, la sanción pecuniaria por faltas o retrasos en la entrada al taller, el descanso reglamentario con arreglo a la jornada laboral, incluso el permiso de fumar un cigarrillo

en determinados momentos que pueda estar autorizado, han hecho cambiar el carácter de operario con un sorprendente resultado

Siglo cero 1967 1er boletín. SELECCIÓN, ADIESTRAMIENTO Y PRODUCCIÓN LABORAL DEL OPERARIO DISMINUIDO MENTAL

AÑOS 70

“El decenio de 1960 ha sido el de la toma de conciencia del problema. Los próximos años han de ser los de la acción”. Con esta sentencia cargada de contenido se inicia una década en la que nos vamos a ir encontrando con conceptos y términos que hoy forman la parte más consolidada del discurso del movimiento FEAPS, aunque absolutamente novedosas hasta ese momento, y que desde entonces han orientado, conceptual y filosóficamente, la creación de centros y la organización de los servicios. Por supuesto, también en el ámbito de la educación y en el empleo.

Del análisis de la documentación de esta década, se desprende que, más importante incluso que los discursos, las novedades legislativas, o los avances de organización y conceptos a los que se llega tanto en la educación como en el empleo de las personas con discapacidad intelectual se produce un cambio de paradigma, consistente en ir abandonando paulatinamente las prácticas voluntaristas de la primera época, para apostar poco a poco por la profesionalización del sector como garantía de calidad.

No menos importante serán las consecuencias que esto tiene para la futura concepción de las dos áreas que son objeto de nuestro análisis: la formación y el empleo de las personas con discapacidad intelectual.

En los primeros años de la década de los 70, y por influencia europea se comienza a poner de actualidad el término “integración social”.

FEAPS asume el concepto con un planteamiento profundo, tratando de que se sea consecuente con el esfuerzo que plantea la integración para la persona con discapacidad.

En definitiva, se trata de buscar nuevas respuestas a una vieja pregunta: ¿quiere y puede nuestra sociedad acoger al deficiente mental?.

Poco a poco, se va reconociendo que la posibilidad de la integración real en la sociedad, vendría siempre después de la etapa de la educación especial, tras la etapa “que sigue a la escuela especial”. Son esas las condiciones.

En todo caso, dando por hecho que sea bueno para el discapacitado una vida integrada en la sociedad, lo que queda claro en esta década de los setenta es que se le debe preparar para que pueda hacerlo, y eso supone la necesidad de abrir una nueva etapa de formación post- escolar en tres grandes ámbitos: el empleo, el acceso al ocio y la vivienda

Esta premisa, y sus consecuencias, van a estar presentes durante toda la década, afectando transversalmente a todo lo que rodea la discapacidad intelectual, todavía más cuando en el sector se introduzca un nuevo concepto más revolucionario aún: *la normalización*, y con él el debate de que ésta sea posible, porque ¿quienes deben hacer el esfuerzo de adaptación para que su vida transcurra dentro de lo que se define “normal”: las personas con discapacidad intelectual o la propia sociedad o los entornos de acogida?.

Pero, ¿qué ocurre con los deficientes mentales mismos? ¿La sociedad normal es un medio satisfactorio para ellos? ¿No se les violenta a veces debido precisamente a su enfermedad? ¿No serían más felices concentrados quizás en reservas, como los indios en los Estados Unidos? Debemos plantearnos estas preguntas, preguntas que muestran que, a pesar de todo, el deficiente es diferente de nosotros y, sobre todo que necesitará ayuda durante toda su vida. Siglo Cero, 1970, boletín 14; INTEGRACION

Como decíamos, el debate se intensifica con la entrada desde Europa (Dinamarca y Suecia) de esta nueva corriente de Normalización que apunta un cambio de perspectiva.

“Hasta hoy la consigna ha sido “lo especial”. (...) A niños diferentes, educación distinta... La asistencia a los subdotados ha funcionado así bajo el signo de lo especial (...).

Siglo Cero, 1971, boletín 19; EDITORIAL: LO ESPECIAL Y LO NORMAL.

Efectivamente lo especial es el eje desde el que se ha movido, hasta los años sesenta, el mundo de las personas con discapacidad intelectual, eje que en los primeros años de los 70 empieza a tambalearse.

La etapa de lo especial ha sido más que necesaria en un momento en que

la sociedad parecía no estar preparada para acoger a la persona con discapacidad intelectual, a la par que se intuía que no toda persona con discapacidad intelectual estaba preparada para participar plenamente de todos los intercambios que se dan en la sociedad. La pregunta de los años setenta es: ¿lo está ahora?

Para responderlo sirva la valoración que se hace a través de los tres ámbitos que según FEAPS reflejan la situación en la que se encuentra el colectivo: el ámbito educativo, el legislativo y el laboral. Se constata que se han producido mejoras en ellos pero ¿podemos encontrar en 1971 claros síntomas de mejora equiparables a Europa?

Para FEAPS hay suficientes evidencias de que lo que ocurre en la España de los setenta es que estamos aún lejos de superar la fase uno, la fase de lo especial y lo que es más revelador no existe total coincidencia en querer abandonar esta fase:

- ¿Normalizar o continuar con lo especial?
- ¿Por qué y como se puede pasar de una etapa al principio de la otra?
- ¿Qué mueve a una parte significativa del sector a negarse a aceptar la normalización?

En el año 1977, descubrimos la que quizás será la clave para solucionar este nudo gordiano: no sólo la persona con discapacidad intelectual tendrá que adaptarse a lo que es normal en su grupo de pertenencia, en su sociedad, sino que ésta sociedad, los grupos y las personas “normales” deben también y en igual medida cambiar y adaptarse.

FEAPS se posiciona en este campo matizando el concepto: la normalización no puede, no debe suponer eliminar la hipótesis de partida de que las personas con discapacidad intelectual tienen necesidades, ni clausurar los centros especiales, o renunciar y eliminar las ayudas a las que por su situación de desventaja tienen derecho.

Si realmente tratamos de que la vida del deficiente sea “normal”, que viva “integrado” deberemos enseñarle a vivir, deberemos prepararle a través de los servicios que den respuesta a las necesidades que están dificultando su integración y que necesariamente deben de ser diferentes a las que necesita otra persona “normal”. Servicios que deben ser individualizados.

Así el pensamiento de los años setenta asienta en parte la idea de que la participación en lo social de las personas se debe llevar a cabo en la medida de sus posibilidades, sin forzar situaciones no deseables: normalización

por la vía de los recursos y de las políticas y no por la vía de eliminar ayudas que equiparen personas sin más, consideradas en absoluto.

Los que se oponen a los principios de normalización e integración y a su aplicación indiferenciada alegan los siguientes argumentos: el retrasado mental no es un individuo normal y por tanto es pura ficción el normalizarle; Es además una ficción que va en perjuicio suyo porque le retira alguna de las ayudas especiales, educativas sobre todo que necesita. Detrás de la voluntad de normalización e integración fácilmente se agazapa la decisión de cortar a todos los hombres por el mismo raso de las exigencias de una sociedad absurdamente homogeneizadora. Siglo Cero, 1977, número 49: EDITORIAL: NORMALIZACIÓN E INTEGRACIÓN

Los defensores del mayor grado de normalización y mayor nivel de integración mantienen que tales principios en ninguna manera desconocen las peculiaridades del deficiente mental; que tampoco suponen una voluntad de adaptación de éste, a toda costa, a unas “normas” o patrones sociales y que, en fin la normalización e integración del “subnormal” sólo pueden realizarse en una sociedad anteriormente modificada. Se trataría, por tanto de principios que no buscan solamente cambiar las condiciones de vida del llamado subnormal, para ajustarlas a las de ésta sociedad, sino que pretenden también, al propio tiempo, modificar las condiciones sociales, entre otras razones porque sólo una sociedad diferente es capaz de normalizar e integrar a los individuos retrasados.

Desde nuestro punto de vista estos agitados debates manifiestan la importancia del momento. Por vez primera los entornos abiertos y las opciones de elección de las personas con discapacidad suponen, no solo una revolución para la época sino un punto de inflexión en las políticas de atención de las personas con discapacidad.

Se insiste en la idea de que solo si se concibe el acto de educar como el resultado de un diálogo en el que la persona con discapacidad intelectual tiene algo que decir, y si aceptamos la idea de que la sociedad debe ser dinámica y abierta a lo que la persona con discapacidad intelectual le ofrece, entonces conceptos como normalización e integración tienen sentido.

Este momento histórico para la atención de las personas con discapacidad intelectual no se produce solo en territorio nacional. Si bien Europa ha superado en parte las dudas iniciales ante la integración y la normalización

de las personas con discapacidad, el debate al que nos estamos refiriendo se aborda en el ámbito europeo tal como se muestra en las conclusiones del **Seminario Europeo sobre Integración de los Retrasados Mentales** celebrado en junio del 77.

Del Seminario se concluye una respuesta firme: la integración social es un proceso dinámico que se debe conquistar y que va más allá de la decisión de un profesional o un directivo, un padre o un político. Más bien es toda la sociedad, las asociaciones, las familias y las propias personas con discapacidad intelectual las que deben hacerse agentes activos para la integración social. Para ello solamente cabe incrementar la información (a la sociedad) y la formación (a las personas con discapacidad intelectual).

Sea como fuere, lo que es evidente es que esta década supone el principio de un cambio de mentalidad en el que FEAPS, como no puede ser de otra manera, reclama la imperiosa necesidad de “hacer visibles” a las personas con discapacidad intelectual.

Como consecuencia de todo ello, FEAPS lleva a cabo en esta época su primera campaña nacional sobre las personas con discapacidad intelectual, con presencia en medios de comunicación con motivo de la celebración el 26 de noviembre del día del deficiente.

Indudablemente, como decíamos anteriormente, el contexto ideológico y los cambios de tendencia, en definitiva el cambio en la manera en que las personas con discapacidad intelectual deben formar parte de la sociedad va a influir en la concepción FEAPS sobre el empleo y sobre la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual.

En la década de los 70 FEAPS se adelanta a hacer propuestas pro-integración:

- En educación aboga por escolarizar a los alumnos en centros ordinarios siempre y cuando sus capacidades se lo permitan. Si no es posible lo ideal es la existencia de aulas especiales en centros ordinarios que permitan la existencia de profesores especializados y fomenten la integración en los espacios comunes.
- En empleo lo ideal es la creación de pequeños centros de empleo protegido en empresas ordinarias como una fórmula mixta que aporta las ventajas de la integración en empresas ordinarias y la de trabajar bajo el paraguas del empleo protegido.

La década de los 70 es también la del posicionamiento político de

FEAPS, nunca como legitimador de ninguna opción concreta sino constituyéndose como movimiento de presión; FEAPS considera que los poderes públicos, la política debe de tener en las personas con discapacidad intelectual un ámbito de atención permanente, y que por tanto las medidas que se tomen no deben de ser puntuales sino integradas en un conjunto de disposiciones que superen la improvisación: política educativa, política laboral...

La atención pro subnormales no puede ser apolítica. Eso no significa que debe ser partidista, significa que debe ser consciente del fondo político de los problemas de la subnormalidad y de la imposibilidad de afrontarlos sin alcanzar las instancias políticas de la sociedad. Ese criterio vale naturalmente para las Asociaciones.

Siglo Cero, 1973, n.º 28. EDITORIAL: LOS SUBNORMALES, PROBLEMA POLÍTICO.

En este ámbito FEAPS efectivamente pasa del pensamiento a la acción y comienza a ser referente en cuanto a la reivindicación de derechos de las personas deficientes.

En 1975, en respuesta a la creación de la Comisión Interministerial para la Integración Social del Minusválido y a las medidas urgentes que propone al Consejo de Ministros como acciones a acometer a corto plazo, se muestra especialmente crítica en una mesa de reflexión en la que participan personas con responsabilidades en el ámbito de las Organizaciones, que recoge Siglo Cero con relación a las medidas propuestas en educación y en empleo.

En 1978 se va más allá reclamando una Ley sobre Deficiencia Mental, que marque obligaciones de cumplimiento inexcusable, que, se entiende, debe ser concisas e incluir planes y actividades, presupuesto y plazos de aplicación, objetivos mensurables y recursos profesionales imprescindibles para ejecutarlos.

En resumen se trata de superar la época en la que todo se ha ido improvisando por otra en la que lo prioritario sea ordenar las necesidades y ofrecer la atención que requieren.

Para FEAPS, al final de los 70, es prioritario el que los centros escolares normales se adecuen para acoger a los alumnos con discapacidad intelectual, que los centros de educación especial se regulen y que se declare la

educación especial como gratuita y obligación del Estado. Además es necesario facilitar la formación profesional y el empleo.

La promulgación de una ley sobre deficiencia mental podría ser el punto de partida de una nueva etapa en la consideración de la subnormalidad. (...) se trata de una gran decisión de carácter político que consiste en elegir entre un sistema asistencial puro o un sistema integrador del deficiente mental. Nosotros siempre hemos defendido lo segundo y lo seguiremos haciendo frente a cualquier pretensión estatificadora. La ley debe romper las barreras que la sociedad y el propio estado imponen, muchas veces sin conciencia de ello, a la participación de los deficientes en las actividades comunitarias. Siglo Cero, 1978, n.º 55. LA LEY, UN CAMINO DE RACIONALIZACIÓN, por Jorge Jordana de Poza, Abogado y presidente de FEAPS

Lo primero que se plantea FEAPS ante la necesidad de abordar la situación de la educación de los jóvenes con discapacidad intelectual es “sacudirse” de los criterios que hasta la época han empapado a la acción educativa.

El cociente de inteligencia no debe de ser el criterio único de diagnóstico de la persona con discapacidad intelectual, “*la inteligencia no es fija*”, el educador debe “*hacer crecer la inteligencia*” del joven con discapacidad. Educar no es tarea de uno solo; y se debe enseñar a pensar, a sentir y a actuar.

En 1976 FEAPS elabora un documento en el que expone los que considera son los principales problemas con los que se enfrenta la educación de los deficientes, que presenta al Ministerio de Educación. Entre ellas se encuentran algunas de las demandas que aún 30 años después centran el debate y la atención del sector y la Administración Educativa.

Se pide una ley de ordenación del sistema que permita la coordinación entre centros, determinar los perfiles profesionales que deben responsabilizarse de la educación, y la necesidad de coordinar a la Administración educativa y a la iniciativa privada. Destaca sobre los demás que en 1976 aún no está definido quienes son los verdaderos beneficiarios de la educación especial.

Sin haberse difundido el término de “*alumno con necesidades educativas especiales*” (informe Warnock 1978), se clasifica a “*alumnos educables*”

y “alumnos escolarizables”. Los primeros, los “subnormales”, serán sujetos de centros de educación especial y los segundos, los “retrasados escolares”, sujetos de los centros ordinarios con los necesarios apoyos en las materias en las que se agudizan los problemas pero integrados en las actividades comunes. En la época no existe un censo de destinatarios de la educación especial.

Sí se crea, sin embargo un censo de trabajadores discapacitados en 1970 a raíz de la publicación de un Real Decreto sobre empleo de trabajadores minusválidos que parece ir destinado fundamentalmente a personas con discapacidad física y mayoritariamente a aquellos que han sufrido accidentes laborales de los que ha generado una discapacidad.

FEAPS aprovecha este Real Decreto para proponer el empleo de la persona con discapacidad intelectual. Desde este momento en publicaciones, seminarios y jornadas y en demandas legislativas va a ser muy frecuente el tema del empleo que ya había empezado a considerarse en la década anterior como resultado lógico del proceso educativo. Se publican catálogos de profesiones en los que podrían trabajar deficientes mentales, trabajos que no pueden estar considerados desde las limitaciones de su inteligencia, sino desde la óptica de las capacidades de cada individuo.

De esta época es la reserva de puestos de trabajo en empresas de más de 50 trabajadores que luego concretará, la LISMI en la década siguiente, e incluso la posibilidad de sustituir esa obligación con cantidades económicas. Se empieza a hablar de Centros de Empleo Protegido que si en su diseño no fueron pensados para personas con discapacidad intelectual, son asumidos por FEAPS como la opción más adecuada para el empleo de las personas con discapacidad intelectual. Claro que sin olvidar a la empresa ordinaria, siempre y cuando las capacidades de la persona se lo permitan. No podemos olvidar que estamos en la era de la integración y la normalización de la vida de la persona con deficiencia mental.

Sin embargo y respecto a este tema nos encontramos en un entorno difícil para la integración ordinaria: el pleno apogeo de la industrialización y del culto a la máquina que “nunca va a poder manejar el deficiente” obligan a buscar otras alternativas. Pero además con un modelo de entender las relaciones laborales económico capitalista y partiendo de que las personas con discapacidad intelectual son menos rentables: *¿cómo van a trabajar si no lo hacen los normales?*

Esta declaración sobre economía y el empleo de los años 70 forma parte de una ponencia realizada en unas Jornadas sobre el paro celebradas en

Barcelona en 1979 en las que se aborda entre otras la problemática del paro de las personas deficientes.

La actual situación de desempleo en la que se halla prácticamente todo el occidente capitalista pone de manifiesto que el sistema de libre producción y mercado es incapaz de ofrecer a todos los hombres y durante tiempo indefinido un trabajo remunerador. A no poder ofrecerlo a todos los hombres, empieza por negarlo a los menos capaces.

Siglo Cero, 1979. n.º 63. INCIDENCIA DEL PARO SOBRE LOS DEFICIENTES PSÍQUICOS. Josep María Jarque

Acaban pues en éste contexto siendo los más perjudicados los salarios o pagas de los trabajadores con discapacidad intelectual, que serán variables en función de su rendimiento, igual que el pago de las cuotas de la seguridad social. Son tiempos difíciles para defender la igualdad de derechos y FEAPS comienza a exigir que muchas de las medidas últimamente legisladas no sirven para los centros de empleo protegido que emplean a trabajadores con discapacidad intelectual.

Es una época en la que se organizan debates internos sobre empleo y personas con discapacidad intelectual para llegar a una postura común sobre: *qué tipo de empleo es el mejor, por qué es importante el empleo para las personas con discapacidad* (además de por ser el final más lógico a la formación recibida) e incluso sobre *cuales son los problemas a los que se enfrentan los escasos centros de empleo protegido para personas con deficiencia mental* que están en funcionamiento en la red FEAPS y que o se integran en la dinámica del mercado con todo lo que supone o están llamados a desaparecer.

El Empleo de los deficientes mentales: *¿se debe considerar un modo de ganarse la vida, de autonomía, de integración en un grupo de iguales, o es sobre todo terapia para la persona?*

Por otro lado y aceptando sus bondades: *¿cuál es el mejor empleo, el que más se ajusta a la peculiaridad de las personas con discapacidad intelectual?* En un artículo publicado en 1975 ante esta pregunta se reproducen todos los estereotipos que parecen haber negado (en la práctica que no en la teoría) y hasta hace varios años las posibilidades de éxito de una persona con discapacidad intelectual en el mercado abierto de trabajo: *“está claro que la mejor opción sería la empresa libre, pero conlleva dificultades a tres*

niveles: el deficiente mismo, los compañeros y el empresario". Tres grandes ámbitos que obligan a un replanteamiento de las bases teóricas.

Las ventajas del ingreso en una empresa normal son evidentes: se evita la separación de sus semejantes, el compartimiento estanco en el cual muchas veces se encuentra relegado en la vida; puede gozar de sus derechos laborales plenamente, está amparado por leyes de carácter general y por las de carácter específico del sector en el que trabaje, etc. Teóricamente pues el ideal sería integrar el máximo número de deficientes posibles en las empresas normales.

Pero, para el caso de los deficientes mentales, sin embargo, hasta el momento presente se ha evidenciado que la tentativa de integrarlos en empresas normales ofrece un número considerable de dificultades (...) Las que se derivan del deficiente mismo: diferente ritmo de trabajo; falta de estabilidad, ausencias en el trabajo, hay que destinarles a trabajos puramente mecánicos (...) Por parte de las empresas: dificultad de establecer diferencias de trato entre sus trabajadores, anomalías en la producción, discontinuidad del rendimiento, alteraciones de carácter, necesidad de un trato especial por parte de los mandos. En último caso, para cubrir el cupo de trabajadores deficientes impuesto por la ley, la inmensa mayoría procurarán hacerlo con deficientes físicos, que adaptados a un trabajo adecuado a sus condiciones no causen a la empresa molestias suplementarias.

Siglo Cero, 1975, nº 41. NORMALES Y SUBNORMALES EN UN CENTRO DE EMPLEO. Jesús Farres Bern.

Por contra, la integración en un centro protegido denota la ausencia de dificultades que cuando surgen son inmediatamente solucionadas por el personal

Es evidente que la capacidad de adaptación del centro de empleo protegido a las conveniencias de los deficientes mentales es óptima (...) Ellos quedan integrados como subnormales en una sociedad normal, no pretendiendo nosotros asimilarlos a nuestro modo de vivir, sino aceptando su propio modo de vida. Es decir, ellos trabajan como subnormales, respetados y aceptados por los que le rodean. Aquí podemos decir que trabajan normalmente como subnormales.

Siglo Cero, 1975, nº 41. **NORMALES Y SUBNORMALES EN UN CENTRO DE EMPLEO.** Jesús Farres Bern

En esta época son aún pocos los centros de empleo protegido que emplean mayoritariamente a personas con discapacidad intelectual, y los que hay no están exentos de problemas. En un momento en el que no existe ninguna regulación específica, desde FEAPS se exige al Gobierno la creación de un Plan Nacional Para el Empleo de los Deficientes Mentales. Esta demanda es la principal conclusión de las **Jornadas Internacionales sobre el Empleo del Deficiente Mental** celebradas en Madrid del 13 al 16 de diciembre de 1975, organizadas por la Fundación General Mediterránea y por el SEREM.

En estas jornadas se empiezan a oír voces de expertos vinculados a FEAPS que serán destacadas en el ámbito de empleo y discapacidad intelectual en nuestro país como José Manuel Sánchez Cervera; expertos que además asientan los principios en los que se debe basar dicho Plan:

1. La Declaración de los Derechos del Hombre y la Constitución Española
2. Los tres conceptos que en las Jornadas concluyen que son clave en la atención a las personas con discapacidad intelectual
 - a. normalización: no crear servicios especiales cuando la persona se pueda beneficiar de los generales
 - b. integración
 - c. sectorización: acercar las respuestas allí donde surgen las necesidades

FEAPS establece cuales son las medidas concretas que a su modo de ver debe de tener toda ley que pretenda dinamizar el empleo de las personas con discapacidad intelectual y que por tanto constituyen la línea oficial del movimiento en materia de empleo.

Se cree en esta época que el empleo de las personas con discapacidad intelectual debe de ser una parte más de la política de empleo general del país.

Toda persona con discapacidad intelectual debe intentar su integración en la empresa convencional, y de no poder lograrlo, trabajar en los centros especiales de empleo.

Es urgente que el Ministerio de Trabajo regule la relación laboral de los trabajadores con discapacidad en los centros de empleo protegido.

En cuanto a la obligación de la empresa de más de 50 trabajadores de contratar a personal con deficiencias FEAPS propone que sea una alternativa que la empresa subcontrate con un centro de empleo protegido parte de su producción.

Son, en definitiva propuestas actuales, pero de las que sorprende su presencia en los setenta, y que nos mueven a pensar que gran parte de la política de empleo que hoy existe se empieza a diseñar desde los años 70, y que en cuya conceptualización teórica el movimiento FEAPS ha tenido mucho que ver en ello.

AÑOS 80

La década de los ochenta se inicia con la declaración del año 1981 como año internacional del minusválido.

Para FEAPS la década de los setenta, en materia educación, supuso el reconocimiento pleno de las personas con discapacidad intelectual como sujetos, de los que no se cuestiona su derecho a recibir educación dentro del sistema de enseñanza reglado; y también la apertura a nuevas pedagogías y nuevas maneras de entender la aproximación al fenómeno de la educación y la persona con discapacidad intelectual, maneras mucho más modernas, sobre lo que a partir de entonces se vino a llamar los alumnos con necesidades educativas especiales.

La década de los ochenta, que se inicia precisamente con la dedicación de su segundo año a las personas con minusvalías, vendrán a ser para FEAPS unos años en que los aspectos educativos estarán marcados por luces y sombras, por grandes expectativas y constataciones de que los avances reales, legislativos y rotacionales, en materia educativa y de atención a las necesidades especiales, van mucho más lentos de lo previsto.

En el año 1981 Santiago Molina escribe un artículo en Siglo cero que bajo el título de “Apuntes para una utopía posible” contrapone precisamente el principio de normalización y de integración en aulas de colegios ordinarios con la manera de cómo este principio se va aplicando.

En este sentido apunta que el Plan Nacional de Educación Especial recoge adecuadamente los principios inspiradores que provienen de la década

anterior pero se lamenta de la dificultad y la lentitud para que se hagan realidad.

“cuando en el referido Plan se pasa a describir las medidas a tomar parte para que el principio de normalización sea una realidad, uno se encuentra con la sorpresa de que lo que debía ser una excepción (aulas de educación especial y colegios especiales) se convierte en la norma... es decir, según se desprende de esos datos, absolutamente todos los niños definidos como “sujetos especiales” no van a ser integrados plenamente en colegios ordinarios”

“Apuntes para una utopía. Santiago Molina García (1981)

La década de los ochenta serán años en los que FEAPS observa como se ha alcanzado un discurso normalizado en torno a las necesidades educativas de las personas con discapacidad intelectual; será por tanto una década en la que se buscará que la sociedad, y principalmente los poderes públicos, pasen del “dicho al hecho”.

Es una época, fundamentalmente la primera mitad de la década, de denuncia de la lentitud de nuestros gobernantes en poner en práctica los principios ya consensuados.

“Todos, absolutamente todos hablan sobre la educación, algunos hasta amenazan con guerras santas a propósito del tema, y la educación sigue de cenicienta, sumida en el más profundo de los desconciertos. Todos los partidos políticos creen tener la clave par solucionar el asunto, y todos afirman que la cosa en sus manos serían habas contadas. Lo que no deja de producirnos harto asombro, el ver que año tras año la cosa da para muchas palabras y para pocas soluciones.”

Entre bastidores (1982)

En el Siglo Cero de 1982, bajo el título “Historia de una sentencia” FEAPS se hace eco de una sentencia del Tribunal Supremo de Italia en la que, en la exposición de motivos, se argumenta que “los subnormales perturban ese buen funcionamiento de las escuelas públicas, luego, en lógica consecuencia, deben abandonar esas aulas normales que deben quedar en exclusiva para los considerados niños normales.”. El tono de la noticia y los

comentarios editoriales a la misma que se hacen de FEAPS es fundamentalmente pesimista. El temor a que los avances conceptuales a los que se han llegado en la época anterior no se plasmen en realidades concretas, es más, todo lo contrario, supongan un retroceso en la equiparación de oportunidades y de integración y normalización de los procesos de integración escolar ronda los inicios de este periodo.

“Como ya apuntábamos antes, el hecho de haber sentado este precedente legal puede suponer que vuelvan a la carga las voces del egoísmo y de la reacción pidiendo más estructuras separadoras y marginales. Hoy han sido expulsados de las escuelas normales, mañana podrán serlo de otros sitios a poco que alguien desaprensivo crea que están alterando el buen funcionamiento de las instituciones” “Historia de una sentencia (1982).

En el temor a la exclusión está implícito un posicionamiento claro sobre como debe ser el proceso de participación de las personas con discapacidad intelectual en el sistema escolar y, más allá, el papel simbólico que este proceso juega en las ulteriores formas de participación en lo social.

Sobre el primero todo parece indicar que FEAPS conceptualmente apuesta por la no-exclusión de las personas con discapacidad intelectual del sistema educativo convencional, es éste quien debe poner en marcha los dispositivos necesarios para que las personas con discapacidad intelectual participen en el ritmo propio del aula y alcance los objetivos que se marquen. Negar la participación de la persona con discapacidad intelectual del sistema educativo convencional implica en primera instancia excluir y marginar, provocar procesos de exclusión social, por tanto vulnerar los derechos de los niños con discapacidad intelectual, en definitiva, discriminar.

Pero es más, las personas con discapacidad intelectual no deben, para FEAPS, ser excluidos de los procesos normalizados de participación en los procesos de escolarización porque, si lo fuesen, no sería sino un serio precedente de futuros procesos de marginación y de exclusión. La inclusión escolar es así, y en parte, entendida como un primer paso para la normalización, entendida está como participación en la comunidad desde la igualdad de las oportunidades, y la consideración práctica de la persona con discapacidad intelectual como sujeto de derechos.

Es en esta década cuando, con más intensidad, se evidencia en el movimiento asociativo la íntima conexión entre procesos formativos y participa-

ción en el mundo laboral, fundamentalmente en la segunda mitad de la década.

Cabría decir que hasta la mitad de los años 80 FEAPS se sumaba a los esfuerzos de participación de las personas en el sistema educativo por el valor instrumental que tenía, pero fundamentalmente por su valor simbólico. No solamente la escuela es percibida como el dispositivo en el que, al igual que el resto de los alumnos, se adquieren determinados aprendizajes instrumentales o aprendizajes cívicos, de socialización y de preparación para la vida adulta, en definitiva; si no que, y fundamentalmente, tiene el valor de significar que los niños con discapacidad intelectual están allí donde están el resto de los niños, por tanto con posibilidades de participar de los mismos procesos de aprendizaje y de socialización, por tanto simboliza la inclusión normalizada en los procesos de participación social.

Pero a partir de los años ochenta, se trata de ir un paso más allá; al igual que para el resto de alumnos, el sistema escolar debe preparar para la vida adulta, fundamentalmente para la inclusión en el mundo laboral; si del resto de los alumnos se predica que el sistema educativo debe preparar para que las personas puedan desarrollar una profesión o un oficio, se busca que esto mismo se predique para las personas con discapacidad intelectual; el sistema escolar debe formar, cualificar, amén de normalizar.

Es ilustrativo en este sentido el artículo aparecido en el Siglo cero de 1988, firmado por Miguel Ángel Verdugo, a la sazón Director del Centro de Educación Especial de Boecillo en Valladolid, bajo el título *“Integración social del deficiente psíquico adulto: Programas de entrenamiento prevocacional y vocacional.”* Se trata de uno de los primeros artículos en el que se intenta dar respuesta científica y especializada a la conexión entre la esfera escolar y la laboral.

“El desarrollo de habilidades prevocacional durante el periodo escolar es extremadamente importante, a pesar de la general falta de conciencia de los padres sobre ello. En esta etapa lo importante es el desarrollo de habilidades básicas para afrontar el sistema educativo. No solo son importantes las habilidades académicas, también el desarrollo de habilidades de la vida diaria, habilidades personales y sociales, y habilidades pre-vocacionales. En la educación secundaria, el deficiente psíquico desarrolla intereses específicos sobre el trabajo, debiendo centrarse la educación en la preparación y orientación vocacional, así como en el desarrollo personal-social, y las habilidades de la vida

cotidiana. Posteriormente, al finalizar la escolaridad, los esfuerzos han de dirigirse a la consecución y mantenimiento de un empleo lo más normalizado posible.”

Se trata en definitiva de, contando con los intereses del individuo (sus vocaciones), ir preparándolo y ayudándolo a lo largo de todo su itinerario escolar, de modo que este favorezca, casi de una manera natural, su adecuada y futura participación en los procesos productivos.

Ya en una editorial de Siglo cero de 1983, que lleva por título “*Periscopio*”, se hace hincapié, desde un punto de vista ideológico, en el papel que el empleo tiene en el reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual como tal. El silogismo resulta de lo más evidente y clarificador para FEAPS: si la persona adulta quiere y necesita trabajar, si las personas con discapacidad intelectual llegan a la etapa adulta, por lógica se deduce, siendo personas, que quieren y necesitan integrarse en la esfera productiva, salvo que se niegue la mayor; esto es que las personas adultas con discapacidad intelectual no lo sean. La excusa para toda esta argumentación es en esos años un folleto divulgativo elaborado por FEAPS que lleva por título “*su sitio debe estar entre los demás*”. El artículo, sobre el mismo, en siglo cero acaba con las siguientes palabras, suficientemente ilustradoras:

“Nuestros amigos subnormales han crecido. En esta página ya son hombres y mujeres que quieren ganarse la vida, trabajar, enamorarse, distraerse... Pero aún hay gente que rechaza a nuestros amigos, no les da trabajo, no quiere que vivan en su barrio. Sin embargo, el trabajo y el convivir con los demás son muy importantes para ellos. Como para todos nosotros.”.

Como se sabe los años 80 suponen el desarrollo legislativo de normas básicas que regulan derechos de las personas con discapacidad intelectual y que suponen instrumentos facilitadores de la inserción social.

La primera de ellas la Ley de Integración Social de Minusválidos (L.I.S.M.I.) de 7 de abril de 1982, en cuya génesis FEAPS tuvo una participación muy activa. Y a partir de ella el Real Decreto 1368/1985 de 17 de Julio, en el que se regula la relación laboral de carácter especial de los minusválidos que trabajan en los Centros Especiales de Empleo, que se

completa y se complementan con los reales decretos 2273/1985 y 2274/1985 que regulan los propios Centros Especiales de Empleo y los Centros Ocupacionales.

En ese mismo año de 1985 aparece el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial que busca, precisamente, poner en marcha un proyecto educativo individualizado, normalizado e integrador, capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

En 1986 se publica en siglo cero un artículo del Director Gerente de FEAPS, Paulino Azua, que lleva por título “*La reglamentación de los centros de empleo*”, en el que trata de clarificar el conjunto de figuras jurídicas y articulado legislativo que favorecen la inserción e inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual y, a partir del cual FEAPS presiente que amplios aspectos de sus tradicionales reivindicaciones en torno al empleo de las personas con discapacidad intelectual empieza a tener una adecuada senda por donde colmar las aspiraciones de la inserción laboral. El artículo finaliza con el siguiente párrafo, crítico y esperanzador.

“Naturalmente, no se trata de lanzar campanas al vuelo, pensando con un optimismo excesivo que esta norma va a solucionar los problemas, ni que todos los centros especiales de empleo van a convenir sus actividades y financiación con el Ministerio de Trabajo a partir del mes de Enero. De hecho este Decreto constituye el comienzo de un proceso, no su final, de manera que a partir de él habrá que ir ensanchando el cauce para que resulte verdaderamente útil y no se quede en un desencanto más a causa de la oportunidad nuevamente desaprovechada”

Es en estos últimos años de la década, que se caracterizan por el inicio de una apuesta decidida del Movimiento Asociativo FEAPS por la puesta en marcha de Centros Especiales de Empleo, donde la importancia del empleo para las personas con discapacidad intelectual, y la necesidad de dar respuesta adecuada a este reto, ocupa el centro de los debates en torno a la persona con discapacidad intelectual.

En 1988 Siglo cero publica un editorial que lleva por título “*La disminución y la condición de adultos*”, cuyo primer capítulo reza precisamente “*La importancia del trabajo*” y en el que se subraya como el empleo es constitutivo de la persona adulta y por tanto de la persona con discapacidad intelectual.

Los años 90 serán el despegue y la consolidación de los centros especiales de empleo, precisamente en tanto instrumento facilitador del acceso al empleo y, por tanto, de la confirmación de la persona con discapacidad intelectual en tanto persona adulta.

AÑOS 90

La década de los noventa es la de la entrada con fuerza de conceptos, de teorías, y de un elaborado pensamiento sobre la persona con discapacidad intelectual, que va a dar lugar a la construcción de una nueva y particular **Cultura del movimiento FEAPS**, que continuará hasta nuestros días.

Este nuevo pensamiento tiene como característica ser más científico. Tiene como manifestaciones fundamentales nuevos conceptos como: la calidad, la calidad de vida, los entornos, los apoyos, la vida independiente, la inclusión... Y tiene como marco de referencia e inspiración lo que se en su momento se calificó como el nuevo paradigma del Retraso Mental: la definición de la Asociación Americana (AARM, 1992) que en 1993 irrumpe en nuestro país.

FEAPS se hace eco de los cambios, y en el Congreso de Toledo de 1996 asume los principios del nuevo concepto de la Asociación Americana del Retraso Mental que pone el énfasis en el ambiente frente al individuo, quien debe ser evaluado no en función de un rasgo característico fijo: su discapacidad, sino de manera multidimensional en función de los contextos en los que interactúa. Cobran especial importancia los entornos y los apoyos.

Este cambio de modelo lógicamente va a influir en la manera de abordar todas las políticas y programas que FEAPS orienta a sus clientes, y que deberá ir adecuando en los próximos años:

Paralelamente en la concepción del retraso mental se va produciendo una evolución más positiva y optimista en el tratamiento del retraso mental: planteamientos normalizadores e integradores; desarrollo de métodos más eficaces; consideración de la modificabilidad cognitiva en distintas edades y la emergencia de movimientos reivindicadores de los derechos de las personas con retraso mental. En la actualidad son comunes las referencias a la normalización, desinstitucionalización, ambiente menos restrictivo, integración, inclusión, calidad de

vida y conceptos similares. Estas palabras constituyen un reflejo del actual enfoque más positivo y esperanzador para éstas personas, más humano y también más tecnológico.

EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA CONCEPCIÓN DEL RETRASO MENTAL, LA NUEVA DEFINICIÓN DE LA AAMR. Miguel Ángel Verdugo Alonso. Siglo Cero, 1994, n.º 152.

Por otro lado, la evolución que ha protagonizado el movimiento FEAPS durante todos estos años y la maduración de sus tesis, le ha llevado a desarrollar su propio **Plan de Acción** que nace con diferentes influencias y nuevas propuestas pero que en lo fundamental supone una continuidad de las tesis que se vienen manteniendo desde los años 60, aunque adecuando todas las áreas de intervención a las situaciones cambiantes del entorno. Ahora está en posición de poder recuperar y valorar los “jalones” conseguidos y en identificar desde su experiencia los objetivos de futuro.

Lo que es cierto es que a medida en que a lo largo de estos años se han ido consiguiendo logros en los dos grandes campos que son educación y empleo de las personas con discapacidad intelectual, las exigencias reivindicativas van a ir aumentando de manera que cada meta se convertirá en el punto de partida para lograr un nuevo reto que la supere

... en el balance de estos diez años (desde la publicación de la LISMI) cabe resaltar optimistamente el indudable avance producido o bien, por el contrario fijarse críticamente en las limitaciones y frustraciones del proceso integrador. Pero lo que queda fuera de toda duda es que este proceso integrador al tiempo que satisface determinadas demandas en el sector, pone cada vez más alto el listón de unas nuevas demandas. A medida que se alcanzan unas cotas de integración y de calidad en la atención, aparecen metas más altas, que además hace falta proponerse como irrenunciables. Siglo Cero. Editorial n.º 144, 1992.

Así ha ocurrido con la educación: de la demanda de un puesto escolar para cada niño con discapacidad intelectual de los sesenta se pasa a exigir un rasgo, al menos físico, de integración en escuelas ordinarias y surgen las aulas de educación especial en los setenta, que posteriormente llevarán a reivindicar una integración total en aulas ordinarias en los ochenta.

El objetivo que el sector se plantea para los noventa está en **lograr una integración de calidad en secundaria** y aún más: **una formación profesional adaptada** a los jóvenes con discapacidad intelectual con capacidades de trabajar, con una oferta que se base en los sectores en los que exista oferta de empleo y que para ello utilice el modelo educativo más adecuado, sea en la Enseñanza Profesional Reglada o a través de la formación en el puesto de trabajo.

Lo mismo ocurre en el empleo: cuando se es consciente de que es posible que personas con discapacidad intelectual accedan a un puesto de trabajo, FEAPS se marca como objetivo urgente y primordial **lograr empleos que se adecuen a cada persona con discapacidad** y promuevan su desarrollo personal, que fomenten su interacción con compañeros y que garanticen una seguridad económica y social.

Un rasgo distintivo de las tesis que FEAPS maneja durante esta época es la marcada influencia americana de sus conceptos. La influencia europea de países como Suecia o Dinamarca de los años 60 ha dejado paso a una nueva forma de abordar los procesos y a una nueva corriente en los conceptos.

Uno de los más manejados es la **calidad de vida** que comienza a ser un elemento integrante de la cultura de FEAPS, y cuya redefinición concentra esfuerzos importantes. Al tiempo empiezan a aparecer artículos traducidos de publicaciones americanas que ligan calidad de vida y trabajo y que se plantean abiertamente y por vez primera en qué medida ambas realidades van en la misma dirección: ¿es cierto que a más trabajo se obtiene más calidad de vida?.

Lo que parece quedar claro es que un requisito para la mejora del bienestar de la persona con discapacidad intelectual, es analizar la calidad con la que vive sin fijarse en que ésta dependa tanto de factores subjetivos y dando entrada a la influencia de los factores ambientales, en línea con la importancia que en la época se da a los entornos.

Por tanto se deben conocer qué ambientes, qué entornos y qué programas incrementan la calidad de vida del sujeto y tomarlos como base de la atención, teniendo siempre en cuenta que los resultados de éxito serán mayores cuanto las acciones que se desarrollen con y para personas con discapacidad intelectual estén más ajustadas a su máximo nivel, tanto en empleo como en formación.

Por vez primera en todo nuestro análisis de Siglo Cero se abre una refle-

xión sobre los cambios que a lo largo de los años se han ido produciendo en el modo de llamar a la discapacidad, y a qué responden esos cambios. Siempre tratando de huir de connotaciones peyorativas, los expertos aseguran que el cambio de nombre se produce en el momento en el que estos rasgos comienzan a teñir el nombre en uso, y por que no en la medida en que el propio colectivo reivindica una línea determinada de pensamiento. Lo que FEAPS acepta como fundamental es la necesidad de anteponer a cualquiera que sea la forma la palabra PERSONA.

Ahora como nunca se piensa que la integración surge desde la sensibilización y que la persona con discapacidad intelectual no es un grupo a tratar a parte por diferente sino que son personas que forman parte de la sociedad y que necesitan ayuda sólo en ciertos aspectos de su vida.

En EDUCACIÓN y en EMPLEO la década viene marcada por:

- el reto de la integración escolar en la etapa de secundaria de los jóvenes con discapacidad intelectual,
- el protagonismo otorgado al empleo con apoyo

En el ámbito de la educación (sin duda con menor presencia y más tímida en las publicaciones de la década que el tema del empleo), estamos totalmente inmersos en el **modelo de integración escolar**.

En el curso 92 / 93 se pone en marcha un Programa Experimental de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en secundaria, motivado sobre todo por que los niños con discapacidad que en el curso escolar 85 / 86 se habían integrado en la etapa de primaria se acercaban ya a esta fase de su formación. La experiencia, desarrollada a través de una serie de Centros, que participaron como voluntarios, duraría tres años, pasados los cuales la Administración valoraría la experiencia y emitiría propuestas de mejora.

En 1995 año en el que se cumple este plazo y aún sin la valoración de la Administración comienzan a perfilarse algunas de las dificultades de esta integración, **especialmente con alumnos con discapacidades intelectuales**, que con el tiempo se convertirán en los puntos más críticos del modelo de integración cuando éste se universalice: se denuncia la falta de preparación y motivación del profesorado, la falta de implicación del centro educativo hacia estos alumnos incluyendo a la Dirección, la dificultad del trabajo de los Departamentos de Orientación y la actitud del profesorado hacia ellos, las dificultades y diferencias del alumnado calificado como acnees, la falta de recursos y de adaptaciones en los centros... en fin una serie de aspectos

que, solamente en tres años de funcionamiento ya destacan como debilidades, aún teniendo en cuenta que la experiencia se realizó en centros que participaron voluntariamente.

Durante los años 90 Estados Unidos está especialmente preocupado por la que es calificada como la época más dura para la persona con discapacidad intelectual: la del paso de la escuela al mundo laboral y que en USA se califica como transición que dio lugar a un movimiento que desde los 60 analiza la mejor fórmula de abordar esta etapa.

Se considera que la transición se inicia cuando se abandona la escuela y es el conjunto de medidas y programas mediante los que la persona con discapacidad intelectual va alcanzando progresivamente su rol de adulto. El punto del debate americano está en: si restringir la transición y por tanto los Servicios y Programas pensados para ésta etapa al ámbito del empleo o si deben incluir otra serie de medidas más amplias que le permitan a la persona con discapacidad encontrar el modo de integrarse en la sociedad.

A diferencia de otros temas el movimiento de la transición no tuvo como tal esa gran repercusión en España, donde no ha habido un intento de planificar el tránsito, ni incluso de prepararlo salvo lo que más adelante se desarrolle con los planes de integración laboral. Lo que sí es compartido con el pensamiento americano es la dificultad de abordar una etapa complicada en la evolución de la persona con discapacidad intelectual.

El otro centro de atención de la década de los noventa es la fuerza con la que se teoriza sobre el empleo con apoyo, como modo de integración de las personas con discapacidad intelectual en entornos ordinarios, especialmente de personas con grados severos. En este caso la experiencia americana sirve de nuevo como inspiración para experiencias que ya se están implantando en Mallorca por ejemplo y sobre las que aún hoy continúa el debate.

En un artículo publicado en Siglo Cero en 1993, Miguel Ángel Verdugo y Cristina Jenaro proponen el empleo con apoyo como la “más prometedora y menos segregadora” de todas las alternativas de empleo para las personas con discapacidad intelectual. Estamos atendiendo al nacimiento de lo que será el elemento de debate interno más duro sobre el empleo de las personas con discapacidad, y sobre el que FEAPS deberá pronunciarse.

La característica esencial del empleo con apoyo es quizás la oportunidad que ofrece a las personas con discapacidad para trabajar junto a iguales sin discapacidad. EL EMPLEO CON APOYO, UNA NUEVA POSIBILIDAD LABORAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD. M.A. Verdugo y C. Jenaro. Siglo Cero, nº 147, 1993.

En diciembre de 1991 se celebra en Mallorca el I Simposio de Empleo con Apoyo que supone la puesta de largo de la práctica del empleo con apoyo en nuestro país en el que se presentan experiencias que ya trabajaban en ésta línea: Cataluña, Andalucía - Málaga, Asturias, Navarra, Canarias, y, Baleares. Sin entrar en matizaciones y diferencias sobre la intensidad y el tipo de apoyos lo que sí es compartido por todas ellas y fruto de este Congreso es que se aceptan seriamente las posibilidades de que la persona con discapacidad intelectual se integre en entornos competitivos y de que en este proceso es de vital importancia la figura del preparador laboral, los apoyos y su retirada progresiva, y el mantenimiento siempre y en la distancia de un seguimiento de la relación laboral y de la empresa. *Programa Treball amb Suport del Consell Insular de Mallorca.*

Es un debate que permanece hoy. De este Congreso surge la Asociación Española para el Empleo con Apoyo (AESE).

Pero las oportunidades reales de empleo en empresas del mercado abierto en nuestro país no son tan claras aún cuando se valore muy positivamente la metodología del empleo con apoyo. La clave de la posibilidad de empleo de la persona con discapacidad psíquica se encuentra en la preparación pre profesional y la vía más efectiva de integración, hasta la fecha con los datos en mano, es la de los Centros Especiales de Empleo.

La eficacia de la formación recibida durante el proceso escolar es otro factor que incide en las posibilidades de estos alumnos, hasta el momento, de centros de educación especial, en su incorporación a un puesto laboral, fundamentalmente en centros o talleres de empleo protegido. Siglo Cero, 1992. ATENCIÓN INSTITUCIONAL PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y LABORACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS. Juana M^a Madrid Izquierdo.

Superar el debate sobre la mejor opción laboral de la persona con discapacidad intelectual no parece fácil y aún hoy para muchos no se ha llegado a dilucidar.

En este aspecto sectores de FEAPS llegan a ser concluyentes. Según J. L. Laserna miembro de la Comisión de Empleo de FEAPS en un artículo publicado en el nº 165 de Siglo Cero es ilógico perderse en debates estériles:

¿Que entiende FEAPS por empleo? Pues eso empleo (...)

La actividad laboral que se realiza en los centros ocupacionales es formación, habilitación personal, social y laboral. No es empleo.

La realizada en el ámbito del Centro Especial de Empleo, en cualquier empresa con apoyo o sin él es empleo. (...)

Desde FEAPS entendemos que los CEE no son un guetho, ni el empleo con apoyo una panacea, ni el empleo en la empresa ordinaria una utopía: Son simplemente opciones a la hora de afrontar un mismo problema, alternativas coyunturales que se resolverán en uno u otro sentido en función de las características de las personas y de las oportunidades que ofrezca el entorno. PLAN PARA LA REACTIVACION DEL EMPLEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. José Lorenzo Laserna. Comisión de empleo de FEAPS. Siglo Cero, 1996.

Aunque tampoco podemos olvidar que ante el planteamiento de la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual se impone la realidad económica de la época.

...evidentemente el trabajo de los deficientes mentales, desde el modo de producción capitalista es subsidiario. La lógica del capital se impone y, el empresario que busca el lucro en sus operaciones, opta por contratar la fuerza de trabajo que mayor plusvalía, beneficios le pueda reportar. Siglo Cero, 1992. ATENCIÓN INSTITUCIONAL PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y LABORACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS. Juana M^a Madrid Izquierdo.

Ante este pesimismo ambiental sin embargo no hay que claudicar: nos seguimos empeñando en que las personas con discapacidad intelectual trabajen precisamente en un periodo de escasez de puestos laborales, y cuando sea posible en entornos competitivos, por que es impensable ser sujeto de derechos plenos estando al margen del proceso productivo.

Se parte del convencimiento de que llegará el momento en que se superará esta situación y que la persona con discapacidad intelectual será valorada al 100%. Será en una política estructural de cambio social cuando la sociedad sustituya la competitividad de la escuela y el lucro de la producción.

En el actual 2006 y con una perspectiva de más de diez años podemos ser algo más optimistas. Hoy la escuela es más pedagógica que competitiva y en el terreno económico empiezan a cobrar fuerza valores humanos y de responsabilidad social. Con cantidad de temas aún por abordar podemos estar viviendo ese cambio social al que se alude en Siglo Cero en 1992.

En este contexto desde FEAPS se sigue reivindicando un derecho básico a una preparación profesional que nos recuerda al movimiento de transición americano como "conjunto de servicios que tiendan a asegurar el paso de la etapa formativa a la laboral". No se habla de una formación profesional rica en contenidos, sino que lo que la persona con discapacidad intelectual necesita es una formación que le ayude a:

- incrementar las destrezas manuales
- aprender hábitos sociales y laborales que desarrollen su autonomía
- alargar en el tiempo los programas de formación profesional
- implantar programas de entrenamiento y acciones de seguimiento laboral

Los papeles de la época nos empiezan a mostrar también las dificultades de los centros especiales de empleo, quienes junto a las críticas internas en el propio sector de la discapacidad como métodos poco integradores deben hacer frente a las carencias de un modelo que surgió con el desarrollo económico de los 80 y que es necesario replantearse en los noventa centrandose aspectos que lo caracterizarían como estructuras mercantiles.

La financiación, la gestión, la organización interna o la formación de los trabajadores de los centros especiales de empleo deben ser abordadas bajo un cambio de perspectiva que le faciliten un carácter competitivo junto a su necesaria concepción social.

Gran parte de la crítica de algunos de los Gerentes de CEE's tiene que ver con los modelos educativos y ocupacionales totalmente alejados de los entornos en los que surgen y de las posibilidades reales de las personas con discapacidad intelectual, desaprovechando en no pocas ocasiones verdaderos nichos de mercado. Junto a ellos la enorme sobreprotección de profe-

sionales y familias que comienzan a forjar el rol adulto de trabajador y comienzan a formarse a los 20 años de edad, cuando es demasiado tarde.

Un hito importante para el empleo de las personas con discapacidad se produce en 1994, tanto por la temática como por su instrumentación: las organizaciones que forman el CERMI firman el **Primer Plan de Reactivación del Empleo de las Personas con Discapacidad**. El plan recoge las líneas que se considera fundamentales para mejorar la situación frente al empleo. Como bien apunta FEAPS pierde especificidad pero gana en diversidad.

El catálogo de medidas que el plan propone es extenso pero muchas de ellas responden a viejas reivindicaciones reiteradamente expuestas desde FEAPS:

- lograr que al menos el 51% de las plantillas de los CEE estén formadas por personas con discapacidad
- analizar los sectores más rentables para desarrollar empresarialmente los CEE
- **desarrollar la Formación profesional reglada, no reglada y continua en los CEE conectándola con las demandas reales del mercado**
- reivindicar que las administraciones públicas se conviertan en los consumidores más importantes de los productos y servicios de los centros de trabajo de personas con minusvalía
- abordar seriamente la cuota de reserva del 2% de la plantilla de las empresas para personas con discapacidad, proponiendo incluso medidas alternativas: un canon proporcional que nutriría un Fondo Especial para Creación de Empleo para personas con discapacidad y sustituir la cuota por la posibilidad de que las empresas realicen contratos de suministro o prestación de servicios con CEE's.

Pero el Plan de Reactivación que propone el CERMI no queda simplemente ahí sino que además es la base para que el Consejo Económico y Social realice un informe sobre la **situación del empleo de las personas con discapacidad en España** que de manera rigurosa presenta la situación y cifras, propone alguna medida y realiza una comparativa con la legislación de países europeos.

No es éste lugar para exponer las conclusiones pero junto a la inexistencia de datos estadísticos y fuentes que clarifiquen el volumen de población afectado por el informe destaca la bajísima tasa de actividad de las personas con discapacidad, el predominio de personas que tienen discapacidad

intelectual en las plantillas de los CEE, la falta de oportunidades ocupacionales y especialmente la falta de formación como factores determinantes del desempleo: en 1996 el 86,5% de personas con discapacidad intelectual entre 6 y 60 años era analfabeta.

Las medidas propuestas afectan a dos órdenes: en el ámbito personal, social y físico (eliminación de barreras, sensibilización, información, prevención) y en el ámbito del empleo propiamente dicho en el que el informe del CES otorga una especial importancia a la educación y a la formación profesional como requisitos previos al empleo.

“El verdadero problema de inserción laboral de las personas con discapacidad es su extremadamente bajo nivel de actividad: la mayor parte de las personas con discapacidad o minusvalía en edad laboral no aparece clasificada como activa porque ni tiene ni busca activamente empleo”.

Esta frase es pronunciada por Demetrio Casado en la conferencia inaugural de las **I Jornadas Internacionales de Integración de Personas con Discapacidad Psíquica** celebradas en Valencia en noviembre de 1997 organizadas por la Consejería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana.

Por vez primera se hace un recorrido sin grandes valoraciones de las políticas de empleo establecidas por la LISMI en nuestro país tras la firma en octubre de este año del **Plan de Empleo para personas con discapacidad** entre el Ministerio de Trabajo y el CERMI.

Casado viene a ser la voz crítica no tanto de las medidas legislativas que en España se han establecido para fomentar el empleo de las personas con discapacidad, sino de su deficiente aplicación. Reconoce la falta de información y de seguimiento por parte de la Administración en la reserva de puestos de trabajo, considera poco motivador para el empleador las medidas económicas de fomento de la contratación de personas con discapacidad e incluso minusvalorador para los trabajadores que deban acogerse a ellas, critica la falta de reivindicación de las asociaciones por el fomento del empleo selectivo y considera que los CEE plantean en si mismos una contradicción al pretender una integración laboral mediante una práctica segregadora en espacios físicos y sociales.

En definitiva a lo largo del análisis de las publicaciones de los años noventa hemos podido ver como el empleo es una preocupación esencial

del sector especialmente en su vertiente de integración ordinaria con la incursión de la metodología del empleo con apoyo. Figuras que han destacado en el plano teórico como Miguel Ángel Verdugo y en el práctico del empleo como Fernando Bellver (Baleares) son los exponentes máximos de esta modalidad, frente a la que se mantiene la de los Centros Especiales de Empleo. Pero en ambas parece que las carencias formativas de los futuros trabajadores está en el centro de una baja tasa de actividad laboral de las personas con discapacidad intelectual.

DEL 2000 AL 2006

El análisis de Siglo Cero, desde su aparición y, hasta donde hemos podido abarcar nos ha permitido asistir, sin que ese fuera nuestro objetivo, a la evolución de una publicación que ha madurado, en la que los temas se nutren de fuentes cada día más científicas y que para los profesionales ha supuesto una importante vía de intercambio de conocimientos.

Sin embargo el lector nos permitirá que para el análisis de lo que está sucediendo en nuestra década debamos atender también a otras fuentes de “esta Casa” y a la propia experiencia profesional de quien escribe, porque serán junto a Siglo Cero fuentes de enorme riqueza sobre cómo se han ido produciendo los acontecimientos.

Las Unidades de Desarrollo Sectorial, especialmente la de Educación, y el surgimiento de una nueva plataforma para el empleo de las personas con discapacidad intelectual: la Asociación FEAPS para el Empleo, AFEM, son cada una en su campo, elementos de primer orden y actividad en esta época. Junto a ellas existen otras fuentes elaboradas de manera rigurosa como los Manuales de Buenas Prácticas, investigaciones en materia educativa y de empleo, nuevos marcos legislativos, etcétera, enormemente significativas como fuentes de información.

En 2006 FEAPS y AFEM como grandes plataformas, pero también todos los profesionales del sector de la discapacidad y otros ámbitos implicados, han llegado al convencimiento de la necesidad de abordar el fenómeno de la educación y del empleo de nuestros jóvenes desde nuevos enfoques.

Siempre considerando aliados en este empeño a la Administración educativa se piensa que es necesario ensayar nuevos planteamientos que faciliten la TRANSICION y que garanticen que los itinerarios de nuestros jóvenes se clarifiquen, se igualen, se nutran de propuestas que culminen en éxitos. Sin duda a esta preocupación responde el presente Libro Verde.

En esta época, en el ámbito FEAPS, desde la Unidad de Desarrollo Sectorial de Educación, se han generado muchos debates y reflexiones en torno a la Educación de personas con discapacidad intelectual.

En gran parte reflexiones anteriores en el tiempo, como el informe Warnock y el nuevo concepto de Retraso Mental de la AAMR en 1992; la Declaración de Salamanca en 1994 etcétera, han contribuido a que los técnicos de la educación se hayan mantenido inquietos y hayan desarrollado materiales e indicadores que sirvieran para una mejora en la calidad de atención de nuestro colectivo.

En el INFORME WARNOCK (1974 / 1978) se esbozó una concepción de la educación especial, y los pasos para mejorar la calidad de la educación, de tal manera que las recomendaciones que se hicieron están plenamente vigentes en la actualidad. Lo que más ha destacado la UDS de Educación de FEAPS es el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales que se definió en este Informe y que incorpora a todo aquél alumno que necesita dicha ayuda, independientemente de su duración o de su gravedad.

Se defiende la integración, ya que la Educación Especial no va a ser definida por el lugar donde se imparte sino por las necesidades que ha de satisfacer. Las escuelas especiales deberían ayudar a desarrollar el curriculum y el perfeccionamiento del profesorado.

También en el Informe Warnock se habla del establecimiento de un servicio de orientación y apoyo a la Educación Especial, y destaca la importancia de las organizaciones no lucrativas que actúan como grupos de presión para la mejora de las prestaciones educativas.

Finalmente recomienda tres prioridades:

- a) Educación para los niños con necesidades educativas especiales menores de cinco años, sin mínimo de edad,
- b) Educación y mayores oportunidades para los jóvenes mayores de dieciséis años y
- c) Nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Este informe continua estando plenamente vigente en la filosofía que inspira hoy el modelo educativo propugnado por FEAPS. Como decíamos en la introducción de éste capítulo en muchos aspectos, con el paso del tiempo, se ha evolucionado en el lenguaje, en el cómo se nombran a las cosas, más que en la cosa misma.

Otro hito importante que se dio en el entorno de FEAPS fue la “adhesión” al modelo de la AAMR de 1992 que ahonda en el reconocimiento de la importancia del entorno en el funcionamiento de una persona con unas determinadas limitaciones en sus capacidades. Es decir, la discapacidad no está en la persona ni en el entorno, sino en el funcionamiento que resulta de las capacidades de la persona en un entorno en el que se desarrolla su existencia. Esto, en el ámbito educativo ha sido de enorme trascendencia en el momento de abordar los cambios educativos.

La discapacidad se refiere a un particular estado de funcionamiento que comienza en la infancia y en el que coexisten limitaciones en la inteligencia junto con limitaciones en habilidades adaptativas. AAMR, 1992.

Supuso un giro importante en el pensamiento filosófico de FEAPS y en la planificación de las actividades de los centros y servicios, ya que el entorno y la interacción con él, cobró una importancia relevante: nuestra misión es proveer a las personas con discapacidad intelectual de los apoyos suficientes, para cubrir las necesidades que cada persona presenta en cada momento de su vida, para mejorar su calidad de vida, cuyo concepto definió R. Scharlock (1996) como:

“las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de calidad de vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos”.

Esta filosofía ha calado en el ámbito FEAPS haciendo que cada vez se planifique más centrándose en las personas.

Otro marco conceptual que consideramos importante fue la “DECLARACIÓN DE SALAMANCA” de 1994, en su repercusión 10 años después, y donde se produce el salto conceptual de Integración escolar a Inclusión como meta. Promulga un concepto más amplio de necesidades educativas especiales, donde la evaluación psicopedagógica se realiza no sólo para diagnosticar sino para evaluar que necesidades tiene el alumno y determinar los apoyos necesarios para él, dentro, siempre de lo posible, de una escuela ordinaria.

Estas fuentes, si bien datan de los años 90 han tenido enorme influencia en los últimos años. En el año 2000, FEAPS publica todas estas ideas a través de los Manuales de Buenas Prácticas. Se diseñaron y desarrollaron 8 manuales: Promoción laboral y empleo, Ocio en la comunidad, Atención de día, Apoyo a familias, Vivienda y residencia, Atención temprana educación y Asociacionismo.

Surgen como herramientas de apoyo para orientar la práctica diaria en los servicios o centros de atención a personas con discapacidad intelectual y de apoyo a las familias. También dan muchas pautas para mejorar los procesos de gestión. Son documentos de referencia facilitadores de la reflexión, tanto de la dirección como de los equipos de las organizaciones, para iniciar procesos de cambio o de mejora. Están hechos por expertos del ámbito de FEAPS.

Los Manuales de Buenas Prácticas, siguen siendo un material totalmente actual, ya que la virtualidad que tienen es que son pautas, para que cada organización siga un ritmo propio de cambio o mejora y se pueden adaptar a cualquier realidad.

En el año 2001 el grupo de Educación de la Confederación Nacional FEAPS (UDS de Educación) realizó una investigación sobre “La integración en España”. Se analizaron leyes, estructuras escolares, perfiles profesionales de apoyo a la integración, papel que desempeñan las Asociaciones de FEAPS, formación para los profesionales, recursos humanos y sus ratios, servicios que se les prestaba a los alumnos con necesidades educativas especiales y situaciones reales en las que se encontraban.

En este análisis descriptivo y después de comparar situaciones entre las distintas Comunidades Autónomas, se vio que aunque la legislación no difería mucho, sí su grado de aplicación. Se detectan comunidades autónomas en las que los alumnos con necesidades educativas especiales están mayoritariamente integrados frente a otras en las que hay muchos colegios de Educación Especial. También había diferencias en la aplicación de modalidades de escolarización más novedosas, como son la escolarización en aula estable o en aulas combinadas y en la asignación de Recursos Humanos y en las ratios.

Se puso de manifiesto la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la etapa de Secundaria Obligatoria, concluyendo que su integración presentaba muchas dificultades que hacían que los padres opten por escolarizarles en centros específicos, en centros de Educación Especial, en especial a los alumnos con trastornos de conducta o personalidad.

Se puso de manifiesto que la intervención de las Asociaciones FEAPS es mínima en los Centros Ordinarios de Integración, ya que los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales no están asociados, por regla general. Destaca alguna iniciativa en ciertas Administraciones Educativas (País Vasco o Murcia) de establecer convenios con Asociaciones para dar apoyo y asesoramiento en los propios centros, contribuyendo a dar el paso gradual de Primaria a Secundaria, a proporcionar materiales curriculares, además de servir a los padres como referencia para el asesoramiento en materias escolares proporcionando una mayor continuidad en los aprendizajes de estos alumnos.

Una vez analizada la realidad, la UDS de Educación de la Confederación FEAPS, elaboró un “CUADERNO DIVULGATIVO FEAPS” sobre “Indicadores de calidad para la integración Escolar” (2005), con el objetivo de procurar una atención a la diversidad de calidad.

Calidad FEAPS es la práctica que denota un compromiso con la mejora permanente de los procesos de cada una de sus organizaciones y está orientada al incremento de la

calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias.

FEAPS se plantea la necesidad de orientar hacia criterios de calidad que sirvan de guía para toda la Comunidad Educativa implicada en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, órganos directivos, profesionales de Atención Directa, equipos de apoyo externo, alumnado, familias, Administraciones...

De ahí que este documento ofrezca una gran variedad de indicadores de calidad para la respuesta que se está dando a los alumnos con necesidades educativas especiales y estimular el desarrollo de prácticas educativas y diseño de servicios que propicien una enseñanza de calidad para todos.

Paralelamente, la UDS de Educación de FEAPS continua reflexionando sobre el “MODELO EDUCATIVO” que propugnaría FEAPS y se elaboró un documento del que destacaríamos:

“ Aunque existen distintas modalidades de escolarización (integración en aula ordinaria, aula estable o específica de integración, escolaridad combinada, escolarización en Centros Educativos Especiales) y entendiendo que cada persona es única y las respuestas deben ser diversas, el objetivo de FEAPS es que todas las acciones que se lleven a cabo nos orienten hacia la inclusión en todas las etapas educativas y en base a esto, los Centros de Educación Especial se transformen en gestores de recursos para apoyar este modelo”.

Ya en el ámbito territorial, las UDS de Educación autonómicas trabajan con sus Administraciones educativas en la línea de conseguir estas transformaciones y se están consiguiendo grandes avances y cambios legislativos en algunas de ellas, en aspectos como: actuaciones educativas ante las nuevas necesidades derivadas del tipo de alumnos, implantación de diferentes modalidades de escolarización, reconversión de los Centros Educativos Especiales en centros de apoyo y asesoramiento (en centros de recursos en general).

En este campo de actuación, también a lo largo de ésta década, FEAPS se ha situado como interlocutor con la administración educativa. Las Asociaciones cada vez con más frecuencia hacen aportaciones a los Planes de Acción de las diferentes Consejerías Educativas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en sus diferentes etapas educativas.

FEAPS, como miembro del CERMI participa en la Comisión de Educación y desde los años 90, viene colaborando con el MEC para que cada persona con Discapacidad Intelectual pueda recibir los apoyos que necesite en el lugar y en los momentos adecuados, proporcionándole todas las ayudas necesarias tanto a nivel de recursos humanos como materiales y eliminando todo tipo de barreras sociales, de la comunicación, físicas, arquitectónicas o en el transporte.

Atención educativa a las Personas con Discapacidad Comisión de Educación CERMI, mayo 1999

La UDS de Educación de FEAPS, siempre ha manifestado una gran preocupación por las leyes educativas que han ido promulgando los diferentes gobiernos. Ha trabajado haciendo aportaciones a la ley a través del CERMI, y de las correspondientes Consejerías de Educación.

En estos momentos existe una gran preocupación ante la LOE, pues encuentra que los alumnos con necesidades educativas especiales no están debidamente reflejados, en las diferentes etapas educativas, ni en las modalidades de escolarización.

En cuanto a la formación profesional, objeto de esta investigación, hay lagunas considerables.

Existe una falta clara de criterios para la ordenación educativa para este tipo de alumnos.

En el empleo, durante estos años, gran parte del sector de atención a personas con discapacidad intelectual ha superado el debate sobre cual debe de ser la mejor fórmula de empleo para los muchos desempleados que esperan esta vía de integración. Decimos gran parte, no todos.

Ya en los noventa, pero mucho más en los 2000 la evolución sufrida por los Centros Especiales de Empleo como fórmulas mercantiles, la multiplicación de empresas, su organización en plataformas patronales y como consecuencia de ello su nivel de interlocución con la Administración laboral a través del CERMI supone una nueva etapa para los CEE's, en la que es de destacar el ritmo en el crecimiento de puestos de trabajo.

Estamos en un momento en el que en el seno de AFEM tal y como sucedería en la década de los 90 en el de FEAPS se debate sobre la ética y la calidad como razones de ser de la dinámica de sus empresas y se está trabajando en un serio debate sobre la mejor y más beneficiosa fórmula que hoy deben adoptar las empresas de empleo "protegido".

En el año 2000, AFEM encarga un estudio para conocer a fondo la realidad de empleo que representan sus empresas asociadas. Coincidiendo en el tiempo con su fundación, ya los datos resultan significativos. En una muestra de 30 CEE sondeados que forman la muestra trabajan más de 1900 personas con discapacidad que de manera mayoritaria (80%) tienen discapacidad intelectual. Pone de manifiesto además la estabilidad de los empleos y la importancia que los equipos de profesionales tienen en la adaptación de la persona al puesto, además de en otros aspectos de vida que sin duda influyen en la relación laboral, y que es una de los principales líneas de reivindicación actual de esta patronal.

Otro dato que merece atención es el análisis de los sectores en los que centran su actividad empresarial los CEE sondeados, preferentemente en el sector industrial y de servicios, pero frente a unas líneas tradicionales de actividad basadas en la subcontratación industrial, ya en el año 2000 van

emergiendo nuevas actividades basadas en la creación de líneas de negocio propio, en ocasiones solas, en ocasiones combinadas con la primera.

Vista esta realidad con el paso de los años hoy merece la pena conocer en que medida la actual dinámica del mercado y sus cambios pueden influir en el medio plazo en el futuro de los CEE's de marcada dependencia de actividades manipulativas de la empresa, y en la posibilidad de prepararse para nuevas épocas con mayores inversiones y diversificación de su actividad.

La Economía Social es desde esta década el marco no sólo de referencia sino también de pertenencia de los Centros Especiales de Empleo. Se comparten los principales valores que definen a la economía social: una nueva forma de crear riqueza centrada en lo local y en los problemas más cercanos y la filosofía de que el capital se ponga al servicio de las personas. En estos años se aprende de CEPES (Confederación Empresarial Española de la Economía Social) como plataforma de la economía social de la que AFEM es miembro, e incluso se empieza a compartir el interés por alguna de las fórmulas jurídicas de las empresas de economía social en un momento en el que muchos de los CEE se plantean la opción de salir del ámbito de las asociaciones, constituyéndose bajo fórmulas jurídicas independientes.

Pero, lógicamente en el panorama de los 2000, en los Centros Especiales de Empleo no se acaban las opciones laborales de las personas con discapacidad intelectual. No con los mismos éxitos de inserción pero con avances significativos, la **intermediación en el mercado abierto** es una posibilidad más que se le abre a aquellos jóvenes con discapacidad intelectual cuyas capacidades, nivel de autonomía, y no menos importante expectativas personales persigan este interés. Hoy en día se valora como nunca la capacidad de la autodeterminación y la persona con discapacidad intelectual, con los asesoramientos oportunos tiene derecho a expresar sus planes de futuro. En la conciencia de las Organizaciones está hacerlas posible.

No será hasta el año 2003 cuando se realice un estudio riguroso sobre la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en empresas ordinarias que nos permita conocer la implantación de la metodología de empleo con apoyo en nuestro país.

En efecto, de las 40 entidades que contestan a un cuestionario elaborado y analizado por investigadores de la Universidad de Girona, que mantienen un servicio de intermediación laboral o al menos hacen intermediación, no todas emplean una metodología que contempla la presencia constante de la figura de apoyo durante toda la relación laboral, pero sí destaca que

para TODAS el acompañamiento y el seguimiento supone una de las etapas fundamentales del proceso, si bien se utilizan también otros métodos como la búsqueda de apoyos naturales o los seguimientos vía teléfono o entrevistas puntuales con el empresario.

En otras partes del itinerario la coincidencia es total: acciones de orientación de maduración personal frente al empleo, de búsqueda de puestos adecuados y análisis de los mismos, la negociación con el empresario y la provisión de apoyos suelen ser acciones comunes y necesarias siempre que se trabaje con personas con discapacidad intelectual.

Esta metodología es la que nace de una rica experiencia que supusieron los Planes de Inserción Laboral que, desde la segunda parte de la década de los 90 financió el Ministerio de Educación y que en la mayoría de las Comunidades Autónomas se perdieron con las transferencias.

Sin embargo lo que destaca especialmente es como estos servicios dispersos por toda la geografía española desde los 80 pero especialmente activos a partir de 1995 son desconocidos por el entorno educativo aún cuando muchos sean la mejor manera de dar continuidad a la etapa de formación de la escuela trabajando de la manera menos dramática posible el proceso de tránsito. Es cierto que los profesionales dedicados a la intermediación laboral de la mayoría de las Asociaciones dependen de ayudas temporales y su actividad continuada en el tiempo es prácticamente en la mayoría de los casos inexistente, pero también parece ser la fórmula más útil para que la inserción de personas con discapacidad intelectual en empresas ordinarias sea efectiva y con un carácter estable para quienes acceden a un empleo.

El tandem oficinas de intermediación / centros especiales de empleo y la conexión de ambas con el entorno educativo (centros y equipos) y el laboral (empresas, servicios públicos de empleo, ayuntamientos) puede suponer una buena fórmula para ofrecer a los jóvenes con discapacidad intelectual un abanico de alternativas. De hecho en la encuesta AFEM a la que antes hacíamos alusión el 100% de los CEE sondeados aceptan (en el año 2000) la fórmula del empleo abierto como una alternativa perfectamente válida para las PDI siempre que se garanticen unos mínimos en los acompañamientos, y, de hecho el 76% de los CEE han realizado experiencias de tránsito con alguno de sus trabajadores.

Probablemente suponga una superación del concepto de empresas restrictivas y excesivamente proteccionistas que en su día definió a los Centros especiales de empleo, al menos en lo que se refiere al estudio y, de manera mayoritaria al entorno FEAPS.

Merece la pena destacar en este contexto mejoras significativas en el empleo en las que el sector ha tenido un importante papel:

- Acuerdo entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el CERMI de 2002
 - Enclaves laborales
 - Unidades de apoyo
- Real Decreto 27/2000 y Real Decreto 364/ 2005

El tres de diciembre de 2002 se firma en Madrid el II Plan de Empleo para Personas con Discapacidad entre el CERMI y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Supone la asunción de compromisos para la mejora de la inserción y de la formación ocupacional de las personas con discapacidad, pero yendo más allá de la enumeración de ayudas supone ver sobre el papel dos de las más antiguas reivindicaciones del sector: la modernización de los clásicos “servicios de ajuste personal y social” del RD 2273/85 que regula los CEE y los enclaves laborales. Junto a ello la incorporación de un concepto que supone un avance significativo respecto de otros colectivos: la discriminación positiva por la que las personas con discapacidad intelectual junto a las personas con enfermedad mental, con parálisis cerebral, las mujeres con discapacidad y las personas con grandes discapacidades físicas que superen el 65% de minusvalía se consideran desde la fecha personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo y, por tanto con necesidades diferentes de abordar su realidad que deben reflejarse en las políticas activas de empleo.

No será hasta el año 2004 en el que la regulación de los **enclaves laborales** como fórmula de tránsito al mercado abierto de trabajo vea la luz en el RD 290/ 2004. Se reconoce de esta manera y tras una ardua negociación con el MTAS una realidad que venía operando con mayor o menor visibilidad en las diferentes Comunidades Autónomas. En la referida encuesta AFEM ya en el año 2000, un 95% de las empresas sondeadas califican el enclave como una fórmula altamente positiva por el empleo de las personas con discapacidad intelectual, si bien sólo el 36% habían recurrido a ella de forma frecuente en los dos últimos años. La falta de una legislación específica era la causa principal de su no aplicación. Independientemente de la temporalidad a la que se refiere el RD y del objetivo del tránsito, de lo que no cabe duda es que la regulación de los enclaves laborales es uno de los grandes avances en el empleo de las personas con discapacidad y un elemento de mejora de los Centros especiales de empleo que ha venido a lle-

nar un vacío legal y de procedimiento en el sector del que es importante felicitar a quienes participaron en su desarrollo.

En el segundo gran compromiso del acuerdo entre el MTAS y el CERMI, la modernización de los servicios de ajuste personal y social de los CEE´s la negociación ha sido más complicada. La riqueza que para el sector tiene lo que se han definido como **Unidades de Apoyo** no solo en la adaptación y en la mejora de la calidad del empleo de los trabajadores con discapacidad intelectual de los CEE sino incluso en sus oportunidades de tránsito hacen que sea uno de los elementos para la mejora del empleo más esperados por parte del sector.

Por último en la década de los años 2000 se retoma uno de los grandes asuntos pendientes de la LISMI, que ya en el 83 estableció la “cuota de reserva para personas con discapacidad” en empresas de más de 50 trabajadores. Sin embargo, ante el incumplimiento reiterado de esta reserva por parte de la empresa se publica el RD 27/2000 y posteriormente el RD 390/2005 que establece cuatro medidas alternativas a las que la empresa de más de 50 trabajadores puede recurrir ante determinadas “situaciones excepcionales”. Supone desde el punto de vista del sector una reconsideración de la situación que debe abrir un importante campo de actuación para los Centros Especiales de Empleo y, en general de promoción del empleo de las personas con discapacidad. En no pocas Comunidades Autónomas este ha sido uno de los campos de intervención prioritarios de la Inspección de Trabajo durante el año 2005.

Como hemos podido comprobar, los años transcurridos de la década de los 2000 han sido ricos en iniciativas de en los campos de educación y empleo. Destaca el nivel de interlocución alcanzado con la Administración. Destaca también la organización interna del sector para optimizar al máximo esta interlocución. Destaca, en último término la acción reivindicativa basada en un conocimiento claro de la realidad y en aportar planteamientos serios y factibles a la vez que exigentes, desarrolladas por las plataformas de personas con discapacidad en las que FEAPS tiene un papel preponderante.

IDEAS PARA LA REFLEXION

Concluíamos la introducción a este gran capítulo en torno al pensamiento del movimiento asociativo FEAPS en los últimos cincuenta años sobre temas tan claves como la educación y el empleo de las personas con discapacidad intelectual diciendo que en estos años se había avanzado, pero sospechábamos que más en los discursos que en los hechos.

Analizando y reflexionando sobre las preocupaciones y la posición que FEAPS ha ido adoptando en las diferentes décadas de estos últimos cincuenta años, pensamos ahora que se ha avanzado mucho más de lo que inicialmente presentíamos, en discursos y en hechos, pero que al mismo tiempo los grandes problemas de fondo perviven década tras década, transitan por todas ellas sin aún encontrar la adecuada solución.

¿Educación especial o Educación integrada?, ¿Empleo protegido o empleo con apoyo?, ¿Tránsito desde la escuela al trabajo o aprendizaje en los talleres?. Son debates que se arrastran desde los años 70 y que aún no encuentran su adecuada respuesta.

FEAPS, desde su Unidad de Desarrollo Sectorial de Educación viene hoy reflexionando sobre el Modelo educativo más adecuado para las personas con discapacidad intelectual. La conclusión a la que se llega es que aunque existen distintas modalidades de escolarización (integración en aula ordinaria, aula estable o específica de integración, escolaridad combinada, escolarización en Centros Educativos Especiales) se debe entender que cada persona es única y que las respuestas deben ser diversas. El objetivo de FEAPS es que todas las acciones que se lleven a cabo nos orienten hacia la inclusión en todas las etapas educativas y sobre la base de esto, los Centros de Educación Especial se transformen en gestores de recursos para apoyar este modelo.

Curiosamente hoy en día FEAPS, como ayer, se preocupa por las nuevas leyes de enseñanza (actualmente por la LOE); teniendo como antaño, una gran preocupación, pues observa como los alumnos con necesidades educativas especiales no están debidamente reflejados en las diferentes etapas educativas, ni en las modalidades de escolarización etc., observándose, sobre la formación profesional, importantes lagunas.

La conclusión es ahora la misma que décadas atrás: existe una **falta clara de criterios** en la evaluación psicopedagógica, en los dictámenes de escolarización, y en la ordenación educativa de este tipo de alumnos.

Del análisis, deducimos que en la trastienda de todo ello hay un prejuicio social, que década a década FEAPS ha ido tratando de eliminar, y, al lado de él la vivencia de un problema.

El prejuicio social tiene que ver con la importancia que en nuestra sociedad se le da a los procesos relacionados con la inteligencia, en tanto atributo sustancial y constitutivo de la persona y, por ende, los estereotipos negativos relacionados con la carencia o deficiencias en los procesos cognitivos y relacionados con esta facultad.

Tras el estereotipo, el problema: ¿cómo abordar la formación de un sujeto al que no se le reconoce plenamente como tal debido precisamente a su discapacidad intelectual?.

En diferentes ámbitos ha ido surgiendo el prejuicio y la vivencia de la discapacidad intelectual como un problema y FEAPS ha librado múltiples, diversos y complejos frentes, todos ellos conducentes a hacer evidente lo que para el movimiento asociativo lo es: que la discapacidad intelectual, en el grado y el alcance que sea, no constituye un fenómeno que conlleve la degradación de la persona en tanto tal y, también, como sujeto civil.

En el ámbito que nos ocupa, el de la educación, los años sesenta constituyen la época en la que se toma conciencia de la cuestión y, fundamentalmente se reclama la participación de las personas con discapacidad en los procesos educativos, asumiendo las condiciones especiales. Lo importante en cualquier caso es la lucha por el reconocimiento de que la persona con discapacidad intelectual tiene, en tanto ciudadano, derecho a la educación, y puede, en tanto persona, adquirir conocimientos y participar del proceso educativo.

Los años setenta serán los años en los que convive la necesidad de seguir presionando por el derecho a la educación, con la aparición de conceptos, que perviven hasta nuestros días y que siguen constituyendo, creemos, las raíces en las que se asientan los actuales modelos de abordaje de la educación y del tránsito hacia el empleo de las personas con discapacidad intelectual

Tras la aparición en el Reino Unido del Informe Warnock, surgen conceptos tales como “integración social”, “normalización”, “individualización”, “apoyos”., etc. La gran interrogante, creemos que aún sin resolver adecuadamente, es cómo hacer para que la sociedad, (la escuela, el taller, la empresa) reconozca a la persona con discapacidad intelectual y se adapte “a sus tiempos de aprendizaje” o a “sus ritmos de trabajo” y, al mismo tiem-

po, cómo hacer que la propia persona con discapacidad intelectual adquiera las competencias necesarias para que su relación con el entorno sea la adecuada.

Los años setenta pueden ser definidos como los años de los conceptos y de la reivindicación por parte de FEAPS de que la ordenación de los dispositivos de educación y de empleo se adecuen precisamente a estas nuevas corrientes de pensamiento, reconocedoras de la persona con discapacidad intelectual, y den respuesta adecuada para que la persona no esté excluida de los procesos sociales.

A caballo entre los años setenta y ochenta surge también el problema del empleo. Son años en los que es necesario hacer evidente que las personas con discapacidad intelectual pueden y deben participar en la actividad económica; años en los que se reconoce que la persona con discapacidad puede también llegar al estadio de adulto, y por tanto forma parte activa del mercado de trabajo.

Empleo ordinario, empleo con apoyo, centros de trabajo, taller especializado, segregado, inclusión en empresas ya constituidas, etc. son asuntos y conceptos que surgen con fuerza en estos años y que llegan hasta nuestros días.

Y todo ello con una respuesta aún sin resolver, cómo desde el sistema educativo favorecemos la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Los años 60 se pueden definir como los años ideológicos, los 70 como los de los conceptos, los 80 serían los legislativos; es la década de la LISMI y los ulteriores desarrollos en materia de legislación sobre centros ocupacionales y centros especiales de empleo.

Los años 90 pueden definirse como los años de la rigurosidad científica, los nuevos paradigmas sobre el retraso mental, la incorporación del concepto de calidad de vida favorece un desarrollo conceptual que se inicia en estos años y que continúa hasta hoy en día.

Por último en el transcurso de los años 2000, FEAPS ha elaborado documentación propia sobre la materia: los Manuales de Buenas Prácticas, los indicadores de calidad para la integración / inclusión escolar, incluso se ha definido el modelo educativo de FEAPS; pero, sin embargo es un momento de cambio continuo de las Leyes Educativas (LOCE, LOE). También en el panorama de la formación profesional se están haciendo modificaciones: elaborando el Catálogo de Cualificaciones para el desarrollo de la formación

profesional inicial, continua y ocupacional, se están empezando a crear centros específicos de formación profesional... pero el colectivo de personas con discapacidad intelectual no parece tener cabida una vez más, en estas nuevas propuestas.

En el empleo empieza a reivindicarse la incorporación de las personas con discapacidad intelectual como individuos con derecho a participar de las políticas activas de empleo. Son años ricos en interlocución con la Administración laboral en los que desde la rigurosidad y el conocimiento se hacen propuestas novedosas que tiendan a mejorar la situación de partida del colectivo ante el empleo, tratando de superar el debate sobre las diferentes modalidades de empleo en un intento de reducir las cifras de desempleo y a incrementar la población activa.

En estos momentos no obstante se mantiene desde FEAPS una gran preocupación pues, a pesar del camino andado, encuentra que los alumnos con necesidades educativas especiales no están debidamente reflejados en lo que en los últimos años se está legislando, tampoco en lo que a esta investigación nos ocupa: la formación profesional. Existe una falta clara de criterios comunes a todas las Comunidades Autónomas.

Julio Carabaña Morales
Miriam López de la Nieta Beño
Silvia Andreu Mediero

Análisis

de las interacciones y el impacto
del Sistema Educativo Español
en el mercado laboral.

El caso de los a.c.n.e.e.s. con especial
referencia a los alumnos con D.I.

INTRODUCCIÓN

Este estudio es una parte del Proyecto Talento diseñado por FEAPS-AFEM. El proyecto Talento tiene dos fases. La fase 1 es un Libro Verde en el que se describe la situación actual de la formación y el empleo de los jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI en adelante) en España. La fase 2 termina en un Libro Blanco con propuestas de actuación.

El objetivo general de este estudio es el mismo del mencionado Libro Verde. Si bien no tiene que ser el mismo libro Verde, sí que ha de coincidir con éste en su contenido, a saber, una descripción de la situación actual de los itinerarios de formación y la situación en el empleo de los jóvenes con DI en España.

El estudio no es meramente descriptivo, sino que se plantea como *contribución* a la contrastación de una hipótesis. Tal *hipótesis central* es que la inserción laboral de las personas con DI *podría mejorar* con una formación profesional (reglada, ocupacional y continua) adaptada a sus necesidades. Esta hipótesis central orienta todas las descripciones que componen la investigación.

En el capítulo 1 se revisa la literatura sobre educación y empleo de los DI para componer un esbozo de estado de la cuestión que sirve de punto de partida para nuestros propios análisis. Los conceptos que usamos, las hipótesis de que partimos, las fuentes que empleamos y los métodos con que las tratamos son el objeto del capítulo 2.

En el capítulo 3 nos ocupamos de la prevalencia de la DI. No es una cuestión que estuviera en principio entre nuestros objetivos, pero acabamos dándole mucha importancia porque, sorprendentemente, no la encontramos bien estudiada, porque tiene una importancia obvia para los recursos y porque, según fue resultando a lo largo de la indagación, la razón de que se obtengan cifras muy dispares de las distintas fuentes

es que o usan conceptos distintos de DI o hacen interpretaciones muy distintas de un mismo concepto.

En el capítulo 4 se estudian las relaciones entre las discapacidades intelectuales que definen a los DIs y otras discapacidades, en concreto las de autocuidado y las sociales, con el fin de explorar las posibilidades de su integración familiar y laboral. Se estudian, además, algunas características básicas de sus familias.

En el capítulo 5 pasamos por fin al objeto central del estudio al abordar la cuestión de la formación. Exponemos primero la legislación pertinente a las edades de nuestros sujetos y estudiamos luego por separado su escolarización y el nivel de formación que han alcanzado, deteniéndonos en determinar su evolución y las diferencias por CCAA.

En el capítulo 6 continuamos con nuestro objeto central abordando la cuestión de la situación laboral de los jóvenes con DI. Tras exponer la legislación sobre empleo que atañe a este colectivo, analizamos sus tasas de empleo y de actividad, las razones por las que no buscan o no encuentran trabajo y el tipo de empleo que encuentran cuando lo encuentran. Especial importancia damos al gran crecimiento del empleo protegido en las últimas dos décadas y a las enormes diferencias de ocupación por CCAA.

El capítulo 7 relaciona por fin directamente los estudios con el empleo, examinando lo más parecido que hemos podido encontrar a itinerarios de inserción. Su hallazgo principal, que es el central del estudio, es que el principal determinante de la situación laboral de los jóvenes con DI entre 16 y 35 años es el grado de DI, teniendo el nivel de estudios, el modo de escolarización e incluso la formación una importancia a lo sumo marginal.

Una vez establecido en el capítulo 6 que hay margen para la mejora del empleo y en el capítulo 7 que no hay relación clara con las mejoras y cambios más importantes ocurridos en la formación, en el capítulo 8 se ofrece primero un resumen de los hallazgos más importantes del informe, terminando con algunas sugerencias orientadas a la práctica

A lo largo de los nueve meses que ha durado esta investigación, hemos contado con la inestimable ayuda y colaboración de FEAPS-AFEM y, en concreto, de algunas personas que han estado ahí para resolver las dudas que se nos han ido planteando y apoyarnos en la tarea de elaborar este informe. Muchas gracias a Javier Albor, Concha Peña, María Camarero, Nuria García, Marino Catalán y José Manuel Miranda.

También queremos agradecer a Marisa Albánchez de Manipulados y Retractilados Madrileños S.L., Rosa Jaso de TASUBIN S.A., Itziar Amorrortu de EHLABE, Chema Franco de Lantegi Batuak, Mónica Gorrochategui y Amaya Elorza de USOA y la dirección de el CEE Nuestra Señora de las Victorias de Madrid, el tiempo que han dedicado a enseñarnos los centros y a explicarnos la organización y el funcionamiento de los mismos. Extendemos este agradecimiento a los trabajadores con los que pudimos intercambiar impresiones y que nos mostraron amablemente en qué consistía su trabajo.

También damos las gracias a nuestro amigo el profesor José Saturnino Martínez, de la Universidad de La Laguna, por la información que nos ha proporcionado sobre Canarias; a Darío Valbuena, a Matilde Carabaña y a nuestros colegas de la Facultad de Educación de la UCM Juan Antonio Lorenzo, Domingo García Villamisar y Pilar Gútez Cuevas por ayudas, sugerencias y comentarios; y a Famma Cocemfe Madrid, al Servicio de Información sobre Discapacidad y la Unidad de Atención a la Discapacidad de la UNED, por su amable atención ante nuestras consultas. Por último, debemos mencionar la ayuda de Pilar Gómez y de Claudia Córdoba en la corrección de textos y el procesamiento de textos y tablas.

I. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hemos revisado tanta literatura como hemos podido pretendiendo partir de lo ya hecho por otros. En un Informe como éste conviene partir de lo ya investigado y hacerse con ello cargo del estado de la cuestión, para lo cual es inevitable hacer algún tipo de historia de la misma, aunque con toda probabilidad sea incompleta. Nos ha parecido esclarecedor agrupar en tres períodos la literatura que hemos revisado. Hasta el tercero no aparece el tema de la relación entre escuela y trabajo, versando casi todos los trabajos anteriores sobre educación. Al principio se trata de investigaciones empíricas sobre didáctica, entre las cuales pronto aparecen con fuerza los experimentos de integración de alumnos deficientes en aulas y centros ordinarios; más tarde, al convertirse la integración en programa de gobierno, las investigaciones empíricas estudian más bien los obstáculos a su progreso, dominadas por literatura doctrinal y de acompañamiento al proceso de integración. Hemos querido advertir que con el cambio de siglo aumentan las obras en que se evalúa la situación de la Educación Especial, se discuten las formas de escolarización y aparecen los primeros estudios sobre nuestro tema, la inserción laboral, comenzando así un tercer período cuyo final no nos atrevemos a pronosticar.

1. Tiempo de experimentos

La revisión de la literatura de estos primeros tiempos es mucho más fácil gracias al catálogo editado por el CIDE. El CIDE, y sus antecesores el INCIE y el CENIDE, ha sido de un modo u otro el centro coordinador de la investigación educativa en España desde hace 35 años. Muchas de las investigaciones que se realizan nunca se publican, quedando como informes en las Bibliotecas especializadas. Son de gran valor y utilidad los resúmenes que el organismo publica, y en particular el último, aparecido en CD ROM, que incluye un interesante estudio sobre el pasado y el presente de la investigación educativa en España. La reseña que haremos a continuación no se basa en los informes originales, sino en los resúmenes realizados por el CIDE. Las investigaciones financiadas en el CIDE y sus antecedentes (CENIDE, INCIE) sobre Educación Especial aparecen en el grupo de Educación Compensatoria y Educación Intercultural. El grupo en su conjunto experimenta un gran auge. Tal como dice el estudio del propio CIDE:

“su crecimiento es paulatino, partiendo en los años 70 de un porcentaje de investigaciones del 5%, alcanza en los 80 y primeros 90 el 9% (con un paréntesis en el Catálogo 87-88). Pero es en 1993-94 (15%) y, sobre todo, en 1997-98 (19%)

cuando experimenta el crecimiento más importante; crecimiento relacionado con el interés del MEC por los temas de la igualdad de oportunidades ante la educación (señalado como prioritario en la convocatoria del Concurso de 1992), la atención a la diversidad (prioritario en el Concurso de 1995) y la compensación de desigualdades (Concurso de Ayudas de 1996). El interés del MEC por estos temas, reflejado en estas convocatorias y en el incremento de investigaciones en esta área, configura una de las líneas de investigación del CIDE en los últimos años” (Carmena y otros, 2002: 61).

Como ya puede deducirse del párrafo anterior, no son las investigaciones sobre Educación Especial, y menos sobre personas con DI, las que más crecen. Más aún, un examen detenido del catálogo de investigaciones permite ver que en realidad, tras un prometedor inicio en los setenta, declinan en los ochenta y casi desaparecen en la década de los noventa.

La investigación más antigua que se registra está dirigida por Pelechano (1971) y es un Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. En ella, como más tarde veremos confirmado por la EDDS99, muchos alumnos con discapacidades de todo tipo asistían a escuelas ordinarias. Pelechano y sus colaboradores seleccionaron una muestra de 5104 escolares de toda la provincia, les aplicaron una serie de pruebas cognitivas y de conducta y obtuvieron una estimación de los alumnos necesitados de atención especial (es decir, con necesidades educativas especiales no atendidas en los centros a los que asistían). En total, 8 sordos, 222 deficientes físico- motrices, 160 deficientes mentales con un CI inferior a 50 y 1327 deficientes mentales con CI entre 51 y 60. Encontraron además 16629 escolares necesitados de ayuda pedagógica urgente. A partir de aquí recomendaron la creación de 1350 plazas para deficientes mentales educables, es decir, los de CI entre 50 y 60. Así como la creación de unidades especiales en centros de EGB para los 16629 alumnos con necesidad de ayuda.

Resulta sumamente interesante evocar hoy en día esta investigación. Vista desde una perspectiva actual llama en ella la atención, en primer lugar, la seguridad de las clasificaciones. Los alumnos con CI entre 50 y 60 son educables en centros de Educación Especial, los que están por debajo de 50 son simplemente entrenables, no queda claro en donde, y los que están por encima de 60 pueden recuperarse con ayuda pedagógica en unidades especiales de centros ordinarios. La LGE ordenaba escolarizar a los alumnos con NEE en centros ordinarios ‘en la medida de lo posible’. Pelechano y sus colegas parecen tener claro que es posible por encima de un CI de 60 y no lo es por debajo. En segundo lugar llama la atención del observador actual

que lo que se propone es la segregación de alumnos que están de hecho 'integrados' (claro que sin apoyos) en centros ordinarios, y que se hace como si esa segregación fuera la mejor manera de atender a sus necesidades. Lo que los autores reclaman es más inversión en Educación Especial para niños que los centros ordinarios no tienen medios para atender.

Quizás esta investigación sea un ejemplar único, pues la siguiente de Pelechano y su equipo ya olfatea en el ambiente el advenimiento de las doctrinas integracionistas. Su interés central está en demostrar la utilidad de los modelos de modificación de conducta en la enseñanza; pero en las conclusiones ya realzan la relevancia de sus hallazgos para la integración. Una de sus conclusiones es, en efecto, que existe la posibilidad de una mayor integración del deficiente mental, en la medida que las técnicas de modificación de conducta, en particular las que hacen uso del refuerzo social o del aprendizaje vicario, parecen capaces de desarrollar los hábitos sociales adaptativos. Otra de sus conclusiones es que existen pocos datos sobre el tema de la socialización del deficiente mental, por lo que sería necesario aislar los factores relevantes en la socialización (*"Modelos complejos de aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos"* dirigida por Vicente Pelechano, ICE de la Universidad de La Laguna, 1975).

Contemporáneas a las de Pelechano son las investigaciones llevadas a cabo en Valladolid bajo la inspiración o la dirección de José Peinado Altable, un precursor de las políticas de integración. *"Posibilidad de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales"* es el elocuente título de la primera de ellas, un experimento llevado a cabo durante cinco años con el objetivo de analizar si el ambiente más rico de la integración favorecía a los deficientes, no perjudicaba a los normales y contribuía a que éstos mejoraran su imagen de aquellos. Y así resultó, aunque con ciertas interesantes matizaciones. Los alumnos normales no disminuyen su CI, los deficientes límites y hasta los medianos mejoran algo el suyo y los DI no han sufrido un especial rechazo en su integración con los alumnos sin discapacidad, mostrando el sociograma que pueden ser bien acogidos por sus compañeros.

Como puede intuirse, los autores tienden a interpretar los resultados de modo favorable a la integración. Pero no debieron quedar satisfechos del todo, por lo menos con lo relativo a la socialización, porque Peinado siguió trabajando sobre la *"Imagen que del niño deficiente tiene el niño normal"* (1978). La hipótesis de partida es que la coeducación mejora esta imagen. Los resultados vuelven a ser de algún modo agrídulces. La coeducación debilita el estereotipo sobre rasgos somáticos que el normal tiene del deficiente, pero refuerza los estereotipos sobre rasgos intelectuales y éticos.

Es otra vez dudoso que, como quieren los autores, la investigación haya proporcionado argumentos a favor de la coeducación de niños con y sin deficiencias. Lo mismo ocurre con la siguiente que llevaron a cabo, sobre “*Incidencia de la deficiencia mental como factor de fracaso escolar en la primera y segunda etapa EGB*” (1978). Tras encontrar un fracaso escolar mucho mayor entre los DI (incluyendo los límites, de 76 a 90) concluyen que los resultados no confirman la necesidad de segregar a los alumnos con fracaso escolar (estrategia que nadie aconsejaba) sino la de desarrollar los sistemas de integración (estrategia favorita de los autores) y la de adaptar las técnicas de enseñanza y los programas escolares a las peculiaridades individuales de los alumnos (cosa con la que en cualquier caso es difícil discordar, y menos cuando, con el nombre de educación personalizada, era la idea directriz de la LGE).

En este grupo de investigaciones experimentales de la integración se debe incluir también la llamada “*Coeducación de niñas deficientes físicas (motrices e hipoacúsicas) y límites intelectuales con niñas normales*”, dirigida por el equipo técnico de investigación (sic) de un colegio de Educación Especial, “Jesús del Gran Poder”, de los Hermanos de San Juan de Dios de Sevilla. Los investigadores constataron, entre otras cosas, que las niñas DI límite sufrían más rechazo que las D. físicas y que las atracciones y rechazos sociales seguían las líneas de las discapacidades. En grupos de terapia para mejorar las habilidades sociales, se constatan menos conductas de aislamiento cuando hay alumnos discapacitados y normales.

Junto a esta línea de experimentos de integración, se realizan también durante los años ochenta investigaciones puramente didácticas sobre la eficacia de diversos tipos de intervención. La precursora es la ya citada donde Pelechano (1975) y sus colaboradores detectaron que las técnicas de modificación de conducta pueden mejorar las habilidades sociales de las personas con DI y por eso contribuir a su integración escolar y social. En 1984 termina el equipo de Barrio del Campo (ICE de Cantabria) un estudio sobre “*La modificación de conducta en la educación especial*” donde intenta establecer que mejorar la ‘inteligencia social’ de los alumnos con DI puede tener un efecto sobre su capacidad general de aprendizaje y adaptación, con balance positivo pero poco preciso. Agustín Dosil (“*Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento*”, 1985) dirigió dos experimentos simultáneos. Uno, consistente en someter a un grupo de DI a un entrenamiento corto, produjo algunas mejoras, incluso duraderas. Otro, someter a ocho niños ‘deprivados culturales’ de seis años durante un año entero al programa de entrenamiento MAMM-2 encontró también resultados positivos en razonamiento, discriminación perceptiva y

aspectos manipulativos, sin resultados concluyentes respecto a su perdurabilidad. En el ICE de la Universidad de Zaragoza, Santiago Molina trabajó con un equipo en establecer los procesos cognitivos condicionantes de los aprendizajes instrumentales deficitarios (*“Repertorio conductual - cognitivo condicionante de los aprendizajes instrumentales en niños deficientes mentales ligeros y programa de entrenamiento”*, 1984). Predeciblemente, encontraron puntuaciones más bajas de los niños deficientes en todos los factores cognitivos que analizaron. En cuanto al programa de entrenamiento, observaron mejoras tras su ejecución, pero sin poder dejar claro que se produjeran por él. En un CEP de Ciudad Real, por último, Teodoro Alañón y un equipo intentaron comprobar la eficacia del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven-Feuerstein, aplicado a lo largo de uno o dos años durante dos o tres horas de apoyo fuera del aula a alumnos de segunda etapa de EGB deprivados socioculturalmente y con deficiencias mentales límites o ligeras (*“Mejora del rendimiento escolar, a través de utilizar en el aula estrategias de tipo cognitivo”*, 1992). No obtuvieron diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental, ni en progresos de los alumnos ni en satisfacción de los profesores.

En 1985 A. Marchesi se hace cargo de la Subdirección General de EE en el MEC, promueve un nuevo decreto regulando la EE que sustituye al de 1982 y pone en marcha un Programa de Integración. Durante los primeros cuatro años el programa es experimental, siendo evaluado en tiempo real mediante un estudio diseñado por Marchesi mismo, una síntesis del cual publicó el CIDE (Aguilera y otros, 1990). La evaluación se hizo en 60 de los 128 centros que comenzaron el programa en 1985 integrando uno o dos alumnos por aula en preescolar y en los tres primeros cursos de EGB. Los centros practicaron con autonomía diversas ‘modalidades de integración’, pasando en unas los alumnos toda la jornada en el aula ordinaria (la mitad en el primer año, 20% en el segundo) y en otras la mayor parte del tiempo en el aula de apoyo, y predominando en unas el apoyo individual y en otras el de grupo. Comenzaron 379 niños, incluyendo los del ‘grupo de pares’, pero las evaluaciones finales se hacen sobre solo 100, de los cuales 79 se consideran de CI bajo, por debajo de 85. No hubo grupo de control, lo que en un experimento es más bien raro. Se justifica porque no se pretende poner en cuestión la ‘filosofía integradora’ (p. 13), sino sólo evaluar el programa de integración. El ‘grupo de pares’ son alumnos del centro cuyo progreso se controla para comprobar si pierden por la presencia de los de integración.

¿Cuáles fueron los resultados de la evaluación y las conclusiones del

Informe?. Las variables aptitudinales medidas con test de Raven, Wechsler y Peabody mejoraron, pero no se puede achacar la mejora al PI, al no permitir el diseño separar sus efectos de los propios del desarrollo y maduración. En resultados académicos, medidos por unas pruebas de Terrassa al final del tercero y último curso, quedan cada vez más por detrás de los propios de su curso. Los niños integrados en tercero de EGB solo alcanzan todos los objetivos del curso el 14,65%; el 21,35% alcanza los del curso anterior; el 29,2% se queda en los objetivos de 1º de EGB, el 23,6% los de preescolar 5 años, el 4% los de preescolar 4 años y todavía hay 1% en que ni eso (Aguilera y otros, 1990: 64). Según la amplitud de objetivos que se considere, estas diferencias se explican hasta en un 28% por el tiempo en el aula de apoyo (-443), el CI (.267) y la periodicidad de la programación (-0,363). O solamente por el CI, con una varianza del 43%, si se consideran los resultados académicos (Aguilera, 1990:97 ss).

Como puede apreciarse, la modestia de los resultados es la misma de experimentos anteriores. Los autores mismos destacan que no existe una modalidad de integración mejor que otra (p. 332) y que se ha puesto de manifiesto el peso crucial del CI a la hora de elegir la modalidad de integración (p. 334). Advierten también contra la renuncia más o menos consciente a trabajar los contenidos considerados académicos, como si el único objetivo fuera la 'integración social' (326) y no ven innecesario insistir en que "no es suficiente imaginar una realidad distinta para transformar la que existe en estos momentos"(p.328). Su conclusión más general es que "el programa de integración no ha sido un 'fracaso educativo' como algunos esperaban" (p. 323), al menos tal como se ha ensayado en los primeros ciclos y con un profesorado inicialmente muy bien predispuesto. "Pero es más que probable que no sea exactamente así cuando el Programa de Integración se extienda al Ciclo superior de la EGB" (p. 322).

2. Todo por la integración

Esta evaluación no obstante, el programa de integración comenzado en 1985 se generalizó a toda la enseñanza no universitaria a partir de su plasmación legislativa en la LOGSE en 1990. Su desarrollo corrió parejo con un movimiento internacional que en pocos años convirtió las recomendaciones del comité sobre Educación Especial - creado por Margaret Thatcher y presidido por Mary Warnock (Warnock, 1978) - en una doctrina que consiguió el patrocinio de la UNESCO en la Declaración de Salamanca del año 1994. La cuestión, en principio técnica y compleja, de si los alumnos con tales o cuales discapacidades se escolarizaban mejor en unas u otras condiciones

que se estaban planteando las investigaciones experimentales, incluido el propio Programa de Integración en sus inicios, quedaba resuelta con el principio general de la integración, que si bien admitía excepciones, advertía también que habían de ser pocas:

“La escolarización de niños en escuelas especiales debería ser una excepción, que solo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños” (Declaración de Salamanca; citada en Echeita y Verdugo, 2004:16)

La confusión de programa y realidad que refleja este texto -las excepciones han de ser pocas, la realidad no puede oponerse al programa- contagia desde este momento todo lo que se escribe sobre el tema. Puesto que el programa es que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlas con una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (Declaración de Salamanca; citado en Echeita y Verdugo, 2004:17), la realidad tiene que ser que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en definitiva la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo” (Declaración de Salamanca; citado en Echeita y Verdugo, 2004:17). Y si acaso los cálculos económicos o la experiencia desmintieran alguna de estas afirmaciones, por supuesto que son los cálculos económicos y la experiencia lo que debería revisarse, o, a lo sumo, se trataría de que el programa no se habría llevado *de verdad* a la práctica.

Se produce así un momento en el que todo lo que se escribe gira en torno al avance de la integración. Una buena parte de lo que se escribe son descripciones y glosas de la legislación o de programas oficiales de actuación, que tienen una fuerte tendencia a ofrecerse a sí mismas como la realidad. Otra parte importante se dedica a examinar los obstáculos que se oponen al triunfo de las reformas, los logros conseguidos y lo que todavía falta por realizar. El compromiso y la militancia llevan con cierta frecuencia a ignorar o incluso a distorsionar la realidad, de modo que las evaluaciones resultantes son en el mejor caso arbitrarias y en el peor simplemente adulatorias, según el patrón de condenar lo viejo de que la legislación dispone y alabar lo nuevo que la legislación propone. Casi todas celebran la incorporación a

la legislación del concepto de necesidades educativas especiales, a veces con expresa profesión de idealismo y siempre con tendencia a exagerar. Un botón para muestra: “Hace veinte años, en pocos contextos se hablaba de la capacidad de aprendizaje de los discapacitados. Estaban presos en hospitales, orfanatos, casas de beneficencia, etcétera. A través de los años, hemos ido cambiando los conceptos y los modos de analizar la realidad que nos rodea. Nuestro lenguaje ha modificado la realidad y la realidad ha modificado nuestro lenguaje...” (Carro, 1997:1)

Hay mucha literatura de acompañamiento, que se sigue produciendo hasta ahora; unas veces esencialmente prescriptiva, como los dossiers de la Revista *Minusval* (Número 132 – 2002 ; Número 145 - 2004); otras centrada en glosar programas políticos, como el estudio comparado de Guerrero Romera (2002). Se trata de una literatura muy importante, pues refleja los supuestos normativos y las intenciones prácticas de los agentes, pero es de poca utilidad directa para nuestro objetivo, que se refiere más bien a las prácticas reales y a sus resultados.

Esta literatura militante sepulta la investigación empírica, que durante la década de los noventa prácticamente desaparece del catálogo del CIDE, en contraste con el impresionante crecimiento de los trabajos más generales sobre desigualdades, que pasan, del 9% al 20%. Cesan los experimentos integradores a pequeña escala, y lo poco que se hace está planteado como ancillar a la ejecución de la política general de integración. Una de estas investigaciones se llama “*Integración de deficientes: actitudes determinantes y canales de actuación*”, y está dirigida por Barrio del Campo, en el ICE de Santander. Descubre una correlación positiva entre oponerse a la integración y puntuar alto en una escala de dogmatismo. Otra investigación (“*Tácticas y estrategias para la integración. Dificultades de enseñanza aprendizaje en particular para alumnos con síndrome de Down*” dirigida por Nuria Illán Romeu, ICE de la Universidad de Murcia, 1992) certifica, tras observar tres aulas con un alumno Down integrado, que su presencia no molesta a los demás alumnos, que mantiene su atención centrada en las tareas y que las termina con buen nivel de calidad.

Ese idealismo voluntarista- se puede con tal de que queramos- impregna también el tratamiento del tema de la inserción laboral, que comienza a emerger en la literatura. El trabajo titulado “*Posibilidades de integración laboral del deficiente mental ligero en Mallorca y consecuencias educativas*”, dirigido por Bernat Sureda García en la Universidad de Baleares) extiende a nuestro objeto de estudio la filosofía integradora. Una vez científicamente demostrada la posibilidad de integración laboral de los DI ligeros, -son los

autores, no nosotros, quienes escriben así- se trata de eliminar los obstáculos que se le oponen. Habría que establecer mejor las características y potencialidades de los DI ligeros, reconocer su especificidad, eliminar las actitudes de recelo, desconfianza y lástima de los empresarios, establecer programas de formación profesional que partan de sus capacidades e incidan en la formación de hábitos laborales y en el aprendizaje específico de aquellas tareas que son exigidas en cualquier trabajo normalizado. La idea básica es la de establecer programas personalizados que tengan a la vez en cuenta la situación del mercado, las posibilidades de cada individuo y sus circunstancias familiares y sociales. Como puede verse -hablamos ya nosotros - aparte de un buen ejemplo del paradigma 'obstáculos a la reforma', esta investigación lleva ya de la cuestión de la integración a la cuestión del apoyo personalizado.

Aún con el planteamiento ancillar de estas investigaciones, llama la atención la enorme distancia entre la modestia de las investigaciones y la arrogancia grandilocuente de la retórica que anuncia la integración como una panacea. Mejor o peor, las investigaciones empíricas y experimentales no dejan duda sobre los tres puntos siguientes:

1. En España, en los años setenta y ochenta, hay un importante déficit de plazas de educación especial, tanto para los niños no escolarizados como para los escolarizados sin la atención necesaria en centros ordinario.
2. La división de tareas entre centros específicos, aulas específicas en centros ordinarios y centros ordinarios puede establecerse con bastante precisión. Hay zonas fronterizas en que unos pueden sustituir a los otros, pero son más bien estrechas.
3. Las intervenciones en el desarrollo de los niños con DI logran resultados nulos o muy limitados, sean cuales sean los programas que se utilicen y su inspiración teórica. Logran pobres o nulos progresos los programas de modificación de conducta de inspiración conductista, al igual que logran progresos nulos o pobres los programas de enriquecimiento basados en la psicología cognitiva.

Estas ideas son por lo demás las de la experiencia común. Todo el mundo sabía, en efecto, que muchos niños con DI estaban mal atendidos en los centros ordinarios o se quedaban en casa; las dos leyes de Educación, tanto la LGE como la LOGSE, habían establecido prudentemente que las NEE se atenderían en centros ordinarios en la medida de lo posible, y es saber común entre los especialistas que la educación o el entrenamiento de las

personas con DI son lentos y costosos, tanto más cuanto mayor la DI. Pues bien, la literatura apologética de la integración se sostiene en la ignorancia, si no en la negación sistemática, de todas estas ideas y supuestos. La formación de los DI deja de pronto de ser una cuestión técnica compleja para convertirse en una cuestión puramente social. En palabras de Warnock, como si todo lo que necesitaran fuera inclusión.

3. Evaluaciones

A los trabajos de tipo experimental y de acompañamiento de las reformas se añaden recientemente, hasta parecer dominantes, evaluaciones de las políticas, tanto educativas como de inserción laboral.

La evaluación de las **políticas educativas** sigue concentrada en la integración, tema en el que la crítica va dominando poco a poco sobre la apologética. Del entorno de A. Marchesi han surgido evaluaciones basadas en estudios de opinión (Defensor del Menor, 2003; Echeita, s/f). Sigamos el informe del Instituto IDEA (2003), dirigido por el mismo Marchesi. Se trata de un estudio de opinión que constata que la mayoría de los profesores, de los orientadores y de las familias apoyan la integración y consideran que debe ampliarse y mejorarse. Hay ciertos matices, de todos modos. Los maestros que trabajan en Educación Infantil así como los padres cuyos hijos están en esta etapa educativa son los más satisfechos con la integración y los que más valoran sus posibilidades educativas. Las mayores dificultades para la integración se encuentran en los centros de secundaria. Al llegar a lo que aquí más nos interesa, la formación profesional, la apreciación se torna más negativa todavía. “La formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales y principalmente la relación entre los centros docentes y el mundo laboral es uno de los aspectos más críticos de la respuesta educativa social de estos alumnos. La opinión de los profesores, los orientadores y los técnicos sobre las relaciones de los centros con el mundo laboral es negativa” (IDEA, 2003: 211). También lo es la de los padres. Por último, cuando se trata de alumnos con DI las cosas están todavía peor:

“Las mayores dificultades en la educación integradora se manifiestan con los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, de acuerdo con los profesores, especialmente en la secundaria. Si se les pregunta a los profesores si los alumnos con necesidades educativas especiales pierden el tiempo en el aula con sus compañeros están de acuerdo el 27,7%; de los que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual está de acuerdo con esta afirmación 36,1%, frente al 7,7% de los profesores que trabajan con alumnos con necesidades edu-

cativas especiales asociadas a discapacidad auditiva o motora” (IDEA, 2003: 211).

Se ve claramente que la apreciación global resulta positiva porque estamos promediando niveles y discapacidades en que la integración funciona bien, como son el nivel infantil y las discapacidades sensoriales, y niveles y discapacidades en que la integración parece funcionar bastante mal. Entre estos destacan justamente los que nosotros estudiamos, los discapacitados intelectuales en los niveles secundarios y, más específicamente, en la formación profesional. Un diagnóstico no muy preciso que se corresponde con un remedio igual de difuso. Marchesi y sus colegas avisan contra la tentación de dar la razón a los profesores que creen que para ciertos alumnos en ciertos niveles es mejor la EE que la integración. Lo que ocurre, aseguran, es que todavía no se encontrado el modelo adecuado.

Otras evaluaciones no retroceden en este punto, reflejando el debate cada vez más intenso sobre modelos de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales que está teniendo lugar en otras latitudes. Investigadores como Kauffman y Hallagan (cuya obra de 1995 lleva el expresivo título de ‘La ilusión de la inclusión total’) no se sumaron en su momento al carro triunfal de los partidarios de la inclusión. Recientemente ha causado sensación el abandono de quien pasa por haberlo puesto en marcha, la filósofa británica Mary Warnock, que ha expresado su escepticismo sobre los resultados de la inclusión, y en concreto sobre el funcionamiento del proceso conocido como ‘statementing’, del que nuestro ‘dictamen de escolarización’ es reflejo, cierto que impreciso. “En los setenta pareció útil evitar el vocabulario usado hasta entonces en la educación especial y concentrarse en la ayuda que el niño necesitaba para progresar en la escuela en lugar de en la naturaleza de su discapacidad. Las viejas palabras como sordera, ceguera, retraso mental, desajuste y autismo se dejaron de lado y en su lugar se introdujo el término paraguas de necesidades educativas especiales. Pero ahora me parece que ha llegado el momento de volver a pensar. Quizás hemos caído en la trampa opuesta de pensar en los niños con NEEs como si fueran todos de un tipo, con una misma necesidad, necesitados de una sola cosa, a saber, inclusión” (Declaraciones en la Cámara de los Lores, transcritas en Conductive Education On Line, http://www.conductive-education.org/news/090304_LOR.htm. 2-4-2004). Los reparos y segundos pensamientos de M. Warnock vienen avalados por las evaluaciones oficiales del gobierno de su majestad británica (por ejemplo, OFSTED, 2004).

En esta línea merece mucha atención la excelente investigación de Irimia

(2005) que lleva por título *Integración del discapacitado psíquico: evaluación de sus posibilidades de participación en la vida escolar, la sociedad y la cultura*, específicamente dedicada a los alumnos con discapacidades intelectuales. Su objetivo es evaluar el grado de éxito que consigue la integración social de los discapacitados psíquicos con las prácticas educativas innovadoras. La base del estudio son también las opiniones de los implicados, expresadas en entrevistas en profundidad.

Una de las virtudes de este estudio es el rigor con que evita las generalizaciones y distingue sistemáticamente edades y grados de discapacidad. Consideremos el tratamiento de la integración social. ¿Es acaso siempre mejor la convivencia en los centros ordinarios?. Según el estudio no siempre. Los primeros años suele haber una mejor relación con los compañeros, que en los últimos cursos de enseñanza primaria suele empeorar. Los DI severos y profundos no llegan a incluirse en este tipo de experiencia. Los moderados suelen encontrarse en una situación de soledad y marginación, si no de rechazo por parte de sus compañeros, sin que sirvan de mucho los esfuerzos de los profesores por proporcionarles compañía de otros niños. Estos se cansan pronto y los dejan solos. En el sector de los débiles o límites encontramos un pequeño porcentaje, quizás 15 o 20%, de alumnos que consiguen cuotas aceptables e incluso satisfactorias de sociabilidad. Pero en la mayoría de los casos el rechazo puede ser más manifiesto que en el grupo anterior, al que simplemente no se le prestaba atención. Estos alumnos son más conscientes de sus limitaciones y sufren más por las actitudes de menosprecio. Los compañeros, por otra parte, aceptan con más dificultad a un niño que no viene claramente clasificado como deficiente y del que esperan otro tipo de conducta.

Puede discutirse la exactitud de estas descripciones, por otra parte avalladas por mucha investigación empírica (por ejemplo, Carter y otros, 2005); pero no su empeño en la precisión y en la distinción. Aquí los profesores no opinan abstractamente sobre la integración, constatan tan solo que la mayoría de los alumnos con DI pierden el tiempo en el aula normal según se acercan a la educación secundaria. O que las aulas de educación especial dentro de centros ordinarios se convierten en aulas marginadas con alumnos etiquetados. En la misma línea está la información que se recoge sobre inserción laboral en centros de A Coruña. Los DI débiles o límites tienen muchas posibilidades de inserción laboral, habitualmente en centros de empleo protegido. Sólo una minoría de DI límites consigue empleos que podríamos considerar ordinarios, casi siempre propiciado por su entorno familiar.

Sobre la base de estas observaciones detalladas, la autora termina comparando favorablemente el sistema de educación especial con la integración. También ofrece algunas sugerencias prácticas. “En diversos países se ha venido desarrollando la idea de la necesidad de ofrecer una gama de posibilidades educativas para estos alumnos. En lo que algunos llaman “sistemas en cascada”. Esto permite a los padres y orientadores posibilidades de elección e incluso de tanteo, buscando el sistema más adecuado para las circunstancias de cada persona concreta” (Irimia, 2005:182) , lo que, según la autora, exigiría en primer lugar la creación de centros y aulas de EE, actualmente descuidadas. Estas sugerencias se acercan a la idea de apoyos individualizados que constituyen la base principal del enfoque de la AARM.

La situación laboral de las personas con discapacidad, e incluso el papel de la escuela en ella, es el objeto de bastantes estudios recientes, que se sirven de la metodología de encuesta y obtienen valiosa información (Alba y Moreno García, 2004; CES,2004; Fernández, Iglesias y Martis, 2004; IMSERSO, 2002; Federación Sartu, 2005). Estos estudios constituyen una buena base de partida para el nuestro, pues todos ellos explotan esencialmente nuestra misma fuente, la Encuesta del INE de 1999. Desgraciadamente, no llegan al nivel de desagregación que a nosotros nos interesa, el de las personas con DI.

El principal defecto de muchos de estos escritos es su generalidad. Hablan de todas las discapacidades y todos los discapacitados conjuntamente, queriendo describir con las mismas palabras y remediar con las mismas políticas las que tienen origen mental, psíquico, sensorial y físico. Ahora bien, hablar en *general* de la situación y los problemas de las personas con necesidades educativas *especiales* es una contradicción ya en los propios términos. De las personas con necesidades *especiales* es preciso hablar siempre *en especial* y es menester también tratarlas siempre *especialmente*. Esto es lo único que se puede decir *en general* sobre ellas. Y sin embargo, pueden contarse con los dedos de la mano los informes y las disposiciones que se refieren *específicamente* a sordos, ciegos, amblíopes, parálíticos cerebrales, etc. Esta generalidad del discurso es a veces fruto de la pobreza de las fuentes, pero se legitima por las presuntas virtudes sanatorias de usar el término “Necesidades Educativas Especiales” en lugar de otros más precisos.

Es difícil sacar algo en claro de los estudios que no separan debidamente los diversos tipos de discapacidades y deficiencias. Consideremos, por la importancia del organismo, el informe del Consejo Económico y Social (CES, 2004). Se ofrece en él una crítica realista de las políticas de empleo,

pero al hablar de discapacidades en general deja mucho trecho hasta aplicar lo que dice a los DI. Hay unas sugerencias entre vagas y contradictorias sobre las políticas educativas, que bien miradas resultan inaplicables a las personas con DI; cumplen, eso sí, con la condición de dejar claro que pese a ser diferentes, todos los discapacitados tienen los mismos derechos.

Junto a la generalización, el extremo normativismo generado por el idealismo voluntarista sesga tanto el análisis de los datos empíricos como su interpretación. Desde luego, no puede sacarse mucho en claro de los estudios puramente normativos, cuyo objetivo es comprobar la no correspondencia entre la realidad y las declaraciones programáticas. No sirven como evaluación de los programas, sino si acaso de su proceso de implantación. Un buen ejemplo es la investigación “*Transición escuela-empleo de las personas con discapacidad*” (Fernández, 2004: 203). Su punto de partida es la conveniencia de individualizar la formación para posibilitar la adquisición de capacidades y habilidades que sirvan para el desempeño de un trabajo. Viene luego una descripción de las fases de las que debe constar el proceso de apoyo individualizado: recoger información sobre el individuo para identificar los niveles funcionales de los que parte y cómo deben ser mejorados; establecer programas personales de formación encaminados a determinar el tipo de tareas en las que la persona tiene que ser formada; diseñar un plan personalizado de adaptación laboral que valore y revise el desempeño de las tareas; desarrollar un sistema de seguimiento y control del éxito logrado por estas personas en su trabajo. En el momento central, el estudio contrasta con estas normas de apoyos individualizados la práctica de muchos centros, y constata que quedan lejos de cumplirlas incluso en aquellos centros y programas considerados como “ejemplares”. De los cien programas /acciones de mayor ejemplaridad estudiados, sólo se produce un ajuste máximo respecto al plan personalizado en un 54% de los casos y en lo que respecta al seguimiento y control el porcentaje es aún menor (30%). Estamos ante una interesante información sobre lo que no se hace, pero se echa de menos alguna prueba de la eficacia de la formación y el apoyo individualizados, que simplemente se suponen.

Incluso las evaluaciones basadas en datos empíricos detallados padecen enormemente por el peso del normativismo idealista. Los estudios de la Fundación ONCE repasan deficiencia por deficiencia con datos de la EDDS99. Sobre el peso del voluntarismo idealista en la interpretación nada puede ser tan elocuente como la cita literal:

“Objetivamente, se reconoce que el retraso mental imposibilita alcanzar metas formativas parecidas a las que pueden conseguir las personas ‘normales’. Esta

aparente objetivación de los propios límites formativos no es sino la introyección del estereotipo social existente sobre las personas con retraso mental y su poca o nula capacidad de aprendizaje” (ONCE, 2003:72).

“Esta baja tolerancia a la frustración, más aprendida (es la actitud de las familias hacia las personas con discapacidad la que la fomenta) que innata (no está relacionada con la deficiencia que se tiene) hace que las personas con retraso mental tomen la parte por el todo y lleguen al convencimiento de que el mundo del trabajo les está prácticamente vedado. El interés por el trabajo, por encontrar un empleo, decae” (ONCE, 2003:81).

Hay que descontar estas tendencias a la generalidad y al idealismo al valorar la validez de la conclusión a que suele llegarse sobre la importancia de la formación para el empleo de los DI. Conviene decir, sin embargo, que incluso estando libre de estos males, la mayor parte de la literatura sobre los DI llega a la misma conclusión que la literatura sobre formación y empleo en general, a saber, que la formación es muy importante y que debe mejorarse. Un buen ejemplo es un estudio que llega a esta conclusión tras un análisis particular del segmento limite-ligero de las personas con DI, libre de contaminaciones con otras discapacidades y razonablemente inmune al voluntarismo idealista. “La principal dificultad para el acceso de personas con DINAI al trabajo es la formación, ya que en general no es adecuada a las necesidades futuras de las personas con dificultades en el aprendizaje” (ODC, 2003:121). Los fundamentos empíricos pueden ser robustos o endebles, pero por lo menos estamos ante una proposición contrastable.

4. Recapitulando

Parece conveniente, llegados a este punto, resumir en unas pocas ideas lo que hemos aprendido de esta revisión de la literatura. Lo más importante es seguramente la presencia subyacente de dos filosofías, de dos maneras muy generales de ver el mundo. Ninguna negaría el planteamiento más general del ‘Proyecto Talento’ y de la presente contribución a su ‘Libro Verde’, a saber, que la situación laboral de las personas con DI puede mejorarse a través de la formación. Pero concibiéndolo de maneras muy distintas.

La filosofía A, la más voluntarista, tiende a plantear como objetivo la integración de los DI en el empleo ordinario y a conseguirlo convenciendo a los actores –empresarios, padres, educadores, los propios DI- de que las capacidades de lo DI no son menores, sino simplemente distintas. Este proceso de cambio de actitudes y creencias debe arrancar de la escuela, que

mediante la educación inclusiva consigue al mismo tiempo combatir los prejuicios hacia los DI y desarrollar sus capacidades aproximándolas a la norma de tal modo que su diferencia no se traduzca en desigualdad. La formación es muy importante en sí y para el empleo; ha experimentado grandes avances gracias a los programas de integración, que se tienen que haber traducido en mejoras en el empleo si los estereotipos sociales no lo han impedido; y, si bien todavía sigue siendo inadecuada. Debe mejorarse profundizando en las políticas de inclusión y normalización de los alumnos con DI.

La filosofía B, la más realista, tiende a plantear como objetivo la integración laboral de los DI, pero cree que no basta para ello con cambiar las creencias, sino que es necesario además crear el empleo y adaptarlo a las capacidades de los diversos grados de DI. La educación es importante para cambiar las actitudes, pero no basta con cambiar las expectativas para cambiar los resultados. La investigación y la práctica muestran que todas las estrategias para fomentar el aprendizaje de los niños con DI logran resultados nulos o muy limitados. Es muy improbable que los cambios en los últimos años hayan tenido mucho efecto ni en los niveles de formación de los DI ni en su empleabilidad. El entrenamiento y la educación de las personas con DI son lentos y costosos. Por eso mismo debe prestarse gran atención al uso eficiente de los recursos, que deben organizarse sin aprioris ni dogmas del modo más adecuado a su objetivo, dando cabida a cualquier tipo de combinación entre centros de Educación Especial e integración en aulas ordinarias. Tanto la educación general como la formación para el empleo deben ser individualizadas, basarse en los apoyos que cada persona necesite y evaluar los progresos según los grados de DI, no según normas externas.

II. CONCEPTOS, FUENTES, METODOS

Denominaciones

Las personas objeto de este estudio han recibido diversos nombres, tanto en la lengua vulgar como en la técnica. Los nombres técnicos se renuevan de tiempo en tiempo porque suelen adquirir connotaciones peyorativas en la lengua vulgar. Desde hace muchos años se viene usando el término ‘retraso mental’ (“mental retardation” en inglés). Y desde hace algunos años se viene planteando la conveniencia de sustituirlo por un término mejor. ‘Discapacidad intelectual’ es el candidato con más posibilidades.

No hace mucho tiempo, comentando la definición de ‘retraso mental’ publicada en 1992 por la AARM escribía Verdugo (1999) que si bien su sustitución por otro término no era fácil de plantear, convendría quizás limitar su uso a lo estrictamente necesario. Más tarde aún, tanto como en 2001, Luckasson y Reeve, coautores de la definición de 1992, mantenían sus reservas respecto al cambio de ‘denominaciones’, subrayando la mayor trascendencia de cambiar las definiciones y las clasificaciones. De hecho, el Manual de la AARM, del que vuelven a ser autores, opta por mantener el término. Las cosas parecen haber ido más deprisa en España, a juzgar por el comentario de Verdugo a la definición de 2002, que ya traduce ‘mental retardation’ por ‘discapacidad intelectual’ (Verdugo, 2003) y por la preferencia por este término manifiesta en las Asociaciones de afectados.

Sin meternos a discutir sus ventajas generales, sino limitándonos a este informe, -hemos encontrado ciertos inconvenientes técnicos en el uso del término ‘discapacidad’ en lugar de ‘retraso’. Nuestra fuente principal es la EDDS99 del INE de 1999 que distingue entre discapacidades (la conducta observable), deficiencia (la causa tras la conducta) y minusvalía (el grado de impedimento que lo anterior supone). Entre las discapacidades están las intelectuales, y entre las deficiencias se encuentra el retraso mental. Son cosas distintas, y nosotros lo que vamos a estudiar no son todos los discapacitados intelectuales, sino aquellos cuya discapacidad se debe al retraso mental.

Puede surgir una cierta confusión si se habla por un lado de discapacidades como conducta y por otro de discapacidad como deficiencia. Para librarnos de esta confusión adoptaremos la convención de escribir DI para referirnos a los discapacitados intelectuales por retraso mental, usando el término ‘discapacidades’ en su acepción general y permitiéndonos a veces el uso de ‘retraso mental’ (o RM) cuando haya que mantener la literalidad

de citas o menciones, como, por ejemplo, al discutir a continuación la definición del fenómeno.

Definiciones

De acuerdo con la AARM, la DI (RM) es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas antes de los 18 años (AARM, 2002:22 ss). Tenemos, por tanto, un *doble criterio diagnóstico*, funcionamiento intelectual bajo y problemas en la conducta adaptativa. La condición añadida de las limitaciones que se manifiesten durante el período de desarrollo del individuo ayuda a distinguir el retraso mental de las discapacidades intelectuales sobrevenidas a los adultos.

Las sucesivas definiciones adoptadas por la AARM han ido dejando más vaga la relación entre ambos criterios. La definición de 1992, por ejemplo, hablaba de ‘funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que generalmente *coexiste* con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de los recursos comunitarios, autonomía, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo” (AARM, 2002:38). Donde en 1992 se dice ‘coexiste’ en 1983 se decía ‘implica o coexiste’, en 1973 se decía solamente ‘coexiste’, en 1959 y 1961 se decía ‘se asocia’ (AARM, 2002:37-38). El proceso, por tanto, parece haber pasado desde la asociación, que implica algún vínculo por vago que sea, a la mera coexistencia, que no implica ninguno. Según esto, no se hablará de retraso mental cuando haya discapacidades académicas o funcionales con un bajo nivel de CI, ni tampoco cuando sin bajos resultados en los tests escolares no vayan acompañados de síntomas conductuales. Se necesitan ambos.

¿En qué medida coinciden ambos criterios?. Un estudio de Dolado y Oberts (1998) ha examinado esta cuestión, partiendo del hecho de que las desadaptaciones conductuales carecen de una definición clara y usando un amplio repertorio de conductas. Obtienen estos autores correlaciones cercanas a 0,6 entre el CI y la mayor parte de las desadaptaciones conductuales que examinan. Eso significa, desde luego, que una importante proporción de personas con inteligencia límite o ligera no entran en la definición de retraso mental al no mostrar disfunciones en al menos dos de las áreas antes mencionada. Volveremos sobre este asunto, que se revelará muy importante en el campo de la educación.

Clasificaciones

La clasificación de la DI más simple y antigua atiende solamente al criterio del funcionamiento mental durante las edades jóvenes, dejando de lado la cuestión de la conducta. Un test de Inteligencia normalizado suele tener media de 100 y desviación típica de 15. La clasificación más intuitiva y simple va por desviaciones típicas, como en la tabla 2. 1, y fue la adoptada por la AARM en 1959.

Tabla 2. 1: CLASIFICACIÓN DE LA DI Y FRECUENCIA TEÓRICAS EN EL SUPUESTO DE DISTRIBUCIÓN NORMAL

<i>Grado</i>	<i>DT</i>	<i>CI</i>	<i>DI Gauss(%)</i>
Limite	-1	71-85	13,59
Ligero	-2	56-70	2,14
Medio	-3	41-56	0,126
Severo	-4	26-40	0,0026
Profundo	-5	—25	0,00001

La DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico, cuarta edición) de la Asociación Americana de Psiquiatría y la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades) siguen usando actualmente clasificaciones semejantes, aunque muchos estudios suelen usar divisiones más simples. Es frecuente excluir a los individuos límites, bajar el umbral de la DI ligera a los 50 y hablar de DI severa para todos los que quedan por debajo de 50. Durante mucho tiempo esta frontera del CI 50 sirvió de base a la clasificación pedagógica de las personas con DI en educables, entrenables y simplemente mantenibles.

Desde 1992, la AAMR propone usar como criterio de clasificación en vez del CI la cantidad e intensidad de los apoyos necesarios. Muchos autores, entre ellos poco sorprendentemente Shalock, presidente de la AAMR, dan gran importancia a este cambio, obviamente inspirado en la misma filosofía de sustituir las denominaciones relacionadas con las causas por otras relacionadas con las consecuencias que inspiró la denominación de ACNEE, alumnos con necesidades educativas especiales, más próxima a la práctica que a la ciencia. Felizmente, nosotros no necesitamos entrar en discusiones sobre este asunto, pues nuestras fuentes principal nos da ya contruidos los grados de DI y hemos de limitarnos a usarlos tal como están.

Fuentes

Hemos usado todas las fuentes que hemos encontrado, en la medida de nuestras posibilidades.

Como fuentes *secundarias* hemos hecho uso de los estudios que hemos encontrado sobre la materia, que, pese a sus carencias, nos han sido de gran ayuda. Los hemos revisado ya en el capítulo I, sobre el estado de la cuestión. Mención especial merece el estudio que Nuria Villa preparó sobre la Comunidad de Madrid.

Gracias a Internet, el acceso a la legislación tanto nacional como autonómica se ha facilitado enormemente. En la bibliografía se mencionan las páginas WEB más importantes que hemos utilizado.

La principal de nuestras fuentes *estadísticas* ha sido la Encuesta de Discapacidades, Deficiencias y Salud, realizada por el INE en colaboración con el IMSERSO y la ONCE en 1999 (EDDS99). Se trata de una encuesta hecha a una muestra muy amplia de españoles (más de 200000 personas) con el objetivo, entre otros, de que de entre ellos salgan muestras suficientes para el estudio de las personas con discapacidades. De este modo selecciona 550 personas con DI de 6 a 35 años y 225 de entre 36 y 65 años. Pese a ser éste un número bastante reducido que no permite muchas desagregaciones y de la EDDS 99, está bastante bien realizada y constituye una excelente fuente de información, cuya actualización mejorada sería muy deseable.

En cambio, carece prácticamente de toda utilidad el módulo de la EPA del 2º trimestre de 2002 dedicado precisamente a la repercusión laboral de las discapacidades. Por haberse hecho en toda Europa podría haber sido la base para un magnífico estudio comparativo. Sin embargo, padece de la desgana con que este tipo de módulos europeos están siendo llevados a cabo por el INE, cuyos funcionarios han cometido en este caso una auténtica chapuza.

Segunda en importancia ha sido la Estadística de la Enseñanza en España, publicada tradicionalmente por el INE y luego directamente por el MEC, en los últimos años en un formato electrónico muy adecuado para la elaboración de los datos. Ha sido una fuente básica en el capítulo 5, sobre educación.

De menos importancia han sido otras fuentes estadísticas, como las bases de datos PISA de la OCDE, la Encuesta de Condiciones Sociales del ISTAC (Instituto Canario de Estadística) y otras puntuales que se mencionarán en su momento.

Debemos mencionar, por último, muy especialmente una clase de fuentes cuya importancia apenas se refleja en el texto. Se trata de los centros escolares y de empleo que hemos visitado y de los que hemos aprendido gracias a las explicaciones de sus responsables. La interpretación de estudios cuantitativos como éste depende crucialmente del conocimiento *cualitativo* de los fenómenos que se están cuantificando y relacionando, conocimiento que, aunque sea sumario, nosotros debemos principalmente a estos procesos de observación directa.

Métodos

El modo como hemos usado estas fuentes no requiere de explicación especial, con quizás dos excepciones.

La primera se debe a la pequeñez de la muestra, que permite muy pocas desagregaciones antes de dejar al analista sin casos suficientes. Hemos hecho un esfuerzo por exprimirla al máximo, dado que es la única fuente que permite relacionar educación y empleo, el tema de este estudio. Tratando de no caer en el error de dar por reales relaciones estadísticamente significativas, hemos extremado la claridad en los análisis estadísticos utilizando de preferencia cruces de variables y realizando tests de significatividad estadística muy detallados. A veces, como en el análisis de lo que realmente estudian los DI de 16 a 20 años, hemos llegado al análisis caso por caso. Sólo como síntesis de resultados establecidos mediante estos análisis minuciosos recurrimos de vez en cuando a presentaciones sintéticas en forma de regresiones logísticas o análisis log-linear, métodos más vistosos y de apariencia más complicada pero que ejecutados directamente propician los errores de interpretación.

La segunda excepción es el modo como han quedado operacionalizados los conceptos, en particular el de retraso mental (DI). La EDDS99 pregunta en primer lugar por discapacidades. Estas discapacidades están agrupadas por áreas que se corresponden con las áreas de desadaptación del Manual de 1992 de la AARM. En el fichero aparecen lugares para hasta 32 discapacidades, cifra alcanzada por uno de los entrevistados.

En segundo lugar el INE pregunta por las deficiencias que originan las discapacidades. La cifra máxima es aquí de unas 10 deficiencias. En el caso de que entre las deficiencias se mencione el retraso mental, esa deficiencia prevalece sobre cualquier otra.

Nuestra variable clave lleva el nombre de tipodi, que tanto puede leerse ‘tipo de discapacidad’ como ‘tipo de deficiencia’. Se trata de una ambigüe-

dad acorde con el modo como la hemos construido, aunque en las cabece-
ras de las tablas aparece normalmente ‘tipo de deficiencia’ .

En efecto, la variable ha sido construida del siguiente modo. Primero se
localizan los individuos que mencionan deficiencia mental como causa de
cualquier discapacidad (como hemos dicho, esta causa precede a todas las
otras). Estos individuos se clasifican según el grado de DI que manifiestan.

Los restantes individuos se clasifican más bien por sus deficiencias,
dando preferencia a las de la visión sobre las del oído, y a éstas sobre el
conjunto de las físicas, a saber, las del lenguaje, osteoarticulares, del siste-
ma nervioso y viscerales, todas las cuales se agrupan como ‘otras’.

La EDDS99 da ya las deficiencias intelectuales clasificadas en cuatro
categorías: retraso madurativo (que sólo se observa hasta los 14 años),
leve, media y severa- profunda. Los criterios, transcritos literalmente, son
los siguientes:

“Retraso madurativo: incluye niños con un desarrollo inferior a lo normal,
hasta el límite de 14 años, pudiendo observarse problemas de conducta y apren-
dizaje acordes con su nivel madurativo.

Retraso mental profundo y severo. Incluye personas con un CI entre 0-34, con
características determinadas, según la edad, en las áreas de desarrollo psicomor-
tor-lenguaje-habilidades sociales y ocupacionales- autonomía personal y social-
proceso educativo-conducta.

En mayores de 6 años: incapaces de valerse por sí mismos en alimentación-
excreción-higiene-vestido y precisan constantemente la ayuda de tercera persona
para asistencia y protección.

Retraso mental moderado. Incluye personas con un CI entre 35-49.

Mayores de 6 años. Pueden aprender habilidades sociales y ocupacionales
aunque no superan 2º de EGB. Pueden contribuir a su mantenimiento en talleres
protegidos, bajo estrecha supervisión.

Retraso mental leve y límite. Incluye personas con un CI de 50-80. Los adoles-
centes pueden adquirir habilidades prácticas y conocimientos académicos hasta
nivel de 6º de EGB. Los retrasos leves son capaces de adquirir una independen-
cia mínima con sus habilidades sociales y /o laborales, y en los casos límite pue-
den alcanzar una independencia casi total” (INE, EDDS99, Metodología, p. 45).

Se observará que el INE pregunta primero por discapacidades, y caso de
que estas no existan, no registra ningún tipo de deficiencia y *cierra el cues-*

tionario. Sólo si hay discapacidades pueden anotarse las deficiencias como causa suya. Pero estas deficiencias no están definidas por las discapacidades ni por los apoyos que el sujeto necesita. Una dificultad para comunicarse mediante la lectura y la escritura, por ejemplo, puede tener como causa Deficiencia Intelectual, un trastorno de tipo autista, ceguera, etc. Sólo en el primer caso, desde luego, entra el sujeto como objeto de nuestro estudio.

III. PREVALENCIA DE LA DI

1. Introducción

Establecer la prevalencia de los diversos niveles de DI es de importancia crucial para la política, pues los recursos a proveer son *grosso modo* proporcionales a ella. Y es de importancia crucial para las evaluaciones, pues muchas veces el grado de éxito que se otorga a programas y actuaciones depende del grado de cobertura que se les atribuye, el cual a su vez, depende crucialmente de la prevalencia estimada. La cual, desde luego, depende de la definición y clasificación del fenómeno, de las que hemos hablado antes. Si, por ejemplo, se obtiene una prevalencia general alta como resultado de incluir entre los DI los niveles más ligeros, es más fácil conseguir porcentajes mayores de escolarización o de colocación laboral en el conjunto de los DI.

De esta falacia de la comparación desigual se sirven algunos estudios para obtener engañosamente resultados favorables a sus puntos de vista o a sus organizaciones. Por citar un ejemplo reciente y realmente tomado al azar, Justine Powell ha realizado una tesis doctoral en el prestigioso Instituto Max Planck para la Investigación Educativa de Berlín comparando el 5% de niños alemanes con el 12% de niños estadounidenses clasificados por los respectivos sistemas como necesitados de atención especial. Los resultados del estudio han sido ya publicados como Working Paper (Powell, 2004) y lo serán pronto como libro. Pues bien, con total seriedad e imperturbable aplomo, la autora atribuye los resultados peores de los alumnos alemanes a su educación segregada en establecimientos de educación especial (en los que por cierto se educan 4,6% de los alumnos alemanes, pero también el 2,1% de los alumnos norteamericanos). Olvida completamente establecer primero si el 12% de prevalencia estadounidense y el 5% de prevalencia alemana son equivalentes o resultan de aplicar definiciones y clasificaciones distintas.

En este apartado recogemos primero los resultados de estudios sobre prevalencia de la DI en diversos países y luego usamos diversas fuentes para intentar estimarla en España. Intento del que, por lo que hemos podido averiguar, no abundan los precedentes.

2. Estimaciones de la prevalencia de la DI.

La clasificación más simple de la DI atiende solamente al criterio del funcionamiento mental durante las edades jóvenes, dejando de lado la cuestión de la conducta. Un test de inteligencia normalizado suele tener media de 100 y dt de 15. La clasificación más intuitiva y simple va por desviaciones típicas, y fue la adoptada por la AARM en 1959. Más recientemente, muchos estudios usan una división más simple, como en la tabla 3.1: DI ligera entre 50 y 70, DI moderada entre 20 y 50 y DI profunda por debajo de 20. Hay otros que usan una clasificación todavía más simple en ligera (50 a 70) y severa (por debajo de 50).

Tabla 3.1
Frecuencias de la DI real y teórica en el supuesto de distribución normal

Grado	CI	% Teórico	% real, EEUU	% real acumulado
Ligero	50-70	2.98	3.01	3.26
Moderado	20-50	0.089	0.2	0.25
Profundo	-20	0,00003	0.05	0.05

Fuente: Haywood, 1980, 9:675. Datos de Estados Unidos, hacia 1970, sin citar fuente.

Las distribuciones reales del CI difieren de las esperadas por la curva de Gauss. Según Haywood, en la *Enciclopedia Brittanica* de 1980, cuyo tratamiento del tema no igualan ediciones posteriores, la frecuencia de la DI ligera, moderada y profunda es mayor que la esperada en el supuesto de distribución gaussiana, y la frecuencia de la DI límite es menor. Así se refleja en la tabla 3. 1, que procede de la EB, que no da fuente. En total, algo más de un 3,26 % de la población estaría afectada por una forma u otra de DI, algo más de lo esperado bajo el supuesto de una distribución azarosa del fenómeno.

Haywood no menciona la fuente de sus datos. Podrían ser varias, una de ellas Tarjan y otros (1973). Sin embargo, muchos estudios comenzaron a dar prevalencias menores en Estados Unidos desde los años sesenta, para sorpresa de los psicómetros.

Un estudio clásico de estimación de la DI en Estados Unidos es el de Mercer (1973) cuyo título ya anuncia una prevalencia real menor del 3% esperado (con algo de exageración) de la distribución normal del CI. Mercer encontró una prevalencia total del 0,97% mediante métodos diversos, que incluían registros administrativos y encuestas. Katusic y sus colegas (1996) han examinado una cohorte de nacidos entre 1976 y 1980 en Rochester,

Minnesota (casi 6000 sujetos en total), por 'seguimiento pasivo a través de los historiales médicos de la escuela y la comunidad' hasta los ocho años de edad. Encontraron una incidencia acumulativa de DI ligera y severa de 0,91%. Kirby, Brewster, Canino y Pavin (1995) encontraron una tasa tan baja como 0,32% de DI examinando retrospectivamente una cohorte hasta los 14 años de edad en Arkansas. La cuestión, sin embargo, sigue siendo controvertida. El 3% ha sido defendido todavía por Zigler y Hodapp (1989) y vuelve a reiterarse en un informe al presidente de EEUU(1997).

Particularmente interesante para nosotros es el estudio de Lee (2001), pues no está realizado con fuentes administrativas, sino mediante una encuesta semejante a la EDDS99 que nos sirve de base a nosotros, un suplemento a los *National Health Interview Survey* de 1994 y 1995. En 46,000 hogares y 116,000 individuos (la mitad, pues, que la EDDSS del INE) Lee y sus colegas encontraron 871 personas con DI en 1994 y 741 en 1995. Estas cifras equivalen a una prevalencia global de 1,49%. Pero hay enormes diferencias por edades: 3,84% hasta 5 años, 3,2% de 6 a 17 años, 0,79% en más de 18 años.

Una posible fuente del desacuerdo entre las fuentes administrativas y las encuestas es que en las escuelas parecen observarse prevalencias mayores. No siempre, desde luego. Murphy y otros (1987) informan de tasas de prevalencia de 1,2% en Atlanta en niños de 10 años. LeRoy y sus colegas (2000), tras revisar las estimaciones publicadas anteriormente por la OCDE dan una estimación total de 1,13%. En este estudio, la tasa de DI ligera (entre 50 y 70) fue de 0,84%, menor de la esperada por la curva de Gauss, pero la DI severa (bajo 50) apareció en el 0,36% de los casos, mucho más de lo predecible. Pero hay también estimaciones mayores. McDermott (1994) estudió los 92 distritos escolares de Carolina del Sur y obtuvo 4,17% de DI y 3,32% de dificultades de aprendizaje (que no están ligadas a bajo CI). Estos datos fueron obtenidos en 1980-81, último año en que se clasificó a los niños según el criterio pedagógico de educable, entrenable y profundo. Como acabamos de decir, Lee y sus colaboradores obtienen tasas semejantes, 3,2% de 6 a 17 años, aunque mediante encuesta a las familias. Son tasas excepcionalmente altas, desde luego.

Fuera de Estados Unidos, los estudios dan resultados también más bajos de los teóricamente esperados. Baird y Sadovnick (1985) son autores de un estudio con más de medio millón de nacidos vivos en la Columbia Británica, evaluados a través del Servicio Oficial de Vigilancia Sanitaria. Su estimación mínima de todos los niveles de DI entre las edades de 15 a 29 años es del 0,77 por 100. Aquí también la disminución sería cosa de los DI

ligeros: McQueen y otros (1987) obtuvieron tasas de DI severa (*mayor*) de 0,36 en las provincias marítimas de Canadá.

En Europa, se dan las mismas discrepancias entre las fuentes y el mismo fenómeno de tasas más bajas de DI ligera y más altas de moderada y profunda. Una estimación por Rantakallio y von Wendt (1986) en 12,000 niños de la misma generación en Finlandia del Norte, que fueron seguidos hasta la edad de 14 años, da un 0,63% de DI severa (bajo 50) y 0,57% de DI ligera (entre 50 y 70), con un total de 1,2%. Los autores encontraron además un 1,37% de niños límite, con CI entre 70 y 85. Son tasas mucho más bajas de las esperadas de la curva de Gauss, que predice un 13,59% de niños límite, entre una y dos desviaciones típicas. En Noruega, Strømme y Valvatne (1998) evaluaron 30037 niños nacidos entre 1980 y 1985 en el condado de Akhersus con los tests de Wechsler, estandarizados en 1978. Distinguieron cuatro grupos de DI, profundo (IQ < 20), severo (IQ 20-34), moderado (IQ 35-49), y ligero (IQ 50-70), siguiendo el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition (DSM-IV). Obtuvieron una prevalencia general de 0,62%, y específicas de DI profunda, severa, moderada y ligera de 0,08, 0,04, 0,15 y 0,35 por cien, respectivamente. Cifras tan bajas, particularmente de DI ligera, se pueden explicar, según los propios autores, por el elevado estatus socioeconómico de los padres, la anticuada standardización del test y la baja tasa de consanguinidad. También es extremadamente baja la tasa encontrada en Suecia por Hagberg y otros (1995), que refieren 0,4% de DI ligera (50-70) entre escolares. El caso sueco ha sido muy discutido. Hagberg y sus colegas atribuyen tasa tan baja al alto nivel de vida de la población y a la estimulación social precoz. Otros autores, en cambio, creen que se trata de mera ocultación de la DI ligera. Su argumento es que por un lado la tasa de DI severa es la misma que en Estados Unidos; y que si se toman los tests que pasa el ejército a todos los varones, la prevalencia aumenta hasta el 2,21% (Zigler 1987).

LeRoy y sus colegas (2000) revisan en un 'estudio investigativo' las estimaciones publicadas en varios informes de la OCDE, que daban una prevalencia de discapacidades (intelectuales y otras) mucho mayor en las escuelas de Estados Unidos que en las de Europa. Tras depurar los datos, estos autores obtienen que la mayor prevalencia general de Estados Unidos era en su mayor parte debida a una definición muy amplia de los trastornos de lenguaje. Las tasas de DI a que llegan finalmente estos autores para los cuatro países incluidos en el estudio son las siguientes: Suiza: 0,98%, Irlanda, 1,49%; Italia, 1,80%; USA, como ya hemos visto, 1,13%. En la línea, por tanto, de las estimaciones bajas, cercanas al 1% en los dos países más ricos y lejanas todavía del 3% teórico en los dos más pobres.

Como cabría esperar, la DI aumenta con la pobreza. Intrapáises, está ligada al grupo profesional y al nivel de estudios de los padres, y en consecuencia también a veces es mayor en los grupos étnicos y en los habitats más pobres (LeRoy, 2000). Interpaíses, como observa Durkin (2002) algunas formas de DI son más comunes en los países menos desarrollados pese a la mayor mortalidad infantil en ellos. La tasa de DI severa de que informan la mayor parte de los estudios en los países subdesarrollados es superior al 0,5%, estando consistentemente bajo esta cifra las de países desarrollados. Islam y otros (1993) encontraron en Bangla Desh tasas de DI profunda de 1,35, amén de 3% de DI ligeros. Durkin, Hasan y Hasan (1987) encontraron en los niños de 2 a 9 años de Karachi (Pakistán) tasas de prevalencia mucho más altas que las de los países desarrollados: 1,9% de DI moderada y severa y 6,53% de retraso ligero. Según estos autores, la DI está fuertemente relacionada con el analfabetismo materno, y es debida principalmente a dificultades perinatales, infecciones neonatales, infecciones cerebrales e infra-alimentación. Esta relación global, sin embargo, se presenta en múltiples variantes y con muchas excepciones, de modo que es muy difícil predecir cómo se producirá exactamente en cada lugar. Así, se ha encontrado que el aumento de las tasas cesa una vez sobrepasado el umbral de pobreza, y que aumenta fuertemente entre los niños bajo este umbral (Fujiura, y Yamachi, 2000). Es evidente, sin embargo, que tal configuración depende, entre otras cosas, de donde se ponga el umbral de pobreza, que en cualquier caso tiene que ser un umbral de pobreza absoluto, pues si se lo entendiera como relativo implicaría que la discapacidad crece con la riqueza.

La breve e incompleta reseña que precede debe haber bastado para llamar la atención sobre tres fenómenos, a saber:

1. Las tasas de DI grave son más altas que las esperadas de una distribución normal, mientras que las tasas de DI ligera son mucho menores.
2. Cuando la DI se diagnostica en las escuelas la prevalencia de la DI ligera suele acercarse mucho más a la esperada teóricamente que cuando se contabiliza por encuestas o seguimientos administrativos.

3. La DI es menos frecuente en los países ricos y en las clases sociales medias y altas.

Hay varias explicaciones para la discrepancia entre la expectativa gaussiana y la realidad. La más antigua es que la mayor parte de la DI ligera se debe a la variación normal de la inteligencia y acontece poco acompañada de patologías (Carter, 1977:235). Idealmente, un fenómeno tiene una distribución normal cuando ha sido producido por muchas causas independientes entre ellas que pueden tener tanto efecto positivo como negativo. En el caso del CI cabe esperar, por tanto, una prevalencia de DI igual a la de superdotación intelectual, pues ambas se deben a factores igualmente probables (Clauss y Ebner, 1969:139). La explicación vale para la alta prevalencia de la DI severa, pues, en primer lugar, también hay más personas de las esperadas de la distribución de Gauss *por encima* de 3 desviaciones típicas de CI (0,26% en lugar de 0,13%, según Haywood (1980, 9:675), y, sobre todo, la DI más que ligera suele ir acompañada de diversas patologías. Pero no es buena para dar cuenta de la baja prevalencia de la DI ligera. Incluso dificulta la tarea, pues empíricamente se registran dos veces más personas de las esperadas entre dos y tres desviaciones típicas sobre la media. La cuestión ahora sería no por qué la DI ligera es menor del 2,14% teórico, sino por qué es menor del 4,28% de sobredotación empírica en la zona simétrica de la curva (otra vez según Haywood, 1980, 9:675).

Una explicación consistente es que las DI ligera se disimulan para evitar el estigma asociado a etiquetas como 'retraso mental', de modo que mucha gente solo está dispuesta a ser clasificada como tal por las administraciones si de ello se derivan beneficios económicos y asistenciales (Lee, 2001:3) o, recíprocamente, sólo admite la DI ligera si ésta ha sido definida administrativamente. Esta explicación de la baja prevalencia de la DI ligera es coherente con su 'desaparición' al terminar la escuela. Para que fuera convincente, sería preciso además que al dejar la escuela desaparecieran asimismo las inadaptaciones funcionales de los DI ligeros. El curriculum escolar plantea a veces demandas conductuales más severas que las de la vida cotidiana extraescolar, y, sobre todo, en la escuela se diagnostica DI a los alumnos por medio de una combinación de test y de detección de dificultades de aprendizaje. Al salir de la escuela, las inadaptaciones que son evidentes en un contexto muy controlado no tienen ocasión de manifestarse. En palabras de Haywood, "muchos diagnosticados como retardados en la escuela se convierten en miembros relativamente independientes de la comunidad", aunque no siempre sin dificultades (Haywood, 1980, 9:674).

La discrepancia entre los criterios escolares, basados en pruebas de CI, y los criterios de adaptación conductual puede además estar aumentando con el tiempo como consecuencia del llamado 'efecto Flynn', que es como se denomina el fenómeno del aumento secular del CI (Flynn, 2000). En la medida en que los tests se bareman con contemporáneos, los CI atribuidos en base a ellos siempre deben mostrar los mismos porcentajes de población entre desviaciones típicas. Aceptemos ahora con Flynn que ha habido una subida media del CI de 15 puntos entre digamos 1960, cuando se hicieron las primeras estimaciones empíricas, y la actualidad. Ello significaría que ahora clasificamos como ligeros a los que entonces se habrían considerado límites, como moderados a los que antes se tenían por ligeros, etc. Sobre la base de los tests estamos considerando DIs en la escuela a alumnos que van por detrás de sus compañeros, pero que hace unos años habrían estado en la media y servido de referencia. Cuando salen de la escuela su conducta es tan adaptada como la de la persona promedio de más edad. Si, en cambio, la baremación de los test ha quedado anticuada o estamos en un país rico y culto (escandinavo, por ejemplo) donde el efecto Flynn está muy avanzado, obtendremos en la misma escuela prevalencias bajas de DI ligeros (como podría haber ocurrido en el estudio en Noruega de Strømme y Valvatne (1998)).

4. Prevalencia de la DI en España

¿Cuál es la prevalencia de la DI en España?. No hemos encontrado apenas estudios, ni siquiera que exploten las encuestas del INE. Los pocos que hay, sin embargo, indican que se da en España el mismo fenómeno de baja DI ligera y alta DI severa que en los países más desarrollados. Así, en la comarca valenciana de la Safor, Tomás Vila y otros (1991) encontraron un 1,41% de los niños de 0 a 14 años con un CI por debajo de 70. Esta tasa es semejante a la encontrada en Europa y América. En Galicia, Díez-Fernández (1988) encontró que el número de personas de todas las edades registradas como DI en los centros de diagnosis y cuidado gestionados por la Junta de Galicia era 13,636, de las cuales 9,357, es decir, unas dos terceras partes, eran severas, con CI inferior a 50. Esto equivale a una tasa de prevalencia de 0,34% en la DI severa, pero sólo de 0,17 de la DI ligera.

En lo que sigue, intentamos establecer la prevalencia de la DI en España, en especial en las edades jóvenes que interesan a nuestro estudio. Utilizamos tres fuentes. En primer lugar la EDDS99 del INE, en segundo lugar la Estadística de la Enseñanza en España del MEC (EEE), en tercer lugar (con vuelta a la comparación internacional) los dos Informes PISA.

4.1 La DI en España según la EDDS99.

La tabla 3.2 presenta la población total por grandes tipos de deficiencias y por edades, de acuerdo con la EDDS99. Puede verse que aproximadamente el 0,5% de las personas tienen algún nivel, ligero, medio o severo, de DI, incluyendo el 'retraso madurativo' que sólo se diagnostica al grupo de 6 a 15 años, todavía en edad escolar.

Comparado con las tasas esperadas a partir de las consideraciones anteriores sobre distribución del CI e influencia de patologías, parece realmente una cifra muy baja. Más aún, también es una cifra muy baja comparada con las estimadas para otros países, si exceptuamos los escandinavos. Coincide, por contra, con el recuento de Díez-Fernández en Galicia, basado en fuentes administrativas, aunque es menor que la encontrada por Vila y otros en La Safor entre niños.

Tabla 3.2
Tipo de Deficiencia por Edad. a. Absolutos de la muestra.

Tipo de deficiencia		Edad					Total
		6-15	16-25	26-35	36-45	46-65	
Retraso	Recuento	38					38
	% de EDAD	0,16%					0,02%
DI Ligera	Recuento	37	64	65	39	27	232
	% de EDAD	0,16%	0,19%	0,18%	0,12%	0,06%	0,13%
DI Media	Recuento	35	85	114	60	55	349
	% de EDAD	0,15%	0,25%	0,32%	0,19%	0,11%	0,20%
DI Profunda	Recuento	21	38	52	44	21	176
	% de EDAD	0,09%	0,11%	0,14%	0,14%	0,04%	0,10%
Psíquicas	Recuento	34	104	175	156	370	839
	% de EDAD	0,14%	0,30%	0,48%	0,49%	0,76%	0,48%
Visión	Recuento	58	108	196	196	879	1437
	% de EDAD	0,25%	0,31%	0,54%	0,62%	1,82%	0,83%
Oído	Recuento	53	96	163	220	905	0,83%
	% de EDAD	0,23%	0,28%	0,45%	0,70%	1,87%	0,83%
Otros	Recuento	103	145	314	537	2462	3561
	% de EDAD	0,44%	0,42%	0,87%	1,70%	5,09%	2,05%
Ninguna	Recuento	23129	33734	35100	30353	43686	166002
	% de EDAD	98,39%	98,14%	97,02%	96,04%	90,25%	95,36%
Total	Recuento	23508	34374	36179	31605	48405	174071
	% de EDAD	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia.
Base: Población Total.

Tabla 3.2
Tipo de Deficiencia por Edad
b. Absolutos elevados a la población

Tipo de deficiencia		Edad					Total
		6-15	16-25	26-35	36-45	46-65	
Retraso	Recuento	6808					6808
	% de EDAD	0,16%					0,02%
DI Ligera	Recuento	6610	11333	11618	6956	4742	41259
	% de EDAD	0,16%	0,18%	0,18%	0,12%	0,05%	0,13%
DI Media	Recuento	6315	15125	20386	10623	9796	62245
	% de EDAD	0,15%	0,25%	0,32%	0,19%	0,11%	0,20%
DI Profunda	Recuento	3754	6775	9272	7774	3790	31365
	% de EDAD	0,09%	0,11%	0,14%	0,14%	0,04%	0,10%
Psíquicas	Recuento	6087	18512	31287	27899	66038	149823
	% de EDAD	0,15%	0,30%	0,48%	0,50%	0,77%	0,48%
Visión	Recuento	10389	19248	34915	34970	156768	256290
	% de EDAD	0,25%	0,31%	0,54%	0,62%	1,82%	0,83%
Oído	Recuento	9404	17067	29065	39248	161318	256102
	% de EDAD	0,22%	0,28%	0,45%	0,70%	1,87%	0,83%
Otros	Recuento	18309	25852	56025	95737	439003	634926
	% de EDAD	0,44%	0,42%	0,87%	1,70%	5,09%	2,05%
Ninguna	Recuento	4124410	6015458	6259051	5412660	7790155	29601734
	% de EDAD	98,39%	98,14%	97,02%	96,04%	90,25%	95,36%
Total	Recuento	4192086	6129370	6451619	5635867	8631610	31040552
	% de EDAD	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia.

Base: Población Total.

Si contemplamos la distribución nivel por nivel, vemos que los DIs severos y profundos hacen un total de 0,1% de la población. Lo estimado como 'normal' es mucho menos, 0,02%. No podemos decir, por tanto, que haya aquí infraestimación. A la DI esperada de la distribución normal se uniría aquí otra de raíz patológica.

Los DI moderados son un 0,20%, más o menos doble de lo esperado como normal. Tampoco da esta cifra base para pensar en principio en infraestimación. Tendríamos otra vez la DI debida a la distribución de Gauss más otra tanta de raíz patológica.

Los DI ligeros, por último, son aproximadamente el 0,15%, menos que los DI medios. La distribución gaussiana predice aproximadamente un 2%, y la distribución empírica de la sobredotación (en Norteamérica) predice aproximadamente un 4%. Aún suponiendo nula a este nivel la DI patológica, parecería que nos encontramos ante una seria infraestimación. La EDDS99 registraría como DI ligeros a menos del 10% de las personas que teóricamente han de aparecer con un CI inferior entre 56 y 70. Hemos visto antes países en que la DI ligera era menor que la esperada, pero pocos en los que sea la mitad de la DI moderada y severa.

Por edades, la cohortes de 26-35 años de edad es la que presenta las mayores tasas, 0,64%, debido sobre todo a que los DI moderados suben al 0,32%. Se observa que la DI es menor en las cohortes mayores, lo que es prudente atribuir a la mayor mortalidad en ellas; se observa también que la DI desciende a 0,54% en la cohorte de 16 a 25 años, y que vuelve a ascender levemente en la cohorte en edad escolar, en que alcanza 0,56% contando el 'retraso madurativo' que sólo se da en estas edades. La diferencia es pequeña, pero suficiente para que se aprecie también en España, y a través de una encuesta, la EDDS99, algo de la mayor prevalencia en edad escolar que hemos visto en otras partes, directamente ligada, además, a la categoría puramente escolar de 'retraso madurativo'.

Estas tasas de DI son inferiores a las que acabamos de recoger de la literatura, en todos los niveles, pero sobre todo en el de la DI ligera. Importa, pues, recurrir a otras fuentes para tratar de aclarar si nuestra principal fuente estadística infraestima la DI.

4.2. La DI en edad escolar según la Estadística de la Enseñanza en España del MEC.

La EEE la publica el MEC (antes el INE) con información que recibe de las CCAA. La EEE contabiliza el alumnado con necesidades educativas especiales. La EEE de 2002-2003, última publicada, no distingue tipos de discapacidad más que entre el alumnado de EE específica. La EEE de 2001-2002 sí ofrece datos de todos los alumnos con NEE cruzando discapacidad y nivel de enseñanza, aunque no distinga niveles de DI (que el INE llama Psíquica).

Podemos intentar varias aproximaciones para estimar la prevalencia total de la DI. Una es partir de los alumnos escolarizados en el nivel educativo en que la escolarización es más cercana al 100%, que es sin duda el de Primaria, obligatorio a partir de los seis años sea cual sea la situación de los

sujetos. La tabla 3.3a reproduce parte de la tabla D6.2 de la EEE 2001-2002. Hay 41369 alumnos con deficiencias psíquicas en Primaria, que divididos por las seis generaciones que idealmente comprende la primaria nos dan unos siete mil alumnos por generación. Como las generaciones nacidas en torno a 1990 tienen unos efectivos medios de 400,000 individuos, tendríamos una DI de $7/400=1,7\%$ de la población de esa edad.

Tabla 3.3a: Alumnado con necesidades educativas especiales, totales y DI, por enseñanza

Todos los centros	Total	DI	
Total	143.546	87.680	61.08%
Educación Especial Específica	27.090	12.845	47.42%
Alumnado integrado en centros ordinarios	116.456	74.835	64.26%
Educación infantil	11.456	5.428	47.38%
Educación Primaria	63.034	41.369	65.63%
Educación Secundaria Obligatoria	36.315	24.687	67.98%
Bachillerato	707	45	6.36%
Formación Profesional	58	9	15.52%
Ciclos Formativos Formación Profesional	644	195	30.28%
Programa Garantía Social	4.242	3.102	73.13%

Fuente: EEE, 2001-2002, Tabla D6.2

Tabla 3.3.b
Prevalencia de la DI según la EDDS99 y la EEE

	Grado de DI				Población de referencia	Prevalencia			
	Profundo	Moderado	Ligero	Total DIs		Profundo	Mod.	Ligero	Total
ALUMNOS EN CEE									
EDDS99, 26-35 AÑOS	1766	7046	3330	12142	6259051	0,03	0,11	0,05	0,19
EEE, 79-80	4530	11042	15285	30857	9782875	0,05	0,11	0,16	0,32
ERROR DE LA EDDS99 (EEE-EDDS99/EEE)						0,39	0,00	0,66	0,38
ALUMNOS EN CEE									
EDDS99, 16-25 AÑOS	495	4859	2922	8276	6129369	0,01	0,08	0,05	0,14
EEE, 89-90	7512	11061	7512	26085	9074728	0,08	0,12	0,08	0,29
ERROR DE LA EDDS99 (EEE-EDDS99/EEE)						0,90	0,35	0,42	0,53
ALUMNOS EN CEE									
EDDS99, 6-15 AÑOS	2207	2407	1717	6331	4192085	0,05	0,06	0,04	0,15
EEE, 99-00(1)	4769	6274	2270	13313	5964626	0,08	0,11	0,04	0,22
ERROR DE LA EDDS99 (EEE-EDDS99/EEE)						0,34	0,45	-0,08	0,32
TODOS LOS ALUMNOS CON NEES									
EDDS99, 6-15 AÑOS	3364	6284	12510	22158	4192085	0,08	0,15	0,30	0,53
EEE, 99-00(2)	7269	16379	59664	83313	5964626	0,12	0,27	1,00	1,40
ERROR DE LA EDDS99 (EEE-EDDS99/EEE)						0,34	0,45	0,70	0,62
ERROR DE LA EDDS99 (EEE-EDDS99/EEE)						0,52	0,83	2,35	1,64

Notas:

(1) Para la EEE, se toma como población de referencia la de 5 a 19 años.

(2) EEE, 99-00(2) estima como profundos y medios a una parte tal de los cerca 75000 DI integrados que se mantenga el mismo error de la EDDS99 que en la EE.

La misma estimación con los alumnos de ESO da como resultado unos 6000 por generación, una cifra inferior a la resultante de la estimación con Primaria, equivalente a aproximadamente a $6/400=1,5\%$ de la población. La diferencia puede atribuirse al descenso de la escolarización de los alumnos con DI en este nivel.

Una segunda aproximación consiste en prescindir del nivel de estudios y tener en cuenta el total de alumnos con DI, 87680 incluyendo alumnos en centros especiales y ordinarios. El punto sensible del cálculo está en estimar de qué edades resultan. Como detallaremos luego, la tasa de escolarización de los DI no disminuye apenas hasta los 19 años. Si dividimos por un mínimo de 13 años de escolaridad dan una cifra de unos 6600 alumnos con DI escolarizados por generación. Si dividimos por 16 años, la cifra resultante es de 5500 alumnos con DI por generación; lo que significa tasas el 1,6% y del 1,4%, respectivamente.

Estas cifras son casi tres veces mayores que las obtenidas de la EDDS99; pero están en línea con las estimadas por Roy para diferentes países a partir de fuentes escolares (vide supra). Hay que tener en cuenta que no hemos hecho provisión alguna para los alumnos no escolarizados. Las tasas son sin embargo todavía inferiores al 2,3% que sería de esperar de la distribución Gaussiana del CI.

Hay una tercera aproximación, más precisa porque distingue grados de DI. La EEE da anualmente información sobre el grado de DI, aunque sólo de los alumnos en centros en Centros de Educación Especial (CEE). La EDDS99, por su parte, da información sobre el tipo de centro en que cursaron estudios los entrevistados por grado de DI. Tenemos, pues, la ocasión de comparar la estimación de la EDDS99 con un verdadero Censo anual. Basta con establecer una correspondencia entre años de la EEE y edades de la EDSS99 y comparar las cifras respectivas. Es lo que se hace en la tabla 3.3b. Al grupo de edad 26-35 de la EDDS99 se le ha apareado las cifras del curso 79-80, que es cuando estaban en edad escolar (6-15 años); análogamente, al grupo de edad 16-25 se le emparejan las cifras del curso 89-90, y al grupo de edad 6-15 las cifras del curso 99-00. En este último caso, al coincidir las fechas, estamos por un lado contando los alumnos con DI escolarizados en CEE y por otro preguntando a las familias si tienen hijos con DI y dónde están escolarizados. La mayor discrepancia entre las dos fuentes es que la EEE no permite limitar la edad de los alumnos de CEE a los 6-15 años. Así que para calcular las tasas se han tomado dos referentes distintos. Para la EDDS9 se ha tomado como población total de cada edad la resultante de la elevación del propio INE para la EDDS99; y para la EEE se ha tomado la población total de 5 a 19 años en el año pertinente, tomada de las proyecciones del INE. Nótese que se toman 15 años, no 10, para la EEE, como una aproximación a los grupos de edad que se escolarizan en los CEE.

La comparación entre los alumnos de 6-15 años en la EDDS99 y la EEE

de 1999-00 es la más precisa de todas, porque en ella no hay lugar para errores de memoria. En 1999, año de la EDDS99 figuran como inscritos en CEE 2,1 veces más alumnos con DI profunda, 2,6 veces más alumnos con DI media y 1,7 veces más alumnos con DI ligera de los que la Encuesta recoge. Dividiendo por las respectivas poblaciones de referencia para tener en cuenta que la EDDS99 se limita a los alumnos de 6 a 15 años, mientras que los alumnos de CEE pueden tener entre 3 y 20 años, la infraestimación del INE sería del 34% de DI profundos y del 45% los DI medios. Los DI leves no estarían infraestimados. Infraestimaciones de aproximadamente la misma magnitud resultan para los dos grupos de edad más viejos, con oscilaciones que podemos atribuir a los errores muestrales.

La EEE correspondiente al año 2000-2001 informa del tipo de discapacidad de los alumnos 'de integración', aunque no del grado de DI. Las últimas dos líneas de la tabla 3.3b intentan aprovechar esta información para comparar su total de alumnos con DI con el estimado por la EDDS99. La suposición más sencilla sería que todos los alumnos con DI en centros ordinarios tienen DI ligera, y añadirlos a la columna de DI ligeros. Hemos optado por una hipótesis algo más compleja suponiendo que también en los centros ordinarios hay algunos DI profundos y medios. ¿Cuántos?. Pues la proporción que nos dice la EDDS99. De este modo, nos quedamos con la misma infraestimación para todos los DI profundos y ligeros calculada para los de CEE, y sólo nos cambia la infraestimación de los DI ligeros. Que es ahora muy grande, equivalente al 70%, lo que significa que hay en la escuela 3,3 veces más DI ligeros que los declarados en la EDDS99.

Resumiendo, si damos crédito a esta estimación realizada conjuntamente a partir de dos fuentes independientes, la EDDS99 y la EEE, tendríamos las siguientes prevalencias: 0,12% de DI profundos, 0,27% de DI medios y 1% de DI ligeros. En conjunto, 1,4% de DI.

La nueva estimación de DI profundos y medios difieren bastante en términos relativos de la estimación de la EDDS99; pero aún así da una prevalencia baja según todas las referencias. La nueva estimación de DI ligeros difiere mucho más de la estimación de la EDDS99, habiendo 3,35 veces más ahora que antes. Como ya hemos dicho, esta nueva estimación está en línea con las realizadas en otras partes con fuentes escolares o mediante tests. La explicación más obvia de la diferencia es que los diagnósticos escolares se basan más en el CI mientras que los de las familias tienen en cuenta el CI *y las conductas desadaptadas*. A continuación seguimos explorando esta explicación con una tercera fuente, también escolar, la muestra para los estudios PISA.

4.3. La DI a los quince años según el Informe PISA.

A partir del Informe PISA puede estimarse el número de alumnos con DI escolarizados de 15 años de edad. El resultado es de aproximadamente 4%, un porcentaje superior al 2,3% que sería de esperar de la distribución Gaussiana del CI y cercano al 4,3 que resultaría si la distribución de la DI fuera la misma que la de la sobredotación en EEUU.

¿Es esta estimación más exacta que el 0,7% estimado directamente por la EDDS99 y que el de 1,4 que se obtiene de combinarla con la EEE?. Los informes Pisa son estudios coordinados por la OCDE con el objeto de medir el aprendizaje escolar de los estudiantes de quince años. Han tomado parte en ellos todos los países de la OCDE, algunos países asociados y otros países de renta más baja. Se han realizado hasta la fecha dos evaluaciones, una en el año 2000 y otra en el año 2003. La evaluación de todos los estudiantes de quince años es una novedad de estos estudios. Gracias a ella se puede comparar, o al menos intentar comparar, la prevalencia de la DI en los distintos países.

El procedimiento de muestreo de PISA es riguroso. En primer lugar, todos los países intentan maximizar la cobertura de jóvenes de quince años matriculados en instituciones educativas, incluidos los inscritos en instituciones de educación especial. A partir de este marco muestral, la mayoría de las muestras de Pisa han sido diseñadas en dos fases. La primera fase consiste en el muestreo de los centros con estudiantes de quince años matriculados. Se seleccionan un mínimo de 150 colegios en cada país. En esta fase, PISA permite excluir ciertos colegios de la muestra, entre ellos los geográficamente inaccesibles y los "colegios que sólo imparten enseñanza para estudiantes dentro de las categorías de 'exclusiones intraescolares', como colegios para invidentes" (PISA, 2004:326). Es decir, los centros de EE.

La segunda fase del proceso selecciona estudiantes de una lista que incluye a todos los de quince años matriculados en los colegios elegidos en la primera fase, sin tener en cuenta el curso. Sin embargo, los jóvenes de quince años matriculados en sexto curso, o por debajo, fueron excluidos de Pisa 2003. Esto es un factor de infraestimación de los alumnos con DI, que suelen estar matriculados en cursos inferiores al correspondiente a su edad.

Además, PISA permite excluir a otros estudiantes de esta lista antes del muestreo. Los motivos de exclusión son tres, a saber: 1. Estudiantes con discapacidad funcional. 2. Estudiantes con discapacidad intelectual y 3. Estudiantes con un nivel de competencia limitado en el idioma de evaluación. No está permitido excluir estudiantes únicamente por baja competencia o por problemas disciplinarios ordinarios (PISA, 2004: 326).

La tabla 3.4, tomada de las tablas A3.1 y A3.2 de PISA 2003 muestra en su columna 1 la población total de jóvenes de quince años y en su columna 2 el porcentaje de jóvenes de quince años de edad matriculados en séptimo curso o superior. Como puede verse faltan un 8% de los adolescentes españoles. Una parte de ellos pueden estar todavía en primaria (sexto curso o menos), pero ha de ser una parte ínfima, pues no llegan al 1 por mil los matriculados en séptimo (equivalente a primero de ESO, cuando el curso normal es décimo, es decir, cuarto de ESO). Casi todos ellos, por tanto, deben haber abandonado la escuela, siendo de suponer que estén sobrerrepresentados entre ellos los alumnos con DI. Recuérdese que a partir de la EEE estimamos 6000 alumnos con DI por cada edad en ESO, frente a 7000 en Primaria.

La misma tabla 3.4 nos informa (columna 3) de que el total de alumnos excluidos por estar en CEE es de 0,39%. Por la EEE (tabla 3.3) podemos estimar que aproximadamente la mitad, 0,2%, tienen DI.

La columna 4 muestra los alumnos excluidos en los centros, y la 5 la tasa de exclusión total. A nosotros nos interesa en particular las columnas 6 a 8, que muestran los porcentajes de alumnos excluidos en los colegios por cada una de las razones antedichas: discapacidad funcional, discapacidad intelectual y nivel de competencia limitado en el idioma de evaluación. En España, el número de estudiantes excluidos por discapacidad física es muy bajo ($1594/454064 = 0,35\%$), mientras que el número de estudiantes excluidos por discapacidad intelectual es muy alto, $17246/454064 = 3,7\%$.

Si tomamos el 0,2% de la población que estimamos como DI en centros de EE y los añadimos al 3,7% de DI en centros ordinarios, tenemos un 3,9% de la población total de 15 años excluida de PISA por DI. A ellos habría que añadir una fracción incierta del 8% no escolarizado a esa edad. ¿Cuántos de este 8% pueden estar fuera de la escuela por causas relacionadas con la DI?. Vamos a estimar de modo bastante arbitrario que algo más de un octavo, es decir, un 1,1% de la población. Puede inducirse del Estudio PISA 2003, por tanto, que había en España un 5% de adolescentes de 15 años con discapacidad intelectual en 2003.

Tabla 3.4.
Alumnos de 15 años excluidos de las muestras de PISA 2003
por razón de la exclusión

	1. Población total de jóvenes de 15 años	2. Población total de jóvenes de 15 años de edad matriculados en séptimo curso o superior	3. Tasa de exclusión por Centro de EE	4. Tasa de exclusión intra escolar (%) en centros ordinarios	5. Tasa de exclusión total (%)	6. Tasa de exclusión por D física. (%)	7. Tasas de exclusión por DI (%)	8. Tasas de exclusión por lengua (%)
PAÍSES DE LA OCDE								
Alemania	951.800	916.869	0,61	1,29	1,89	0,08	0,47	0,56
Australia	268.164	250.635	0,65	1,51	2,15	0,17	0,91	0,26
Austria	94.515	89.049	0,36	1,26	1,62	0,06	0,60	0,49
Bélgica	120.802	118.185	0,47	1,06	1,53	0,05	0,41	0,51
Canadá	398.865	399.265	1,66	5,26	6,83	0,21	3,43	0,93
Corea	606.722	606.370	0,45	0,43	0,87	0,04	0,32	0
Dinamarca	59.156	58.188	1,08	4,29	5,33	0,17	1,29	1,45
Eslovaquia	84.242	81.945	1,27	1,71	2,96	0,12	1,08	0,37
España	454.064	418.005	0,39	6,92	7,29	0,35	3,79	1,49
EEUU	3.979.116	3.979.116	0,00	7,28	7,28	0,35	5,06	0,78
Finlandia	61.107	61.107	2,17	1,24	3,38	0,22	0,54	0,32
Francia	809.053	808.276	2,33	1,10	3,40	0,15	0,63	0,22
Grecia	111.286	108.314	0,75	2,46	3,19	0,25	0,49	0,44
Hungría	129.138	123.762	2,98	0,99	3,94	0	0,71	0,10
Irlanda	61.535	58.997	1,47	2,87	4,29	0,24	1,47	0,29
Islandia	4.168	4.112	0,63	1,97	2,59	0,28	1,07	0,52
Italia	561.304	574.611	0,50	1,39	1,88	0,11	0,65	0,44
Japón	1.365.471	1.328.498	1,02	0,00	1,02	0	0	0
Luxemburgo	4.204	4.204	0,00	1,59	1,59	0,04	0,35	1,07
México	2.192.452	1.273.163	3,65	0,67	4,30	0,007	0,07	0,24
Noruega	56.060	55.648	0,53	2,87	3,39	0,13	1,81	0,83
Nueva Zelanda	55.440	53.293	0,36	4,72	5,07	0,46	1,58	2,29
Países Bajos	194.216	194.216	1,32	0,56	1,87	0,07	0,39	0,05
Polonia	589.506	569.294	2,56	1,39	3,91	0,15	0,44	0,05
Portugal	109.149	99.216	0,83	1,47	2,30	0,23	0,85	0,24
Reino Unido	768.180	736.785	3,36	2,11	5,40	0,019	1,61	0,19
República Checa	130.679	126.348	1,02	0,18	1,20	0,08	0,02	0,05
Suecia	109.482	112.258	1,44	2,80	4,20	0,016	2,09	0,70
Suiza	83.247	81.020	3,41	1,02	4,39	0,15	0,41	0,50
Turquía	1.351.492	725.030	0,73	0,00	0,73	0	0	0
PAÍSES ASOCIADOS								
Brasil	3.618.332	2.359.854	0,00	0,11	0,11	0,04	0,01	0
Hong Kong - China	75.000	72.631	0,83	0,14	0,97	0,03	0,08	0,01
Indonesia	4.281.895	3.113.548	0,31	0,00	0,31	0	0	0
Letonia	37.544	37.138	3,82	1,12	4,89	0,39	0,61	0
Liechtenstein	402	348	0,00	1,46	1,46	0,24	0	0,99
Macao-China	8.318	6.939	0,00	0,20	0,20	0,15	0	0
Rusia	2.496.216	2.366.285	0,99	0,68	1,66	0,18	0,35	0,04
Serbia	98.729	92.617	5,32	0,35	5,66	0,07	0,13	0,03
Tailandia	927.070	778.267	0,98	0,09	1,06	0,04	0,01	0
Túnez	164.758	164.758	0,34	0,02	0,36	0	0	0,01
Uruguay	53.948	40.023	0,15	0,24	0,38	0,05	0,07	0,02

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Informe PISA 2003.

Estas cifras tan altas son mucho mayores que las estimables a partir del informe PISA del año 2000. La tabla 3. 5, tomada de la tabla A3.1 del correspondiente informe, ofrece los porcentajes de alumnos excluidos por estar en centros especiales y por las mismas tres razones del PISA 2003, es decir, discapacidad física, discapacidad intelectual e ignorancia de la lengua del examen. El total es de 2,70%. El informe PISA 2000 no desglosa las razones de la exclusión, pero por pocos que sean los excluidos por razones físicas y por pocos que fueran también los alumnos inmigrantes en el año 2000, tienen que suponer por lo menos el 0,7%. Nos queda un máximo de 2% de alumnos con DI.

¿Cómo pueden los alumnos a excluir de PISA haberse triplicado en solo tres años, y los alumnos con DI por lo menos haberse doblado, sin que cambiaran las reglas de selección entre los dos estudios?. Es impensable que la DI varíe de ese modo en tres años y no es fácil que hayan cambiado tan bruscamente las normas de diagnóstico. Téngase en cuenta que oficialmente no existen con carácter nacional. La detección de necesidades educativas especiales se rige por una Orden Ministerial e 14 de Febrero de 1996 muy prolija en lo que se refiere a las personas que deben tomar la decisión, pero completamente vacía de especificaciones técnicas. Los servicios psicopedagógicos se atienen básicamente a su criterio profesional, que por su misma diversidad es difícil de cambiar tan bruscamente en una dirección uniforme. Están, eso sí, orientados por las administraciones autonómicas.

En suma, el 3,9% de alumnos diagnosticados con DI en la muestra PISA 2003, lo han sido por los servicios escolares del centro, ateniéndose a los criterios establecidos por las autoridades educativas y bajo el expreso aviso de PISA de que no basta ser alumno de bajo rendimiento. Con los mismos criterios se diagnosticaron el 2% en el año 2000. ¿Aclarará las cosas saber cuáles han sido los resultados de aplicar los criterios de PISA en otros países?.

Como puede verse en la tabla 3. 4, el 3,9% de España está entre los más altos que registra el Informe. Otros países con cifras altas son Estados Unidos, con 5,05% de alumnos excluidos (no hay CEE); Canadá, con 3,3%, más 1,66% en CEE; Dinamarca, con 1,3% más 1,08 de CEE; Nueva Zelanda, 1,6% más 0,36 de centros de CEE; Suecia, 2,01% más 1,44 de CEE; Reino Unido, 1,6% más 3,36% de CEE. El resto de los países tienen tasas de exclusión intraescolar totales inferiores a 2%, debiéndose a DI menos del 1%.

En PISA 2000 las cifras son menores en algunos otros países además de España. Es verdad que no podemos comparar las cifras de exclusión por DI,

sino conjuntamente por todos los motivos, pero sabemos por PISA 2003 que la DI es su principal componente. En ningún país creció el porcentaje de excluidos tanto como en España (4,71 puntos, según se estima restando las columnas correspondientes de la tabla 3. 4 y de la tabla 3. 5). Estados Unidos y Nueva Zelanda añadieron más de tres puntos porcentuales, y Grecia y Dinamarca añadieron casi dos. Pero en el resto de los países las cifras se mantuvieron más o menos igual.

Tabla 3.5.
Tasas de exclusión en PISA 2000

	1. Tasa de exclusión por centro de EE	2. Tasa de exclusión en centros ordinarios	3. Tasa global de exclusión
Países miembros de la OECD			
Australia	1,15	1,16	2,29
Austria	0,04	0,69	0,73
Bélgica	0,92	1,43	2,33
Canadá	0,52	4,44	4,94
República Checa	1,65	0,24	1,88
Dinamarca	0,66	2,44	3,08
Finlandia	0,83	1,06	1,88
Francia	2,36	1,11	3,45
Alemania	0,59	1,10	1,68
Grecia	0,16	0,61	0,77
Hungría	0,00	0,71	0,71
Islandia	0,45	2,01	2,44
Irlanda	1,61	2,99	4,55
Italia	0,13	2,34	2,47
Japón	2,34	0,00	2,34
Corea	0,30	0,14	0,44
Luxemburgo	9,13	0,00	9,13
México	0,00	0,06	0,06
Nueva Zelanda	1,90	3,29	5,12
Noruega	0,82	1,87	2,67
Polonia	8,78	1,00	9,70
Portugal	0,00	2,70	2,70
España	0,48	2,21	2,68
Suecia	1,35	3,43	4,73
Suiza	1,20	1,13	2,32
Reino Unido	2,50	2,43	4,87
Estados Unidos	0,00	4,07	4,07
Países no miembros de la OCDE			
Brasil	0,36	0,33	0,69
Letonia	2,46	1,32	3,75
Liechtenstein	0,00	0,61	0,61
Rusia	0,48	0,25	0,73
Total países	4,36	0,01	4,37

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2000.

No sólo, pues, no ayuda la comparación internacional a criticar las cifras de España, sino que añade más incertidumbre. ¿Son reales estas diferencias tan abultadas entre los países, o se aplican las definiciones con más rigor en unos países que en otros?. Por ejemplo, ¿no hay realmente más DI en Japón que la comprendida en el 1% de alumnos de EE?. O bien: ¿por qué hay tanta DI justo en los países que fueron colonias británicas?.

4.4. Deficiencias y discapacidades.

Resumiendo, dependiendo de las fuentes podemos estimar la prevalencia de la DI en España hasta en un 5% según PISA 2003, en un 2% según PISA 2000, en un 1,4% según la EEE o en un 0,5% según la EDDS99 del INE. ¿Cómo conjugar cifras tan dispares?.

La mejor manera, muy probablemente, es *considerarlas resultados de procesos distintos de definición de la DI*. Tal y como hemos visto antes, algunos autores (Lee, 2001:3) creen que los criterios de discapacidad de la escuela son particularmente estrictos, y que puede incluso que atribuyan DI sobre la sola base del CI.

La definición por el CI, o por el bajo rendimiento académico, podría explicar la alta prevalencia según PISA. Notemos que aún con sus discrepancias, las estimaciones derivadas de PISA se asemejan mucho a las que serían de esperar de la distribución gaussiana del CI. Estaríamos ante un proceso puramente escolar o académico, en el cual bien puede haberse tenido en cuenta como criterio dominante, si no único, las medidas del CI, realizadas por los servicios de orientación. Sus resultados -entre el 2% de PISA 2000 y el 4% de PISA 2003- concuerdan *grosso modo* con esta expectativa, si bien no dicen nada bueno ni sobre la fiabilidad de los procesos escolares de diagnóstico ni sobre los procesos de selección de muestras para comparaciones internacionales.

Tenemos, en segundo lugar, una definición oficial de alumnos con DI con necesidades especiales. Es una definición con toda seguridad mucho más compleja que la anterior, pues -según la Orden Ministerial de 14-2-96- debe 'basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar y con la familia' y además es responsabilidad de todo el equipo de orientación, que debe tener en cuenta la opinión de los padres. No es de extrañar, por tanto, que queden fuera del 'dictamen de escolarización' aquella fracción de los alumnos que, si bien serían diagnosticados como DI ligeros con el criterio de las pruebas psicotécnicas, no se comportan de modo llamativo para padres y profesores.

Por último, tenemos en tercer lugar una operacionalización de la DI realizada por el cuestionario de la EDDS99 que, según hemos visto, da muchísimas menos personas con DI que las fuentes anteriores, un problema grave si se tiene en cuenta que será en lo sucesivo nuestra fuente de información principal. Podría explicarse por un proceso de *construcción social de la realidad (en este caso de la DI)* mucho más laxo que el de la escuela. En este caso tenemos la ventaja de que se trata en parte de un proceso explícito, que podemos examinar con cierto detalle.

La operacionalización de la EDDS99 comienza preguntando por *discapacidades*. Son éstas dificultades para ver, oír, comprender órdenes sencillas, desplazarse, etc. Y *sólo si éstas existen pregunta por la deficiencia subyacente*.

Entre las discapacidades que se retrotraen a la DI como causa subyacente hay dos referidas a la comprensión y ejecución de tareas y cuatro referidas a la comunicación. Las de comprensión y ejecución son:

- 1) Entender y ejecutar órdenes sencillas y/o realizar tareas sencillas.
- 2) Entender y ejecutar órdenes complejas, o realizar tareas complejas

De las referentes a la comunicación la más importante es:

- a. Comunicarse a través de escritura-lectura convencional.

La tabla 3.6 muestra la frecuencia con que son percibidos estas tres discapacidades. Salta a la vista la coincidencia con la prevalencia de las deficiencias, aproximadamente un 0,6% en las tareas más complejas o la lecto-escritura y un 0,2% en tareas simples.

Tabla 3.6.
Incidencia de ciertas discapacidades intelectuales por grupo de edad

Grupo de edad		Tareas complejas	Tareas simples	Lectura	Total poblacional
6-15	Recuento	139	44	141	23509
	% de tipo de deficiencia	0,6%	0,2%	0,6%	25%
16-25	Recuento	217	71	200	34373
	% de tipo de deficiencia	0,6%	0,2%	0,6%	36,5%
26-35	Recuento	270	94	263	36180
	% de tipo de deficiencia	0,7%	0,3%	0,7%	38,5%
TOTAL	Recuento	626	209	604	94061
	% de tipo de deficiencia	0,7%	0,2%	0,6%	100%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.
Base: Población total entre 6 y 35 años.

Ahora bien, la capacidad de entender y ejecutar órdenes o de realizar tareas es exactamente lo que miden las pruebas de CI, la mayor parte de las cuales son de papel y lápiz y suponen el dominio de la lectura y la escritura. Cabría esperar, por tanto, que los familiares de los entrevistados las percibieran aproximadamente con la misma frecuencia que los psicólogos en la escuela. Parece que las perciben, sin embargo, con frecuencia mucho menor, la misma con que perciben discapacidades en las edades de 16 a 35 años, ya fuera de la escuela en su mayor parte. No es por tanto que se perciban más las discapacidades entre los niños, sino que las familias perciben menos que las escuelas.

Esta diferencia entre familia y escuela en la percepción de la discapacidad basta a primera vista para explicar la menor estimación de DI por parte de la EDDS99. El segundo paso, la atribución de la discapacidad a una deficiencia, apenas si juega un papel, pues las familias atribuyen la inmensa mayoría de las discapacidades a algún tipo de deficiencia, como puede verse en la tabla 3.7¹. La tabla 3.7 refleja la correspondencia entre discapacidades y atribución de deficiencias. Como puede verse,

¹ El paso no es de sentido común, sino técnico, pues implica la clasificación de la DI en ligera, media y profunda. Nos queda la duda de cómo saben las familias si la dificultad de su hijo para hacer cosas simples tiene su origen en un retraso mental leve o severo. No siempre un técnico los habrá instruido sobre ello.

Tabla 3.7.
Tipo de Deficiencia por Tipo de Discapacidad

		Tipo de discapacidad					
Tipo de deficiencia		Orden compleja	Orden simple	Lectura	Otras	Ninguna	Total
Retraso	Recuento	21	3	10	4		38
	% de Tipo de discapacidad	5,0%	1,4%	15,4%	,3%		,0%
DI Ligera	Recuento	133	3	2	28		166
	% de Tipo de discapacidad	31,8%	1,4%	3,1%	1,9%		,2%
DI Media	Recuento	132	56	21	25		234
	% de Tipo de discapacidad	31,6%	26,9%	32,3%	1,7%		,2%
DI Profunda	Recuento	34	71	3	3		111
	% de Tipo de discapacidad	8,1%	34,1%	4,6%	,2%		,1%
Psíquicas	Recuento	85	68	5	155		313
	% de Tipo de discapacidad	20,3%	32,7%	7,7%	10,7%		,3%
Visión	Recuento			4	357		361
	% de Tipo de discapacidad			6,2%	24,6%		,4%
Oído	Recuento			1	311		312
	% de Tipo de discapacidad			1,5%	21,4%		,3%
Otros	Recuento	6	3	14	540		563
	% de Tipo de discapacidad	1,4%	1,4%	21,5%	37,2%		,6%
Ninguna	Recuento	7	4	5	29	91919	91964
	% de Tipo de discapacidad	1,7%	1,9%	7,7%	2,0%	100,0%	97,8%
Total	Recuento	418	208	65	1452	91919	94062
	% de Tipo de discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Base: Población total entre 6 y 35 años.

Nota: La tabla debe leerse del modo siguiente: de los 626 individuos que según la tabla 3.6 tienen dificultades para entender órdenes complejas, 418 no tienen además otras dis-

1) Apenas hay DI de ningún tipo (el mayor grupo son 28 DI ligeros, equivalentes al 16,8 del total) que no esté ligado a alguna de las dos discapacidades de tipo intelectual, con una pequeña contribución de la dificultad para comunicarse mediante la lectura y la escritura.

2) Hay una relación estrecha, pero no unívoca, entre la discapacidad percibida por la familia y el grado de DI atribuido. La dificultad para las tareas complejas se atribuye casi siempre a DI ligera y moderada, pero en algunos casos a profunda; cuando *además* se percibe dificultad para las tareas simples se atribuye a DI moderada y profunda.

3) De los DI sin estas dos discapacidades intelectuales, que son los menos de la quinta parte, a algunos le ha sido atribuida DI por sus dificultades para leer y escribir y a otros en base a otras varias discapacidades.

En suma, no se trata de que las familias no atribuyan las discapacidades a DI, sino de la percepción de las discapacidades. El informe PISA parece percibir las automáticamente en todos los alumnos con CI inferior a 70. Los equipos que elaboran dictámenes sobre Necesidades Educativas Especiales parecen percibir las en muchos menos, y las familias en menos todavía. Hemos escrito 'parece' porque se trata de una simple hipótesis interpretativa de las diferencias entre las fuentes. ¿Podemos obtener alguna evidencia independiente de que la escuela es menos exigente que las familias a la hora de detectar discapacidades?.

Las tablas 3.8 y 3.9 puede que proporcionen esta evidencia independiente. Reflejan el tipo de centro -ordinario, ordinario con apoyo, especial- en que los entrevistados por la EDDS99 han cursado sus estudios. En la tabla 3.8 aparece que los alumnos que han cursado estudios en centros de EE no han variado apenas en las tres cohortes decenales más jóvenes: son más o menos el 0,3%. En cambio, los alumnos escolarizados con apoyos han pasado de un 0,5% (las personas de 26 años en 1999 habrían salido de la escuela hacia 1989, cuando la integración apenas comenzaba) a, primero,

capacidades. En el 5% de los casos la discapacidad se atribuye a retraso madurativo, etc., en el 1,7% de los casos la discapacidad no se atribuye a deficiencia. De los mismos 626 individuos, 208 tienen *además* dificultad para entender instrucciones simples. En el 1,4% de los casos tal dificultad se atribuye a retraso madurativo, etc., y en un 1,9% de los casos no se atribuye a ninguna deficiencia. Hay luego 65 individuos que no tienen las dos discapacidades anteriores, pero sí dificultades con la lectura. En el 15,4% de los casos se atribuyen estas dificultades a retraso, etc., hasta el 7,7% al que no se le encuentra deficiencia subyacente. Y finalmente hay 1452 entrevistados que no tienen las discapacidades anteriores, pero si otras.

un 2% (las personas de 16 a 25 años en 1999 acabaron su escolaridad durante la década de los noventa, cuando la integración se generalizaba) y a un 7% en el momento de la EDDS99 (los alumnos de 6 a 15 años están escolarizados). Esto sugiere que el proceso ha consistido básicamente no en el crecimiento de la integración a costa de la Educación Especial, sino en apoyar a los alumnos discapacitados de los centros ordinarios.

Tabla 3.8.
Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados por edad

Tipo de centro		Edad			
		6-15 años	16-25 años	26-35 años	Total
Centro de régimen ordinario sin apoyo especial	Recuento	13283	33307	35539	82129
	% de edad	92,8%	97,7%	99,2%	97,5%
Centro en régimen ordinario con apoyo especial	Recuento	1000	684	171	1855
	% de edad	7,0%	2,0%	,5%	2,2%
Centro de Educación Especial	Recuento	35	94	120	249
	% de edad	,2%	,3%	,3%	,3%
Total	Recuento	14318	34085	35830	84233
	% de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Base: Población total entre 6 y 35 años.

El tipo de centro refleja de modo aproximado la *definición escolar* de la DI, que puede contrastarse con la *definición doméstica* de la EDDS99. La tabla 3.9 cruza ambas. Consta de tres subtablas, y debe leerse primero la tercera, que corresponde a las personas de 26 a 35 años, las que no tuvieron integración. Se ve que la definición doméstica se mantiene más o menos invariable: el porcentaje de personas con discapacidades intelectuales se mantiene en torno al 0,5% en los tres grupos de edad. Tampoco han variado los porcentajes de alumnos con cada discapacidad en centros de EE. En cambio, los alumnos con discapacidades intelectuales percibidas por las

familias han pasado a tener en su mayoría apoyos en los centros ordinarios (integración). Lo que confirma directamente la hipótesis es que entre los ahora *escolarizados* se presta apoyo en los centros ordinarios ('integración') a un 6,6 % de alumnos en los cuales sus familiares no detectan discapacidad alguna. A ello se debe la casi totalidad del crecimiento de los alumnos con apoyo.

Resumiendo, entre los encuestados de entre 26 y 35 años, aproximadamente la mitad de los alumnos cuyas familias perciben en ellos discapacidad no recibieron ningún apoyo formal. En cambio, entre los encuestados en edad escolar en el momento de la encuesta no sólo recibían apoyo (casi) todos aquellos alumnos cuyos padres los percibían discapacitados, sino además un 6,6% de aquellos cuyos padres no les apreciaban dificultad en la ejecución de tareas complejas. Este hallazgo obliga a reformular la hipótesis. No es que la escuela haya sido siempre más sensible que las familias a las discapacidades, sino que se *ha vuelto más perceptiva en los últimos años*; las familias, en cambio, no han variado sus criterios. No puede decirse que los padres exijan conductas disfuncionales mucho más llamativas que las escuelas para atribuir a sus hijos algún tipo de DI, y que por ello la DI 'desaparezca' al salir de la escuela. Más bien debe decirse que las escuelas se han vuelto últimamente mucho más sensibles a las discapacidades intelectuales, de tal modo que 'aparecen' en niños a los que antes no se les habrían visto y cuyos padres no ven todavía.

Tabla 3.9.
Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados
por tipo de discapacidad y edad

Edad	Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados		Orden compleja	Orden simple	Lectura	Otros	Ninguna	Total
6-15 años	Centro de régimen ordinario sin apoyo especial	Recuento	11		1	78	13193	13283
		% de tipo de discapacidad	19,0%		16,7%	68,4%	93,4%	92,8%
	Centro de régimen ordinario con apoyo especial	Recuento	31	5	3	29	932	1000
		% de tipo de discapacidad	53,4%	35,7%	50,0%	25,4%	6,6%	7,0%
	Centro de educación especial	Recuento	16	9	2	7	2	36
		% de tipo de discapacidad	27,6%	64,3%	33,3%	6,1%	,0%	,3%
	Total	Recuento	58	14	6	114	14127	14319
		% de tipo de discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
16-25 años	Centro de régimen ordinario sin apoyo especial	Recuento	35	15	5	343	32909	33307
		% de tipo de discapacidad	29,9%	55,6%	38,5%	84,1%	98,2%	97,7%
	Centro de régimen ordinario con apoyo especial	Recuento	38	5	4	30	608	685
		% de tipo de discapacidad	32,5%	18,5%	30,8%	7,4%	1,8%	2,0%
	Centro de educación especial	Recuento	44	7	4	35	4	94
		% de tipo de discapacidad	37,6%	25,9%	30,8%	8,6%	,0%	,3%
	Total	Recuento	117	27	13	408	33521	34086
		% de tipo de discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
26-35 años	Centro de régimen ordinario sin apoyo especial	Recuento	71	24	8	719	34716	35538
		% de tipo de discapacidad	56,8%	55,8%	50,0%	91,6%	99,6%	99,2%
	Centro de régimen ordinario con apoyo especial	Recuento	7	5		20	139	171
		% de tipo de discapacidad	5,6%	11,6%		2,5%	,4%	,5%
	Centro de educación especial	Recuento	47	14	8	46	5	120
		% de tipo de discapacidad	37,6%	32,6%	50,0%	5,9%	,0%	,3%
	Total	Recuento	125	43	16	785	34860	35829
		% de tipo de discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento	125	43	16	785	34860	35829	
	% de tipo de discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia. Base: Población total entre 6 y 35 años.

5. Etiología

Atribuimos el exceso de DI más que ligera sobre la distribución normal en parte a las mismas causas que también originan un exceso en la sobredotación, y en parte a las patologías. La tabla 3.10 refleja las causas de la DI según niveles para la población de 6 a 35 años, siempre según la EDDS99. La clasificación en congénito, parto, accidente y enfermedad procede directamente de una pregunta de la encuesta. La división de congénito en dos, sin patologías y con patologías, procede de combinar esta pregunta con otras sobre diagnóstico de hidrocefalia, espina bífida, síndrome de Down, autismo, parálisis cerebral y enfermedad mental. Cuando la causa es congénita y no hay diagnóstico de ninguna de estas enfermedades se considera 'congénita sin patologías'.

Tabla 3.10.
Origen de la deficiencia por grado de DI

Origen de la Deficiencia		Grado de DI				
		Retraso	Ligero	Moderado	Profundo	Total
Congénito sin patología	Retraso	11	28	39	16	94
	% de tipo de deficiencia	28,9%	17,0%	16,6%	14,3%	17,1%
Congénito con patología	Retraso	6	55	100	46	207
	% de tipo de deficiencia	15,8%	33,3%	42,6%	41,1%	37,6%
Parto	Retraso	13	35	48	37	133
	% de tipo de deficiencia	34,2%	21,2%	20,4%	33,0%	24,2%
Accidente	Retraso		5	11		16
	% de tipo de deficiencia		3,0%	4,7%		2,9%
Enfermedad	Retraso	2	19	28	10	59
	% de tipo de deficiencia	5,3%	11,5%	11,9%	8,9%	10,7%
Otro	Retraso	6	23	9	3	41
	% de tipo de deficiencia	15,8%	13,9%	3,8%	2,7%	7,5%
Total	Retraso	38	165	235	112	550
	% de tipo de deficiencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población con DI entre 6 y 35 años.

Según la tabla 3.10, más de la mitad (55%) de la DI se debe a causas congénitas, una cuarta parte a accidentes en el parto y un 20% a accidentes, enfermedades y otras causas. De entre la DI de origen congénito, una tercera parte aproximadamente (17%) no viene acompañada de patología. Dos veces más (37%) viene acompañada de patologías y probablemente se deba a ellas.

Según la tabla 3.10, hay muy poca, por no decir nula, asociación entre causa y nivel de DI, distinguiéndose solo el pequeño número de 'retraso madurativo'. Esta falta de asociación parece difícilmente compatible con la explicación 'patológica' de los excesos de DI moderada y profunda. Por un lado se espera que la mayor parte de la DI límite y ligera se deba a la variación normal de la inteligencia (Carter, 1977:235). Debería, pues, haber un porcentaje más alto de DI ligera con causa 'congénita sin patologías'. En cambio, las formas más severas de DI se deberían en su mayor parte a causas muy variadas, entre ellas la fenilcetonuria, el daño cerebral por incompatibilidad RH, el síndrome de Down, el cromosoma frágil, la falta o exceso de oxígeno en el parto, el hipotiroidismo y diversos accidentes y enfermedades. Por tanto, debería haber porcentajes menores de DI de causa 'congénita con patologías' cuanto más ligera la DI

¿Ha variado la etiología con el paso del tiempo?. Es un lugar común que la DI está en retroceso. Tal retroceso se explica por la confluencia de varios factores. La DI 'normal' o gaussiana desciende como consecuencia del llamado 'efecto Flynn', consistente en una mejora general y sistemática del CI con el paso del tiempo, al menos en los países con escolarización (Flynn, 2000). La DI patológica desciende como consecuencia de las mejoras en los servicios de salud, cada vez más eficaces en los partos y en la prevención de las diversas enfermedades ligadas a la DI, incluido el síndrome de Down. También hay sin embargo, procesos favorables al aumento de la DI, como los accidentes, particularmente los de circulación o la mayor edad de las madres.

El descenso secular de la DI se debería apreciar comparando distintos grupos de edad. En la tabla 3.2 puede apreciarse, aunque no con una gran claridad, constancia de la DI profunda, disminución de la moderada y aumento de la ligera, si incluimos en ella el retraso madurativo. Pero como según la tabla 3.10 las causas no variaban por el grado de DI, tampoco tienen por qué variar en el tiempo, tal y como refleja la tabla 3.11. Los accidentes y enfermedades parecen disminuir con el tiempo, pero lo más probable es que aumenten con la edad. En las causas genéticas y perinatales no se ve ninguna variación. Combinando esta tabla 3.11 con la anterior debemos concluir que si bien las causas no han cambiado con el tiempo, han venido dando lugar a DI de menor intensidad.

Podemos poner en relación la no correspondencia en la tabla 3.10 entre niveles de DI y causas 'normales' y patológicas con la hipótesis de la infraestimación de la DI ligera en las familias (o de la reciente sobreestimación en las escuelas, como se prefiera). Dijimos antes que la clave estaba en la

apreciación de la discapacidad y que una vez admitida ésta se le atribuía casi siempre una deficiencia subyacente. Ahora vemos en la tabla 3.11 que más de los 4/5 de estas deficiencias se remiten a algún tipo de patología o accidente. Estas asociaciones sugieren una influencia de la patología sobre la apreciación de la discapacidad, en el sentido de que las familias tienden a advertir o a admitir las discapacidades asociadas a patologías y a negar o a pasar por alto las que no. Esta hipótesis es la más congruente con la frecuencia de los diversos grados de DI en la EDDS99. En efecto, no se espera prácticamente DI profunda por causas 'normales'. En la tabla 3.10 tenemos 16 casos, es decir, 0,015%. Se espera 0,09% de DI moderada de causas normales. En la tabla 3.10 tenemos sólo 39 casos, es decir, 0,04%, aproximadamente la mitad. Se espera casi 3% de DI ligera por causas normales. En la tabla 3.10 se encuentran sólo 38 casos, es decir, 0,04%, unas ocho veces menos. Dicho de otro modo, o las familias reconocen sólo las discapacidades debidas a patologías o un CI de más de 50 puntos no produce discapacidades que las familias hayan apreciado nunca y que las escuelas apreciaran antes de la introducción de apoyos.

Con esto podemos dejar por el momento la estimación de la prevalencia general de la DI. Podrá parecer excesivo el esfuerzo dedicado al tema. Pero es básico para el objetivo de evaluar los itinerarios de inserción tanto escolar como laboral pues, como puede comprenderse fácilmente, siendo la inserción tanto más costosa cuanto más profunda la DI, las tasas de éxito de un sistema serán tanto más bajas cuanto más estricta sea la definición de DI con la que opere². Hasta el punto de que no lo abandonamos, sino que lo mantendremos en mente mientras estudiemos la etiología y la prevalencia diferencial.

² En concreto, en la EDDS99 la definición es muy estricta. No sería posible con ella seguir los itinerarios del 6,6% de alumnos de 6 a 15 años que reciben apoyos en el colegio sin que los padres perciban ningún tipo de discapacidad en ellos. Se deriva de aquí un aviso importante para la próxima encuesta: debería tomar como definición de discapacidad la más amplia de la escuela en vez de la más estricta de los padres.

Tabla 3.11.
Origen de la deficiencia por edad

Origen de la Deficiencia		Edad			
		6-15 años	16-25 años	26-35 años	Total
Congénito sin patología	Recuento	26	36	32	94
	% de tipo de deficiencia	19,8%	19,4%	13,8%	17,1%
Congénito con patología	Recuento	51	69	87	207
	% de tipo de deficiencia	38,9%	37,1%	37,5%	37,7%
Parto	Recuento	36	39	58	133
	% de tipo de deficiencia	27,5%	21,0%	25,0%	24,2%
Accidente	Recuento	1	9	6	16
	% de tipo de deficiencia	,8%	4,8%	2,6%	2,9%
Enfermedad	Recuento	7	22	30	59
	% de tipo de deficiencia	5,3%	11,8%	12,9%	10,7%
Otro	Recuento	10	11	19	40
	% de tipo de deficiencia	7,6%	5,9%	8,2%	7,3%
Total	Recuento	131	186	232	549
	% de tipo de deficiencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población con DI entre 6 y 35 años.

6. Prevalencia diferencial de la DI

Discutida la prevalencia global de la DI podemos detenernos brevemente en estudiar su prevalencia diferencial según las variables sociológicas más importantes.

6.1. Por sexo

En general, suele encontrarse mayor prevalencia de la DI entre hombres que entre mujeres. Murphy y otros (1987) informan de tasas de prevalencia administrativa 1.4 veces mayores entre los hombres que entre las mujeres. Baird y Sadovnick (1985) encontraron en la Columbia Británica 0,88 por 100 de DI entre los hombres y 0,66 por 100 entre las mujeres. Katusic y sus colegas (1996) encontraron prevalencia similar (0,91%) entre chicos y chicas de Minnesota, pero la prevalencia de DI ligera en chicas doblaba la de chicos, y al contrario en la DI moderada.

Según la tabla 3.12, en España hay un 50% más de varones con DI que mujeres, o 1,5 varones con DI por cada mujer en la misma situación. Se admite comúnmente que la diferencia se debe a factores genéticos, ante la imposibilidad de atribuirla a factores ambientales. La tabla 3.13, sin embargo, da igual peso a los ambientales, pues apenas permite apreciar diferencias entre los orígenes de las DI masculina y femenina. Lo único que quizás (el tamaño de la muestra impide asegurarlo) sea distinto es una importancia relativamente menor de la DI 'normal' o gaussiana en las mujeres (14%, frente a 19% de los hombres), compensada con una diferencia de significado incierto en 'otros'. Esta causa se da dos veces más entre los hombres que entre las mujeres, pero no basta para igualar las otras, que siguen operando en la proporción 1,5/1. Resulta realmente asombroso constatar no ya que los varones con DI congénita con patologías concomitantes son 1,5 por cada mujer, sino que también son tres hombres por cada dos mujeres los que padecen DI por haber nacido en partos complicados o sufrido otros accidentes y enfermedades.

Tabla 3.12.
Sexo por Tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Retraso	Recuento	18	20	38
	% de tipo de deficiencia	47,4%	56,2%	100%
DI Ligera	Recuento	111	55	166
	% de tipo de deficiencia	66,9%	33,1%	100%
DI Media	Recuento	140	94	234
	% de tipo de deficiencia	59,8%	40,2%	100%
DI Profunda	Recuento	65	46	111
	% de tipo de deficiencia	58,6%	41,4%	100%
Psíquicas	Recuento	224	90	314
	% de tipo de deficiencia	71,3%	28,7%	100%
Visión	Recuento	204	158	362
	% de tipo de deficiencia	56,4%	43,6%	100%
Oído	Recuento	167	145	312
	% de tipo de deficiencia	53,5%	46,5%	100%
Otros	Recuento	322	240	562
	% de tipo de deficiencia	57,3%	42,7%	100%
Ninguna	Recuento	46695	45267	91962
	% de tipo de deficiencia	50,8%	49,2%	100%
Total	Recuento	47946	46115	94061
	% de tipo de deficiencia	51%	49%	100%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población total entre 16 y 35 años.

Tabla 3.13.
Origen de la deficiencia por sexo del sujeto

Origen de la Deficiencia		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
Congénito sin patología	Recuento	64	30	94
	% de tipo de deficiencia	19,2%	13,9%	17,1%
Congénito con patología	Recuento	128	80	208
	% de tipo de deficiencia	38,3%	37,0%	37,8%
Parto	Recuento	81	52	133
	% de tipo de deficiencia	24,3%	24,1%	24,2%
Accidente	Recuento	9	7	16
	% de tipo de deficiencia	2,7%	3,2%	2,9%
Enfermedad	Recuento	36	23	59
	% de tipo de deficiencia	10,8%	10,6%	10,7%
Otro	Recuento	16	24	40
	% de tipo de deficiencia	4,8%	11,1%	7,3%
Total	Recuento	334	216	550
	% de tipo de deficiencia	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia.

Base: Población Discapacitada entre 6 y 35 años.

6.2. Por hábitat

Contra una opinión muy extendida, la EDDS99 no encuentra mayor prevalencia de la DI en el medio rural, representado (si bien imperfectamente) en la tabla 3.14 por los municipios menores de 10,000 habitantes; ni encuentra en general variaciones en frecuencia de la DI por tamaño de hábitat.

Tabla 3.14.
Tipo de deficiencia por Tamaño de Municipio de Residencia

Tipo de deficiencia		Tamaño del municipio de residencia				Total
		Hasta 10.000 habitantes	De 10.001 a 50.000 habitantes	De 50.001 a 500.000 habitantes	Más de 500.000 habitantes	
Retraso	Recuento	16	5	9	8	38
	% de tipo de deficiencia	,1%	,0%	,0%	,1%	,0%
DI Ligera	Recuento	43	36	58	29	166
	% de tipo de deficiencia	,2%	,1%	,2%	,2%	,2%
DI Media	Recuento	55	62	73	44	234
	% de tipo de deficiencia	,3%	,3%	,2%	,3%	,2%
DI Profunda	Recuento	27	30	38	16	111
	% de tipo de deficiencia	,1%	,1%	,1%	,1%	,1%
Psíquicas	Recuento	68	78	106	61	313
	% de tipo de deficiencia	,3%	,3%	,3%	,4%	,3%
Visión	Recuento	77	103	130	52	362
	% de tipo de deficiencia	,4%	,4%	,4%	,3%	,4%
Oído	Recuento	88	78	109	36	311
	% de tipo de deficiencia	,4%	,3%	,3%	,2%	,3%
Otros	Recuento	142	146	194	80	562
	% de tipo de deficiencia	,7%	,6%	,6%	,5%	,6%
Ninguna	Recuento	21222	24065	31459	15217	91963
	% de tipo de deficiencia	97,6%	97,8%	97,8%	97,9%	97,8%
Total	Recuento	21738	24603	32176	15543	94060
	% de tipo de deficiencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población Total entre 6 y 35 años.

6.3. Por CCAA

La Comunidad Autónoma o cualquier división administrativa del territorio sólo puede influir en la prevalencia de la DI en la medida en que difieren sus servicios públicos. El resto de diferencias ha de deberse a efectos de composición; por ejemplo, si esperáramos mayor prevalencia en las CCAA más rurales, lo que no es el caso. Establecer diferencias entre CCAA, si las hubiera, sería importante por cuanto la mayor parte de los servicios, de la educación al empleo, dependen de los gobiernos autonómicos.

El tamaño de la EDDS99 es suficiente para tomar como reales algunas de las diferencias que aparecen en la muestra. Por ejemplo, hay comunidades en que la prevalencia de la DI es de 0,5% y 0,6%. Son Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla la Mancha, Extremadura, Galicia, Murcia y Navarra. Hay por otro lado comunidades con 0,3% de DI. Son Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla -León, y Ceuta. Pues bien, puede decirse que hay más DI en las primeras que en las segundas, pues dado el gran tamaño muestral resultan estadísticamente significativas estas diferencias de tres y hasta dos décimas. Más aún, resulta estadísticamente significativa al 5% la diferencia entre Andalucía y Cataluña y entre Andalucía y Madrid, pese a que en la tabla aparecen separadas sólo por una décima. A simple vista no se nos ocurre nada para explicar estas diferencias, así que por ahora nos tenemos que limitar a dejar constancia del dato, por si fuera de utilidad en algún momento posterior.

Tabla 3.15.
Comunidad Autónoma y Tipo de Deficiencia

Comunidad Autónoma		Tipo de Deficiencia						Total
		DI	Psíquicas	Visión	Oído	Otras	Ninguna	
Andalucía	Recuento	173	178	342	293	867	30425	32278
	% de CCAA	,5%	,6%	1,1%	,9%	2,7%	94,3%	100%
Aragón	Recuento	16	13	37	43	71	4733	4913
	% de CCAA	,3%	,3%	,8%	,9%	1,4%	96,3%	100%
Asturias	Recuento	22	30	43	30	88	4358	4541
	% de CCAA	,5%	,7%	,8%	,7%	1,9%	95,3%	100%
Balears	Recuento	9	18	21	26	79	3225	3378
	% de CCAA	,3%	,5%	,6%	,8%	2,3%	95,5%	100%
Canarias	Recuento	36	40	37	41	148	7248	7550
	% de CCAA	,5%	,5%	,5%	,5%	2,0%	96%	100%
Cantabria	Recuento	7	9	17	19	52	2188	2292
	% de CCAA	,3%	,4%	,7%	,8%	2,3%	95,5%	100%
Castilla León	Recuento	31	53	92	137	189	9906	10408
	% de CCAA	,3%	,5%	,9%	1,3%	1,8%	95,2%	100%
Castilla Mancha	Recuento	34	33	57	60	156	6868	7208
	% de CCAA	,5%	,5%	,8%	,8%	2,2%	95,3%	100%
Cataluña	Recuento	120	154	224	223	533	25517	26771
	% de CCAA	,4%	,6%	,8%	,8%	2,0%	95,3%	100%
Valencia	Recuento	69	67	115	141	318	16907	17617
	% de CCAA	,4%	,4%	,7%	,8%	1,8%	96%	100%
Extremadura	Recuento	30	22	46	24	84	4419	4625
	% de CCAA	,6%	,5%	1,0%	,5%	1,8%	95,5%	100%
Galicia	Recuento	60	94	109	107	238	11084	11692
	% de CCAA	,5%	,8%	,9%	,9%	2,0%	94,8%	100%
Madrid	Recuento	98	64	152	148	401	21790	22653
	% de CCAA	,4%	,3%	,7%	,7%	1,8%	96,2%	100%
Murcia	Recuento	28	20	51	50	135	4660	4944
	% de CCAA	,6%	,4%	1,0%	1,0%	2,7%	94,3%	100%
Navarra	Recuento	14	6	16	15	30	2223	2304
	% de CCAA	,6%	,3%	,7%	,7%	1,3%	96,5%	100%
Rioja	Recuento	4	4	2	5	15	1095	1125
	% de CCAA	,4%	,4%	,2%	,4%	1,3%	97,3%	100%
País Vasco	Recuento	39	32	70	71	136	8810	9158
	% de CCAA	,4%	,3%	,8%	,8%	1,5%	96,2%	100%
Ceuta	Recuento	1	3	3	1	8	310	326
	% de CCAA	,3%	,9%	,9%	,3%	2,5%	95,1%	100%
Melilla	Recuento	2	1	3	2	11	256	284
	% de CCAA	,7%	,4%	1,1%	,7%	3,9%	93,3%	100%
Total	Recuento	793	841	1437	1436	3559	166001	174067
	% de CCAA	,5%	,5%	,8%	,8%	2,0%	95,4%	100%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población Total entre 6 y 35 años.

6.4. Por estudios de los padres

La prevalencia del DI como la de las otras discapacidades es menor cuanto más alta la condición socioeconómica de los padres. Así se ve en la tabla 3.16.

Tabla 3.16.
Tipo de deficiencia por estudios del padre

		Estudios del padre					
Tipo de deficiencia		Analfabeto por discapacidad	Analfabeto, otras causas	Sin estudios	Estudios primarios	Más de estudios primarios	Total
Retraso	Recuento			1	7	29	37
	% de Tipo de discapacidad			,0%	,0%	,1%	,0%
DI Ligera	Recuento		11	29	69	56	165
	% de Tipo de discapacidad		,6%	,3%	,2%	,1%	,2%
DI Media	Recuento		15	69	102	49	235
	% de Tipo de discapacidad		,8%	,7%	,3%	,1%	,3%
DI Profunda	Recuento		12	38	41	20	111
	% de Tipo de discapacidad		,7%	,4%	,1%	,0%	,1%
Psíquicas	Recuento		16	66	127	104	313
	% de Tipo de discapacidad		,9%	,6%	,4%	,2%	,3%
Visión	Recuento	6	15	72	121	148	362
	% de Tipo de discapacidad	17,6%	,8%	,7%	,4%	,3%	,4%
Oído	Recuento		13	42	121	135	311
	% de Tipo de discapacidad		,7%	,4%	,4%	,3%	,3%
Otros	Recuento	1	20	92	213	234	560
	% de Tipo de discapacidad	2,9%	1,1%	,9%	,6%	,5%	,5%
Ninguna	Recuento	27	1675	10010	33376	46777	91865
	% de Tipo de discapacidad	79,4%	94,3%	96,1%	97,7%	98,4%	97,8%
Total	Recuento	34	1777	10419	34177	47552	93959
	% de Tipo de discapacidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población DI entre 6 y 35 años.

Entre los hijos de padres analfabetos hay un 2,1% de DI, entre los hijos de padres sin estudios hay un 1,4% de DI, entre los hijos de padres con estudios primarios ya sólo un 0,6%, entre los hijos de padres con otros niveles de estudios se quedan en el 0,3%. Como cabe esperar conociendo que las personas con discapacidad tienen poca descendencia, no aparecen en la EDDS99 personas con DI hijas de personas con DI, ni con discapacidades que les hayan impedido alfabetizarse; es importante subrayar este dato, pues sugiere que aunque más de la mitad de la DI es congénita, rara vez es hereditaria.

Además de menos frecuente, la DI es algo más leve entre los hijos de padres con estudios que entre los hijos de padres sin estudios. Incluso si prescindimos del retraso madurativo que sólo se diagnostica en la edad escolar y que extrañamente se da en su mayor parte entre hijos de padres con estudios (tabla 3.16), la tabla 3.17 muestra más DI ligeros y menos profundos entre los hijos de padres con estudios. La diferencia no es grande, pero es real (estadísticamente significativa).

Sería equívoco formular lo que se ve en la tabla 3.16 con los términos 'influye mucho el nivel de estudios de los padres'. Pues no hay diferencias entre los niveles de estudios superiores a primaria, los que hemos agrupado con la etiqueta 'más de primarios'. La diferencia primera está entre los estudios postobligatorios y los primarios (que incluye EGB), y luego se dobla aproximadamente entre tener estudios primarios y no tener y entre no tener estudios y ser analfabeto. Es decir, la DI no está propiamente ligada a los estudios, sino a la escuela básica, y es con la carencia de escolarización, no de estudios, con lo que correlaciona. Debe decirse, pues si acaso, que 'influye la no escolarización de los padres'.

Tabla 3.17.
Grado de DI por estudios del padre

Grado de DI		Estudios del padre				Total
		Analfabeto otras causas	Sin estudios	Estudios primarios	Más de estudios primarios	
Ligero	Retraso	11	29	69	56	165
	% de tipo de deficiencia	28,9%	21,3%	32,5%	44,8%	32,3%
Moderado	Retraso	15	69	102	49	235
	% de tipo de deficiencia	39,5%	50,7%	48,1%	39,2%	46,0%
Profundo	Retraso	12	38	41	20	111
	% de tipo de deficiencia	31,6%	27,9%	19,3%	16,0%	21,7%
Total	Retraso	38	136	212	125	511
	% de tipo de deficiencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población DI entre 6 y 35 años, excluyendo retraso madurativo.

¿Cómo se produce esta influencia?. Sería un error extender a la DI la relación, que muchas persona cultas dan por evidente, entre el ambiente cultural de la familia y la capacidad intelectual de los individuos. Este punto de vista tan popular podría tener algo de verdad en la DI normal. Según Carter (1977:236) la distribución por condición social difiere según la DI sea gaussiana o patológica. La DI gaussiana es tanto más frecuente cuando menores los estudios de los padres. Los padres de las personas con DI gaussiana muestran la usual regresión hacia la media de la población y tienen un CI medio por encima de la DI, pero por debajo de la media. Del mismo modo, los parientes cercanos de un superdotado tienen un CI medio por encima de la media aunque no lleguen a la superdotación. Por la correlación entre CI y posición social, los padres de los superdotados tienen posiciones sociales más altas que los padres de los DI.

Las personas con DI patológica, en cambio, muestran según el mismo Carter dos pautas distintas. En la mayor parte de los casos no hay relación entre el CI de los hijos y el de los padres, de modo que los CI de éstos están en la media, y lo mismo su condición social. Los síndromes de Down, por ejemplo, dependen sobre todo de la edad de la madre, y se producen por igual en todas las esferas sociales, al menos si no hay asociación entre posición social y edad a la maternidad. En una pequeña parte de los casos, sin embargo, cuando las patologías son hereditarias, los parientes suelen

encontrarse también afectados, y es raro que hayan llegado a posiciones altas en la escala social (Carter, 1977:236). También tienen influencia diferencial por clases ciertos hábitos que influyen negativamente en el desarrollo intelectual, como el alcoholismo y el tabaquismo (Roeleveld, Vingerhoets, Zielhuis y Gabreels, 1992).

La tabla 3.18 permite averiguar el grado en que se dan estas pautas. Como en la tabla 3.17, no se han incluido en ella los niños con retraso madurativo. Parece claro que no hay diferencias por nivel de escolarización paterna en las causas de la DI. Todas las causas tienen la misma relación con la escolarización que su resultado en términos de DI. Hemos visto en la tabla 3.16 que los padres analfabetos tienen siete veces más probabilidades de tener un hijo con DI que los padres con estudios postprimarios. Pues bien, según la tabla 3.18 la importancia de las causas no varía por nivel de escolarización, lo que significa que todas y cada una de ellas aparecen entre los analfabetos con siete veces mayor frecuencia que entre la gente con estudios. Ello se debe a que es siete veces más probable que sus hijos tengan una enfermedad congénita o adquirida, siete veces más probabilidades de que sus mujeres tengan problemas en el parto, siete veces más probabilidades de que sus hijos tengan un accidente que produzca DI, etc. En realidad, la única causa con menor incidencia que las demás entre los analfabetos, más o menos la mitad, es precisamente la herencia no patológica, compensada por la mayor probabilidad de enfermedades.

3.18. Origen de la DI por estudios del padre

Origen de la Deficiencia		Estudios del padre				Total
		Analfabeto otras causas	Sin estudios	Primarios	Más de primarios	
Congénito sin patología	Retraso	3	20	38	21	82
	% de tipo de deficiencia	7,9%	14,7%	18%	16,8%	16,1%
Congénito con patología	Retraso	15	64	70	52	201
	% de tipo de deficiencia	39,5%	47,1%	33,2%	41,6%	39,4%
Parto	Retraso	10	31	54	25	120
	% de tipo de deficiencia	26,3%	22,8%	25,6%	20,0%	23,5%
Accidente	Retraso	1	6	7	3	17
	% de tipo de deficiencia	2,6%	4,4%	3,3%	2,4%	3,3%
Enfermedad	Retraso	8	11	23	14	56
	% de tipo de deficiencia	21,1%	8,1%	10,9%	11,2%	11,0%
Otro	Retraso	1	4	19	10	34
	% de tipo de deficiencia	2,6%	2,9%	9,0%	8,0%	6,7%
Total	Retraso	38	136	211	125	510
	% de tipo de deficiencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: Población DI entre 6 y 35 años, excluyendo retraso madurativo.

Resumiendo, hemos visto que casi la mitad de las DI de cualquier grado provienen de factores ambientales neutralizables, como problemas en el parto, accidentes y enfermedades. Y nos ha resultado llamativo que estos factores mantengan su influencia relativa entre hombres y mujeres o entre hijos de analfabetos o de padres con estudios, pese las enormes diferencias de prevalencia de la DI en estos grupos. Esta coincidencia supone un reto para la interpretación. En el caso de las diferencias de escolarización podemos pensar en la correlación entre inteligencia y escuela. La gente que no completa los estudios primarios suele tener menos capacidad de adaptación, menos salud y menos riqueza que la gente que los supera. No sólo tiene más hijos con DI por causas hereditarias, sino también por ignorancia en la prevención de enfermedades y accidentes. Ahora bien, la misma constancia relativa de las causas se da en los dos sexos; los hombres tienen 1,5 veces más probabilidades de DI que las mujeres por todas y cada una de las

causas, como si el cromosoma Y no sólo preservara menos que el X de problemas congénitos, sino también de enfermedades y accidentes, incluyendo los malos partos.

7. Un intento de síntesis multivariada

Podemos sintetizar lo más llamativo de los análisis anteriores mediante una regresión logística que tenga como variable dependiente la probabilidad de tener DI y como variables independientes algunas de las que acabamos de examinar: los estudios del padre, el sexo, el tamaño del municipio, el grupo de edad. Algunos de los cruces ya realizados sugieren que no vamos a encontrar muchas interacciones entre estas variables independientes, así que la empresa sólo tiene la dificultad de la fuerte asimetría entre los porcentajes de personas con y sin DI.

En la tabla 3.19, las categorías de referencia son aquellas que menos probabilidades de DI tienen, a saber: hijas de padres con estudios de 26 a 35 años que viven en grandes ciudades. La constante (-5,59) refleja su probabilidad de DI, que es desde luego muy baja (0,4%), pero estadísticamente significativa.

Tabla 3.19.
Regresión logística, probabilidad de padecer DI por estudios del padre, sexo, municipio de residencia y cohorte de edad

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
ESTUDIOS PADRE			198,4021	4	,0000	,1681	
ANALFABETOS	1,9412	,1857	109,2519	1	,0000	,1262	6,9674
SIN ESTUDIOS	1,4784	,1209	149,5936	1	,0000	,1480	4,3857
PRIMARIOS	,7269	,1064	46,6594	1	,0000	,0814	2,0687
EDAD			6,8363	2	,0328	,0205	
DE 6 A 15	-,0818	,1102	,5508	1	,4580	,0000	,9215
DE 16 A 25	-,2576	,0993	6,7340	1	,0095	-,0265	,7729
VARONES	,3551	,0878	16,3421	1	,0001	,0461	1,4264
TMUNICIPIO-MILES			8,7296	3	,0331	,0201	
MENOS 10	-,3075	,1354	5,1576	1	,0231	-,0216	,7353
DE 10 A 100	-,3888	,1357	8,2080	1	,0042	-,0304	,6779
DE 100 A 500	-,2347	,1272	3,4037	1	,0650	-,0144	,7908
Constant	-5,5936	,1354	1707,471	1	,0000		

Categorías de Referencia: Mujeres de 26 a 35 años, hijas de padres con estudios postobligatorios residentes en ciudades de más de medio millón de habitantes.

Base: Entrevistados de 6 a 35 años. Fuente: Microdatos de la EDDS99, INE.

El coeficiente del sexo indica la mayor probabilidad de DI entre los hombres que entre las mujeres. Restado de la constante, da -5,24, lo que equivale a un porcentaje de 0,5%; el exponencial, 1,43, cuantifica la conocida mayor prevalencia de la DI entre los hombres.

El coeficiente de cada nivel de escolarización paterno es casi doble que el del otro, reflejando el hecho de que la probabilidad de DI se dobla cuando pasamos de los padres con estudios a los padres con estudios primarios y de estos a los padres con menos de primarios. Los exponenciales reflejan que, como sabemos, los hijos de analfabetos tienen siete veces más probabilidades de mostrar DI que los hijos de padres con estudios postobligatorios.

Una vez controlada esta variable, la más importante, resulta que la probabilidad de DI es aproximadamente un 25% menos en el grupo de edad de 16 a 25 años y en los municipios de menor tamaño, una relación inversa a la esperada que no se veía con los simples cruces bivariados.

Hay que tener en cuenta que análisis multivariados de este tipo tienen más utilidad sintética que analítica. Más que desmenuzar relaciones o develar detalles ofrecen una visión de la influencia de diversas variables combinadas, si bien en la forma algo engorrosa de coeficientes logit.

8. Principales conclusiones

Tratemos de sintetizar lo hallado hasta ahora.

1. La EDDS99 da tasas de DI moderada a profunda de 0,3%, similares, si no menores, a las muy bajas de los países escandinavos.

2. La EDDS99 da tasas de DI ligera todavía menores, de 0,2% entre los entrevistados de 16 a 35 años y de 0,4%, incluyendo retraso madurativo, entre los escolares.

3. Estas tasas coinciden con las de dos estudios locales, uno en Valencia y otro en Galicia, hechos a partir de fuentes administrativas.

4. Estas tasas quizás deben corregirse al alza en aproximadamente un 50%, según las estimaciones que hemos realizado a partir de la EEE.

5. Las tasas de DI ligera de la EDDS99 son mucho menores que las obtenidas de fuentes escolares. Pero estas fuentes escolares son muy variables tanto en el tiempo como entre países.

6. Esta discrepancia puede explicarse teniendo en cuenta que aproximadamente en cuatro de cada cinco casos las discapacidades se atribuyen a causas patológicas. Esto sugiere que la DI desligada de patologías, si bien se aprecia en las escuelas, no da lugar a discapacidades apreciables por las familias.

7. La DI es 59% más frecuente entre los hombres que entre las mujeres, y aumenta enormemente con la falta de escolarización de los padres, siendo hasta siete veces mayor entre los hijos de padres analfabetos que entre los hijos de padres con estudios posobligatorios.

8. Las causas de la DI mantienen la misma influencia relativa en todos los grupos, independientemente del nivel de prevalencia.

9. *Por lo que se refiere a lo cual puede concluirse que la EDDS99 infraestima moderadamente la DI entendida según los criterios de la AARM como una confluencia de CI bajo y discapacidad manifiesta.* Esa infraestimación, de quizás un 50%, podría deberse a la tendencia paterna a ocultar, disimular o quitar importancia a las discapacidades filiales.

10. Las fuentes escolares sobreestiman notablemente la DI ligera entendida según los criterios de la AARM, quizás por estar basadas en el CI y en un rango muy particular de conductas, las académicas.

IV. LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DI.

Las formas primarias de sociedad de los humanos son dos, la familia y el grupo de iguales. Los sociólogos las llaman unas veces comunidades y otras grupos primarios. A partir de ellas, los humanos hemos sido capaces diferenciar una plétora de sociedades de tipo secundario o asociaciones, entre las cuales destacan las organizadas para la educación (escuelas) y para el trabajo (empresas). Más allá de éstas están las asociaciones políticas obligatorias, como la ciudad y el Estado, y numerosas asociaciones voluntarias, como partidos políticos y sindicatos.

Para emplear rigurosamente los conceptos de integración y exclusión social es preciso especificar la sociedad a que se refieren. Una persona nunca padece exclusión social en general, sino que está más o menos integrada en alguna de las sociedades antedichas. Desde el punto de vista del desarrollo personal, la integración en sociedades políticas es de importancia muy secundaria. La esencial es la integración familiar. Después, y subordinada a ella, está la integración laboral, en la medida en que produce independencia económica y personal. Ligadas a estas dos están la integración en grupos de iguales, o relaciones de amistad y compañerismo, y la integración escolar. Ambas son ante todo etapas preparatorias para la formación de nuevas familias y para la integración laboral.

Aunque el objetivo de este trabajo es la integración escolar y laboral, hacemos preceder a su estudio algunos datos sobre las capacidades sociales de los DI y sobre su integración familiar.

1. Discapacidades sociales.

Ya hemos visto que la DI suele ser la deficiencia subyacente a algún tipo de discapacidad intelectual. Pero también suele ir acompañada de discapacidades para las relaciones sociales y para la autonomía personal, discapacidades que además son mayores o menores dependiendo del grado de DI. La EDDS99 pregunta por varios conjuntos de discapacidades, entre las cuales se encuentran las referidas al cuidado personal y a las relaciones sociales.

La capacidad para cuidar de sí mismo en los aspectos corporales es una condición necesaria para cualquier tipo de relación social exterior a la esfera de la familia nuclear. La tabla 4.1 refleja por grado de DI las discapacidades referidas al cuidado propio. Comprenden:

- Asearse solo: lavarse y cuidarse de su aspecto.
- Control de las necesidades y utilizar solo el servicio.
- Vestirse, desvestirse y arreglarse.
- Comer y beber.

Tabla 4.1.
Número de discapacidades para cuidarse por tipo de deficiencia

		Número de discapacidades: cuidarse					
Tipo de deficiencia		Ninguna	Una	Dos	Tres	Cuatro	Total
DI Ligera	Recuento	120	3	4	1		128
	% de Tipo de discapacidad	93,8%	2,3%	3,1%	,8%		100%
DI Moderada	Recuento	140	30	19	5	5	199
	% de Tipo de discapacidad	70,4%	15,1%	9,5%	2,5%	2,5%	100%
DI Profunda	Recuento	10	2	19	19	40	90
	% de Tipo de discapacidad	11,1%	2,2%	21,1%	21,1%	44,4%	100%
Psíquicas	Recuento	202	17	16	8	36	279
	% de Tipo de discapacidad	72,4%	6,1%	5,7%	2,9	12,9%	100%
Visión	Recuento	298	2	2		1	303
	% de Tipo de discapacidad	98,3%	,7%	,7%		,3%	100%
Oído	Recuento	255	1		3		259
	% de Tipo de discapacidad	98,5%	,4%		1,2%		100%
Otros	Recuento	370	32	23	17	17	459
	% de Tipo de discapacidad	80,6%	7,0%	5,0%	3,7%	3,7%	100%
Ninguna	Recuento	68827	1	2		4	68834
	% de Tipo de discapacidad	100%	,0%	,0%		,0%	100%
Total	Recuento	70222	88	85	53	103	70551
	% de Tipo de discapacidad	99,5%	,1%	,1%	,1%	,1%	100%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.
Base: Encuestados entre 16 y 35 años

Puede verse que hay una enorme distancia en este tipo de discapacidades por grados de DI. Más del noventa por ciento de los DI ligeros no tienen dificultades para cuidar de sí mismo en el aspecto físico; casi el noventa por ciento de los DI profundos tienen alguna de las cuatro dificultades señaladas, y casi dos terceras partes tienen tres o cuatro. En realidad, estos tipos de discapacidades son casi privativas de las personas con DI profunda. Fijarse bien en este punto ayuda a abstenerse de generalizaciones tan frecuentes como excesivas tanto sobre el conjunto de las personas discapacitadas como sobre las personas con DI.

La tabla 4.2 refleja capacidades de nivel más alto, referidas a desenvolverse en la vida doméstica y llevar a cabo las tareas relativamente complejas del hogar. Comprenden:

- Cuidarse de las compras, suministros y servicios.
- Cuidarse de las comidas.
- Cuidarse de la limpieza y el planchado de la ropa.
- Cuidarse de la limpieza y del mantenimiento de la casa.
- Cuidarse del bienestar de los demás miembros de la familia.

TABLA 4.2.
Número de Discapacidades hogar por tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia		Número de capacidades Hogar						
		Ninguna	Una	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Total
DI Ligera	Recuento	27	64	8	5	10	15	129
	% de tipo de deficiencia	20,9%	49,6%	6,2%	3,9%	7,8%	11,6%	100%
DI Moderada	Recuento	26	35	155	15	53	55	199
	% de tipo de deficiencia	13,1%	17,6%	7,5%	7,5%	26,6%	27,6%	100%
DI Profunda	Recuento		4	4		17	65	90
	% de tipo de deficiencia		4,4%	4,4%		18,9%	72,2%	100%
Psíquicas	Recuento	78	67	26	12	21	76	280
	% de tipo de deficiencia	27,9%	23,9%	9,3%	4,3%	7,5%	27,1%	100%
Visión	Recuento	285	6	2	5	4	2	304
	% de tipo de deficiencia	93,8%	2,0%	,7%	1,6%	1,3%	,7%	100%
Oído	Recuento	252	1	2		3	1	259
	% de tipo de deficiencia	97,3%	,4%	,8%		1,2%	,4%	100%
Otros	Recuento	295	55	23	19	28	38	458
	% de tipo de deficiencia	64,4%	12%	5%	4,1%	6,1%	8,3%	100%
Ninguna	Recuento	68822	3	2			6	68833
	% de tipo de deficiencia	100%	,0%	,0%			,0%	100%
Total	Recuento	69785	235	82	56	136	258	70552
	% de tipo de deficiencia	98,9%	,3%	,1%	,1%	,2%	,4%	100%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia. Base: Encuestados entre 16 y 35 años

Las personas con discapacidades de este tipo, aunque puedan cuidar de sí mismas en el sentido físico inmediato, tienen dificultades para vivir de modo independiente, solas o con otras. La tabla 4.2 refleja cuán más extendidas están que las discapacidades más severas de auto mantenimiento. De un modo bastante preciso, este tipo de discapacidades son las propias del nivel de DI que se tiene como moderado. Desde luego que los DI profundos

las tienen casi todas. De entre los moderados, tienen alguna casi el 90% y más de la mitad tienen tres o cuatro. De los ligeros, una quinta parte no tiene ninguna y la mitad sólo una, justamente la capacidad de cuidar del bienestar de otros. Tienen, pues, capacidad de colaborar en las tareas domésticas, tanto si viven en familia como con otras personas, siempre que encuentren organizado el conjunto de la vida doméstica. Nótese que, con excepción de quienes padecen algún trastorno psíquico, las personas afectadas por el resto de deficiencias, particularmente las sensoriales, son capaces de realizar todas estas labores, incluida la muy genérica de cuidar de los demás.

La tabla 4.3 se refiere a tres habilidades sociales específicas para integrarse en la familia (cariño con familiares próximos), en los grupos de iguales (amistad) y en los grupos laborales (compañeros y jefes). Falta, evidentemente, la capacidad de establecer relaciones sexuales responsables, que implican matrimonio y paternidad, sobre la cual han especulado mucho los tratadistas de derecho tanto civil como canónico (vid. Amor Pan, s/f), pero que en la realidad tropieza de inmediato con la espinosa cuestión del abuso¹ (Furey, 1994).

¹ Furey refiere un estudio de 461 casos de abuso sexual en adultos con DI en Connecticut. La mayor parte de las víctimas (72%) fueron mujeres, con una edad media de 30 años, en su mayor parte sin problemas de comunicación y sin otras discapacidades. La mayoría de los perpetradores eran hombres (88%), entre ellos otros adultos con DI, personal de servicios y parientes, casi siempre en la casa de la víctima y conocidos suyos.

TABLA 4.3.
Número de Discapacidades Sociales por tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia		Número de discapacidades sociales				
		Ninguna	Una	Dos	Tres	Total
DI Ligera	Retraso	76	22	26	5	129
	% de tipo de deficiencia	58,9%	17,1%	20,2%	3,9%	100%
DI Moderada	Retraso	86	11	81	22	200
	% de tipo de deficiencia	43%	5,5%	40,5%	11%	100%
DI Profunda	Retraso	11	3	48	28	90
	% de tipo de deficiencia	12,2%	3,3%	53,3%	31,1%	100%
Psíquicas	Retraso	53	54	71	101	279
	% de tipo de deficiencia	19%	19,4%	25,4%	36,2%	100%
Visión	Retraso	302		2		304
	% de tipo de deficiencia	99,3%		,7%		100%
Oído	Retraso	252	3	2	1	258
	% de tipo de deficiencia	97,7%	1,2%	,8%	,4%	100%
Otros	Retraso	439	11	5	4	459
	% de tipo de deficiencia	95,6%	2,4%	1,1%	,9%	100%
Ninguna	Retraso	68828		5		68833
	% de tipo de deficiencia	100%		,0%		100%
Total	Retraso	70047	104	240	161	70552
	% de tipo de deficiencia	99,3%	,1%	,3%	,2%	100%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Base: Encuestados entre 16 y 35 años

No se trata de habilidades de nivel superior al de las anteriores, en las que quepa percibir una relación de implicación, como la contemplada en los escalogramas de Guttman. Uno puede resultar sobrepasado por la tarea de administrar un hogar y sin embargo estar lleno de afecto por su familia, hacer amigos y hasta arreglárselas con jefes y compañeros. Se trata más bien, como hemos dicho, de discapacidades específicas, o particulares que, además, son básicamente emocionales. De tal modo que si bien hay una relación entre ellas y el nivel de DI, se trata de una relación menos estrecha que en las discapacidades para el auto cuidado y la gerencia doméstica. Así cerca del 60% de los DI ligeros y más del 40% de los medios no tienen dificultades con estas actividades. Otra vez, este tipo de discapacidades son

privativas de las personas con deficiencias mentales o psíquicas, no afectando apenas a quienes padecen deficiencias sensoriales o de otro tipo.

2. La integración familiar

La tabla 4.4 muestra en detalle la extensión de las dos discapacidades más importantes para la vida en familia, las referidas al cuidado de los otros y al cariño por los parientes. Puede apreciarse mejor ahora que ambas apenas afectan a las personas con deficiencias sensoriales o motoras, siendo casi exclusivas de las personas con problemas de tipo mental o psíquico.

TABLA 4.4.
Discapacidades Sociales por Tipo de Deficiencia

Tipo de deficiencia		Tipo de discapacidades sociales					
		Total	Cuidado del bienestar de otros	Cariño Familiar	Amistad	Compañeros y jefes	Total
DI Ligera	Recuento	129	42	6	22	22	129
	% de Tipo de deficiencia	100%	32,8%	4,6%	17,3%	17,3%	,2%
DI Moderada	Recuento	199	129	25	11	11	199
	% de Tipo de deficiencia	100%	64,9%	12,7%	5,5%	5,5%	,3%
DI Profunda	Recuento	90	74	28	3	3	90
	% de Tipo de deficiencia	100%	81,8%	31,3%	2,8%	2,8%	,1%
Psíquicas	Recuento	279	116	115	54	54	279
	% de Tipo de deficiencia	100%	41,6%	41,1%	19,3%	19,3%	,4%
Visión	Recuento	304	8	0	0	0	304
	% de Tipo de deficiencia	100%	2,7%	,0%	,0%	,0%	,4%
Oído	Recuento	259	4	1	3	3	259
	% de Tipo de deficiencia	100%	1,6%	,3%	1,3%	1,3%	,4%
Otros	Recuento	459	77	4	11	11	459
	% de Tipo de deficiencia	100%	16,7%	,9%	2,4%	2,4%	,7%
Ninguna	Recuento	68834	9	0	0	0	68834
	% de Tipo de deficiencia	100%	0%	,0%	,0%	,0%	97,6%
Total	Recuento	70552	459	179	105	105	70552
	% de Tipo de deficiencia	100%	,7%	,3%	,1%	,1%	100%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Base: Encuestados entre 16 y 35 años con cada discapacidad.

Pero mientras las personas con deficiencias psíquicas lo mismo pueden tener una que otra discapacidad, las personas con DI están abrumadoramente afectadas por la incapacidad para cuidar de otros y mucho menos por discapacidades de tipo afectivo, que, no obstante, afectan a una apreciable tercera parte de los DI profundos. Muchas personas con DI suelen tener incluso profundos sentimientos de apego a sus familiares y ser sumamente cariñosos con las demás personas, careciendo únicamente de la capacidad de organización necesaria para cuidar del bienestar de los otros.

La situación familiar de las personas con DI es un reflejo fiel de estas discapacidades. Como puede verse en la tabla 4.5, prácticamente todos viven con sus familias de origen, padres en la mayor parte de los casos (hablamos sólo de menores de 36 años), hermanos u otro tipo de parientes en algunos. No hay en este punto diferencias por grado de DI, lo que sugiere que las discapacidades importantes son las de cuidar de los demás que todos los DI comparten.

TABLA 4.5.
Hogar de residencia por tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia		Hogar de Residencia			
		Propio	Paterno	Otros parientes	Total
Ligero	Recuento	1	119	9	129
	% de tipo de deficiencia	,8%	92,2%	7%	100%
Moderado	Recuento	2	187	10	199
	% de tipo de deficiencia	1%	94%	5%	100%
Profundo	Recuento		87	3	90
	% de tipo de deficiencia		96,7%	3,3%	100%
Psíquicas	Recuento	29	235	15	279
	% de tipo de deficiencia	10,4%	84,2%	5,4%	100%
Visión	Recuento	117	163	24	304
	% de tipo de deficiencia	38,5%	53,6%	7,9%	100%
Oído	Recuento	83	159	16	258
	% de tipo de deficiencia	32,2%	61,6%	6,2%	100%
Otros	Recuento	196	251	12	459
	% de tipo de deficiencia	42,7%	54,7%	2,6%	100%
Ninguna	Recuento	23061	42744	3029	68834
	% de tipo de deficiencia	33,5%	62,1%	4,4%	100%
Total	Recuento	23489	43945	3118	70552
	% de tipo de deficiencia	33,3%	62,3%	4,4%	100%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.
Base: Encuestados entre 16 y 35 años.

La vida en pareja, ya sea a través del matrimonio o la cohabitación, es una elección rara entre las personas con DI . En cambio, los deficientes sensoriales y motores se emancipan de los hogares paternos y forman los propios en la misma o mayor proporción que los jóvenes de su edad sin discapacidades. (Nótese que los porcentajes tienen sólo valor comparativo, pues hablamos de jóvenes entre 16 años, cuando ninguno suele estar casado, y 35 años, cuando se espera que la mayor parte lo esté). La tabla 4.6 nos cuenta la misma historia que la tabla 4.5, solo que en términos de estado civil.

TABLA 4.6.
Estado Civil por Tipo de deficiencia

		Estado civil					
Tipo de deficiencia		Soltero	Casado	Viudo	Separado legalmente	Divorciado	Total
DI Ligera	Recuento	129					129
	% de Tipo de deficiencia	100%					100,0%
DI Moderada	Recuento	197	2				199
	% de Tipo de deficiencia	99,0%	1,0%				100,0%
DI Profunda	Recuento	90					90
	% de Tipo de deficiencia	100,0%					100,0%
Psíquicas	Recuento	256	13		8	2	279
	% de Tipo de deficiencia	91,8%	4,7%		2,9%	,7%	100,0%
Ciego	Recuento	204	95		5		304
	% de Tipo de deficiencia	67,1%	31,3%		1,6%		100,0%
Sordo	Recuento	166	82	2	9		259
	% de Tipo de deficiencia	64,1%	31,7%	,8%	3,5%		100,0%
Otro	Recuento	306	144		8	1	459
	% de Tipo de deficiencia	66,7%	31,4%		1,7%	,2%	100,0%
Ninguna	Recuento	48070	19780	106	540	224	68720
	% de Tipo de deficiencia	70,0%	28,8%	,2%	,8%	,3%	100,0%
Total	Recuento	49418	20116	108	570	227	70439
	% de Tipo de deficiencia	70,2%	28,6%	,2%	,8%	,3%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Base: Encuestados entre 16 y 35 años.

3. Los hogares de los DI: Algunas particularidades

Al tratar de la incidencia vimos que la DI es más frecuente entre los descendientes de personas con muy bajo nivel de estudios; además, acabamos de ver que prácticamente todas las personas con DI viven con sus padres mientras pueden (es el caso de los menores de 35 años que nos ocupan) pasando luego a convivir con otros parientes. Tanto el bajo nivel de estudios de los padres como la presencia de una persona con DI sugieren una situación económica peor que la media. Nótese que hay una importante diferencia entre decir que la DI incide más en los hogares más pobres y decir que los hogares con personas DI son de hecho más pobres. Esto último, no lo primero, es lo nosotros queremos cuantificar a continuación.

La tabla 4.7 refleja que los hogares con personas DI son un poco mayores que la media, rasgo en el que debe de influir el hecho de que las personas DI se quedan indefinidamente en el hogar paterno.

TABLA 4.7.
Tamaño del hogar por Tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia	Media	N	Desviación Típica
DI Ligera	4.11	129	1.45
DI Moderada	4.30	199	1.47
DI Profunda	4.17	90	1.53
Psíquicas	3.83	279	1.41
Visión	3.80	304	1.59
Oído	4.15	259	1.42
Otros	3.71	459	1.49
Ninguna	3.97	68834	1.41
Total	3.97	70552	1.41

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Base: Encuestados entre 16 y 35 años.

A su vez, la tabla 4.8 revela que los hogares con personas DI tienen ingresos inferiores a la media en aproximadamente un 20%. Dividiendo unos ingresos menores por más personas resultan unos ingresos mensuales per capita (un indicador más preciso de la riqueza del hogar) que, como se ve en la tabla 4.9, son más o menos 30% inferiores a los de los hogares sin personas DI. Puede apreciarse que los ingresos de los hogares de personas con deficiencias motoras o sensoriales, aún estando por debajo de la media, está

por encima de los hogares con personas DI. Como siempre que hay diferencias entre discapacitados, también éstas van en contra de los DI.

TABLA 4.8.
Ingresos medios mensuales del hogar por Tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia	Media	N	Desviación Típica
DI Ligera	166.6611	110	89.1447
DI Moderada	164.6672	182	95.3793
DI Profunda	180.6141	84	119.5944
Psíquicas	170.9178	251	106.2070
Visión	181.7535	273	116.3998
Oído	187.0904	230	122.4290
Otros	165.5971	409	111.1130
Ninguna	219.7847	60062	143.8326
Total	218.6250	61600	143.2782

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.
Base: Encuestados entre 16 y 35 años

TABLA 4.9.
Ingresos medios mensuales per cápita por Tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia	Media	N	Desviación Típica
DI Ligera	46.0881	110	28.6646
DI Moderada	40.6882	182	22.5514
DI Profunda	45.0795	84	22.7741
Psíquicas	50.1322	251	35.9667
Visión	55.9591	273	43.4468
Oído	48.8945	230	30.0829
Otros	51.9064	409	44.5803
Ninguna	61.7888	60062	44.5682
Total	61.4888	61600	44.4353

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.
Base: Encuestados entre 16 y 35 años

Es posible estimar a partir de la ED99 qué parte de esta inferioridad se debe al hogar y qué parte al hijo con DI. El método más intuitivo nos ha

parecido el de la tabla 4.10. Hemos excluido el efecto de los padres teniendo en cuenta sólo a los que tienen estudios primarios, terminados o sin terminar. Como puede verse, la diferencia ha disminuido, pudiendo ahora cifrarse en el 20%. Podemos por tanto descomponer la diferencia del 30% en los ingresos per capita de los hogares con personas DI en dos factores. El primero, los ingresos de los padres, explica el 10%, el segundo, la discapacidad de un hijo, explica el 20% restante.

TABLA 4.10.
Ingresos medios mensuales per cápita por Tipo de deficiencia
Padres con estudios Básicos

Tipo de deficiencia	Media	N	Desviación Típica
DI Ligera	41.5513	77	24.4688
DI Moderada	38.6530	150	19.3557
DI Profunda	44.1680	60	21.7973
Psíquicas	47.7977	196	35.5283
Visión	47.4489	188	26.9542
Oído	44.3342	176	25.8148
Otros	46.3821	317	34.8186
Ninguna	50.0785	39058	32.2205
Total	49.9328	40223	32.1591

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Base: Encuestados entre 16 y 35 años cuyos padres tienen estudios básicos.

Este efecto negativo sobre la renta per capita que producen las personas con DI es el resultado de los ingresos que dejan de percibir por su trabajo, compensado por las pensiones que reciben a consecuencia de sus discapacidades. No podemos saber con exactitud cuánto suponen unos y otras. La ED99 padece de la desgraciada reluctancia del INE a preguntar los ingresos. El INE pregunta por los detalles más nimios acerca del trabajo o de cualquier otra cosa, pero ante los ingresos se detiene como si fueran tabú. No sabemos, por tanto, cuánto ganan las personas por su trabajo ni tampoco cuánto perciben en pensiones. Nos tenemos que arreglar con las fuentes de ingresos en el ámbito de hogar. Aún así, algo se averigua.

La tabla 4.11 refleja las fuentes de renta de los hogares, por tipo de discapacidad. Hay menos hogares de DI que hogares sin DI con ingresos del trabajo, y, sobre todo, en más de la mitad de los hogares de DI se perciben

pensiones contributivas y no contributivas, y en muchas prestaciones por hijo a cargo.

TABLA 4.11.
Fuentes de ingresos del hogar por tipo de deficiencia

TIPO DI	Count	TOTAL	TRABAJO	TRABAJO	PENSION	PENSION	DESEM	HJO	OTROS	RENTAS	OTRAS	FILAS TOTAL
	Row pct		CUENTA	CUENTA	CONTRI	NO CONTRI	PLEO	A	SUBSI	DE LA	FUENTES	
			PROPIA	AJENA	BUTIVA	BUTIVA		CARGO	DIOS	PROPIEDAD	OTROS	
		TOTAL	IM_TRACP	IM_TRACP	IM_PCON	IM_PNCON	IM_SUBDE	IM_PRHJ	IM_PRRREG	IM_RTAPC	IM_OTROS	
DI LIGERA	2	129	18	76	68	51	8	35	12	36	7	129
		100,0	13,8	59,3	53,0	39,8	5,9	27,4	9,2	28,2	5,8	,2
DI MEDIA	3	199	29	121	106	102	16	60	24	50	4	199
		100,0	14,6	60,6	53,2	51,1	8,2	29,9	11,8	25,3	2,2	,3
DI PROFUNDA	4	90	13	52	51	53	6	38	7	16	2	90
		100,0	14,6	58,0	56,4	58,9	7,0	42,2	7,7	17,5	2,3	,1
PSÍQUICAS	5	279	63	151	150	110	9	43	37	57	7	279
		100,0	22,5	54,2	53,9	39,3	3,3	15,4	13,3	20,4	2,6	,4
VISIÓN	6	304	54	242	106	43	22	23	3	67	9	304
		100,0	17,9	79,8	34,8	14,1	7,4	7,7	,9	22,1	2,8	,4
OÍDO	7	259	51	216	90	30	11	21	6	55	15	259
		100,0	19,6	83,4	34,9	11,6	4,4	8,1	2,3	21,3	5,7	,4
OTROS	8	459	78	306	190	79	47	28	30	96	20	459
		100,0	17,0	66,7	41,4	17,3	10,3	6,1	6,6	20,9	4,4	,7
NINGÚNA	9	68834	16687	57076	17462	2265	3653	1102	1211	16608	1840	68834
		100,0	24,2	82,9	25,4	3,3	5,3	1,6	1,8	24,1	2,7	97,6
Column		70552	16992	58242	18224	2733	3773	1350	1330	16985	1905	70552
Total		100,0	24,1	82,6	25,8	3,9	5,3	1,9	1,9	24,1	2,7	100,0

Fuente: INE, EDDS99, elaboración propia. Base: encuestados de 16 a 35 años. La tabla se lee así: 13,6% de los hogares de DI ligeros tienen ingresos de trabajo por cuenta propia, etc. Las celdas no suman 100% ni por filas ni por columnas, sino con una tabla complementaria de los que no tienen cada tipo de ingresos.

Las prestaciones por hijo a cargo deben provenir en su mayor parte del propio DI, como indica el mayor porcentaje de perceptores (42% frente a menos del 30%) entre los hogares con un DI profundo. Las pensiones no contributivas pueden venir causadas tanto por la DI como por otros miembros del hogar. Las pensiones contributivas, por último, vendrán causadas en su inmensa mayoría por los padres de las personas con DI, y rara vez por ellas mismas. Pues para la correcta interpretación de esta tabla no hay que olvidar que se refiere a individuos entre 16 a 35 años, un tercio de los cuales tiene hogar propio, normalmente sin pensiones, si no sufre discapacidad mental o psíquica (los discapacitados de la vista y del oído tienen fuentes de ingresos semejantes a los no discapacitados). En suma los ingresos cesantes de las personas con DI se suplen en parte (ignoramos en cuánta) con pensiones por hijo a cargo y no contributivas.

TABLA 4.12.
Fuente Principal de ingresos del hogar por tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia		Fuente principal de ingresos del hogar						
		Trabajo cuenta propia	Trabajo cuenta ajena	Pensión contributiva	Pensión no contributiva	Prestación por hijos a cargo	Otras	Total
DI Ligera	Recuento	9	54	50	8		8	129
	% de tipo de deficiencia	7,0%	41,9%	38,8%	6,2%		6,2%	100%
DI Moderada	Recuento	19	71	80	3		18	191
	% de tipo de deficiencia	9,9%	37,2%	41,9%	1,6%		9,4%	100%
DI Profunda	Recuento	7	38	32	5	2	2	86
	% de tipo de deficiencia	8,1%	44,2%	37,2%	5,8%	2,3%	2,3%	100%
Psíquicas	Recuento	45	97	92	13	3	16	266
	% de tipo de deficiencia	16,9%	36,5%	34,6%	4,9%	1,1%	6,0%	100%
Visión	Recuento	31	163	64	9	1	21	289
	% de tipo de deficiencia	10,7%	56,4%	22,1%	3,1%	,3%	7,3%	100%
Oído	Recuento	37	151	52	6		12	258
	% de tipo de deficiencia	14,3%	58,5%	20,2%	2,3%		4,7%	100%
Otros	Recuento	54	208	120	15		35	
	% de tipo de deficiencia	12,5%	48,1%	27,8%	3,5%		8,1%	100%
Ninguna	Recuento	11997	41828	9463	513	59	2918	66779
	% de tipo de deficiencia	18%	62,6%	14,2%	,8%	,1%	4,4%	100%
Total	Recuento	12199	42610	9953	572	65	3030	68429
	% de tipo de deficiencia	17,8%	62,3%	14,5%	,8%	,1%	4,4%	100%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.
Base: Encuestados entre 16 y 35 años.

Lo mismo puede apreciarse con otros matices en la tabla 4.12, que refleja la fuente principal de ingresos del hogar por tipos de deficiencia. En los hogares sin personas discapacitadas, el 62,6% tienen como fuente principal

de ingresos el trabajo por cuenta ajena, el 18% el trabajo por cuenta propia, el 14% las pensiones contributivas. No llegan al 1% los que viven sobre todo de pensiones no contributivas. En los hogares con personas DI, las pensiones por hijo a cargo casi nunca son la fuente principal de ingresos, pero las no contributivas lo son en aproximadamente el 5% de los hogares, y las contributivas casi en un 40%. Diferencias que reflejan sobre todo el hecho de que las personas con DI casi nunca se emancipan de sus familias paternas, al contrario que los discapacitados físicos y sensoriales.

TABLA 4.13.
Certificado de minusvalía por tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia		Certificado de minusvalía		
		Si	No	Total
DI Ligera	Recuento	91	37	128
	% de tipo de deficiencia	71,1%	28,9%	100,0%
DI Media	Recuento	146	53	199
	% de tipo de deficiencia	73,4%	26,6%	100,0%
DI Profunda	Recuento	77	12	89
	% de tipo de deficiencia	86,5%	13,5%	100,0%
Psíquicas	Recuento	163	116	279
	% de tipo de deficiencia	58,4%	41,6%	100,0%
Visión	Recuento	100	204	304
	% de tipo de deficiencia	32,9%	67,1%	100,0%
Oído	Recuento	84	174	258
	% de tipo de deficiencia	32,6%	67,4%	100,0%
Otros	Recuento	195	264	459
	% de tipo de deficiencia	42,5%	57,5%	100,0%
Ninguna	Recuento	390	68323	68713
	% de tipo de deficiencia	,6%	99,4%	100,0%
Total	Recuento	1246	69183	70429
	% de tipo de deficiencia	1,8%	98,2%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.
Base: Encuestados entre 16 y 35 años.

El recibo de ayudas oficiales está condicionado por la concesión de certificados de minusvalía. Contar o no con un certificado de minusvalía está muy relacionado con el tipo de discapacidad. Sólo un tercio de los discapa-

citados sensoriales lo tiene, mientras que casi llega a los tres cuartos entre los DI ligeros y medios y es del 86% entre los profundos. (Recordemos la hipótesis de que la declaración por los padres de la discapacidad del hijo está ligada a la posesión de estos certificados).

4. Resumen

Los DI se definen directamente por las discapacidades intelectuales. ¿Cuál es la correlación entre estas y otras discapacidades?. Hemos visto en este apartado la relación entre los tres grados de DI, tal como se establecen en la EDDS99 del INE, y las discapacidades más importantes para la vida social en general y para la laboral en particular.

Nos hemos detenido en primer lugar en las discapacidades de auto cuidado, por cuanto pueden considerarse condición básica de las relaciones sociales. Hemos encontrado que los diversos grados de DI implican diferencias muy grandes en ellas, lo que no es en modo alguno de extrañar si se recuerda que la capacidad de cuidar de sí mismo es parte de la definición operativa de DI profunda y severa que utiliza nuestras fuentes, la EDDS99.

Hemos examinado luego la correspondencia entre DI y discapacidades directamente sociales, encontrando una correlación menor, como corresponde a características que no entran directamente en la definición. Se dan con menos frecuencia, sin embargo, que las discapacidades para cuidarse, sobre todo en los DI ligeros. Examinadas una a una, resulta que la más frecuente con mucho es la incapacidad de cuidar del bienestar de los otros, siendo extrañamente poco frecuentes las discapacidades para relacionarse con amigos y con jefes o compañeros.

La correspondencia entre DI y capacidades sociales es con todo menor que la correspondencia entre DI y capacidades familiares efectivas. Son raras las personas con DI que establecen relaciones sociales independientes de la familia de orientación, lo que sugiere que hay algún factor adicional interviniente (hipótesis: la capacidad para mantener relaciones sexuales responsables). Tal factor no sería obstáculo en las adaptaciones de convivencia (pisos tutelados, etc.) que se ensayan actualmente.

Hemos visto, por último, que como consecuencia de la permanencia de los DI en los hogares paternos, estos son algo más numerosos y más pobres (20%) que la media; además, recurren más a menudo que la media a ayudas oficiales, siendo de destacar la importante minoría (más de la cuarta parte de los DI leves y medios) que carece de certificado de minusvalía, imprescindible para obtener muchas de ellas. Teniendo en cuenta que este

certificado significa el reconocimiento administrativo de la DI, estamos de hecho ante una definición administrativa que difiere notablemente de la de la EDDS99.

V. LA FORMACIÓN DE LOS DI

1. Legislación

Comenzaremos este apartado resumiendo las respuestas educativas contempladas desde la normativa para los alumnos con DI incluidos dentro del alumnado con *necesidades educativas especiales*, en las dos legislaciones; la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE de 1990, que regulaban el sistema educativo en nuestro país en el momento en el que se formaron las personas encuestadas en la EDDS99.

En el segundo apartado de este capítulo se analizará la información obtenida de las Estadísticas de la Educación en España de diferentes cursos escolares recogidas por el MEC, sobre la formación de las personas con necesidades educativas especiales.

El tercero es la EDDS99 que es la principal fuente que se ha utilizado para ver cual es la situación real de los DI en la educación formal. La encuesta se realizó a personas con DI que en ese momento estaban en edad para trabajar, es decir contaban con edades entre 16 y 65 años, durante el año 1999.

Se ha considerado este orden en la presentación de la información, es decir primero la legislación y los datos estadísticos después, para facilitar la comprensión de la lectura de estos.

Las respuestas educativas a las que se hará referencia serán sobre todo a las diferentes posibilidades de escolarización, a las enseñanzas ofertadas en la educación especial y a las medidas de apoyo en los centros ordinarios. Nuestro objetivo es intentar conocer si el alumnado con DI tiene la posibilidad real de cursar una formación profesional que les facilite la inserción en el mercado laboral.

En primer lugar se presentan las propuestas planteadas en la Ley General de Educación de 1970 y luego las modificaciones contempladas en la normativa posterior, fundamentalmente a partir de la publicación de la LISMI¹ en 1982.

En segundo lugar se presenta la normativa basada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

¹ LISMI 13/1982, de 30 de abril (BOE número 103)

1.1. La Ley General de Educación de 1970 y la Educación Especial

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, establece en sus artículos 49 y siguientes las bases generales para el tratamiento educativo de *todos los deficientes e inadaptados que posibilite una incorporación en la vida social tan plena como fuera posible en cada caso, según sus condiciones y resultados en el sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad*²

Con la promulgación de esta ley cambia el panorama de la educación en general y en particular el de la educación especial. La configuración de la educación especial se contempla por primera vez en nuestro país en el contexto de esta ley que establece que la escolarización en Centros de educación especial se reservará “*a los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario..., fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible*”(Art.51). Estas unidades son aulas específicas instaladas en los centros educativos ordinarios y la intención que queda recogida en el texto es la de fomentar su establecimiento en el mayor número de centros ordinarios.

La aplicación de esta ley comenzó a partir de su desarrollo con el *Decreto 1151/75, de 23 de mayo* que propició junto con la colaboración del Real Patronato de Educación y atención al deficiente la elaboración de un Plan Nacional de Educación Especial que determinaba los criterios básicos para poner en marcha los programas de educación especial. Pero no fue hasta el año 1982 con la publicación de la LISMI³, ya en un marco sociopolítico constitucional, y de su desarrollo cuando aparece normativa específica sobre Educación Especial.

Es en el *RD2639/82* de Ordenación de la Educación Especial donde se establecen que las enseñanzas ofertadas en la educación especial son por un lado la Educación Básica Obligatoria de los 6 hasta los 14 años y la Formación Profesional que podrá ser, según los casos, Ordinaria, Adaptada o de Aprendizaje de tareas y se cursa desde los 14 a los 18 años. Ambos niveles son de carácter obligatorio y gratuito.

² LGE de 4 de agosto de 1970, Capítulo VII: Educación Especial.

³ LISMI 13/1982, de 30 de abril (BOE número 103)

En esta normativa queda recogida la finalidad de la Formación Profesional en el ámbito de la Educación especial planteada como la capacitación de los alumnos en técnicas y aprendizaje profesional que favorezcan y fomenten su desarrollo personal, así como su integración social y laboral⁴.

Es también a partir de este decreto donde se plantea que los principios que regirán esta educación serán la individualización, integración, normalización y *sectorización*⁵. A partir de estos principios la escolarización en Educación Especial presenta cuatro posibilidades de aplicación, seleccionando la más adecuada para cada alumno en función del grado de disfunción y de sus posibilidades educativas:

-Integración completa en unidades ordinarias de enseñanza, con programas de apoyo individualizado para alumnos que en algún momento de su educación necesiten superar alguna dificultad

-Integración combinada entre unidades ordinarias de enseñanza y de Educación Especial de transición para aquellos alumnos que, por la intensidad de sus disfunciones, precisen atención de forma transitoria y en periodos de tiempo variable, incorporándose al grupo ordinario en el resto de las actividades de la jornada escolar.

-Integración parcial mediante escolarización en unidades de Educación Especial en Centros de Régimen ordinario para aquellos alumnos que, precisando de forma continuada una atención especial y no siendo capaces de seguir adecuadamente las enseñanzas ordinarias, si lo son para participar en las demás actividades del centro.

-Escolarización en centros específicos de Educación especial para aquellos alumnos que, por las características de su deficiencia, no puedan ser atendidos en algunas de las formas anteriores.

⁴ RD2639/82 de ordenación de la educación especial

⁵ Este principio implica descentralizar los servicios educativos, esto es acercar y acomodar la prestación de los servicios, en este caso educativos, al medio en el que la persona con minusvalía desarrolla su vida, esto supone organizar los servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades.

A partir de la LISMI algunas comunidades en ejercicio de sus competencias plenas en educación regulan desde su normativa el proceso de integración escolar, como por ejemplo el País Vasco que en 1982 elaboró un Plan de Educación Especial⁶ o Cataluña que en 1984 publicó un decreto para la ordenación de la integración escolar

En normativa posterior⁸ se plantean y se describen los apoyos y adaptaciones de la Educación Especial. Estos apoyos comprenden la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos y demás atenciones personalizadas como son: la prevención y detección temprana de las disfunciones, la evaluación pluri dimensional de estos alumnos, la elaboración de los Programas de Desarrollo Individual que recogen el plan de trabajo que se considere más adecuado para cada alumno y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas, la orientación técnico pedagógica para la aplicación de los programas y la colaboración en las tareas de orientación a las familias. (En la actualidad estos Programas de Desarrollo Individual han sido sustituidos por las Adaptaciones Curriculares)

A partir de este RD de 1985 es cuando se establecieron unas líneas de actuación que sirvieron de guía para llevar a cabo un *Programa de Integración* que duró ocho años. Se dividió en dos fases, una experimental de tres años de duración(1985-86 a 1987-88), y otra fase de cinco años, que concluyó en 1992-93 y que pretendía extender lo que en la fase anterior se había logrado. Durante los tres años siguientes(1994-95 a 1996-97) se fue aplicando paulatinamente.

1.2. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 y la Educación Especial

La Ley de Ordenación General de Sistema Educativo de 1990(LOGSE)⁹ recoge y refuerza los principios de normalización e integración planteados en la LISMI y en el Real Decreto de 1985. Además desarrolla la integración

⁶ RD 3159/1980 de 30 de diciembre por el que se traspasan servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Educación Especial.

⁷ Decreto 117/1984, de 17 de abril por el que se regula la ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario(DOGC 435/84, de 18 de mayo de 1984) -1986, *L'Educació Especial a Catalunya* (Documents d'Educació Especial, núm. 8 Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, pág.3)

⁸ RD 334/1985, de 6 marzo, de Ordenación de la Educación Especial (este RD deroga el 2639/1982 ya que lo mejora y complementa)

⁹ *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre.*

del alumnado con necesidades educativas especiales, que ya inicialmente se planteó en la Ley General de Educación de 1970, en el sistema educativo ordinario. Con la posibilidad si fuera necesario, de utilizar los apoyos y recursos que en la misma se exponen¹⁰.

Esta nueva ley define el currículo como *abierto y flexible*, pues esta es la única manera de ser coherente con los principios de individualización e integración en los que se basa, es decir un sistema educativo que contempla la atención a la diversidad. Entre esta diversidad se encuentra el alumnado con *necesidades educativas especiales*. Estas necesidades pueden tener carácter temporal o permanente, estableciéndose como tratamiento general de la diversidad unas medidas ordinarias o extraordinarias en función de la persistencia en el tiempo de dichas necesidades. Básicamente las respuestas educativas que se ofrecen al alumnado con discapacidad asociada a déficit son extraordinarias.

El propósito de esta ley es que el sistema educativo sea capaz de ofrecer una única modalidad de escolarización para todos los alumnos, comprendiendo en ella de manera normalizada la diversidad de alumnado existente, que adapte la formación a las características de cada alumno. Es decir una escuela inclusiva.

Sin embargo existe un alumnado con necesidades educativas especiales permanentes, que por la intensidad de su discapacidad no puede seguir una escolarización normalizada y de ahí la existencia de la educación especial como segunda vía educativa con carácter extraordinario.

A continuación se revisan primero las respuestas educativas que se ofrecen para los alumnos con necesidades educativas especiales desde la vía ordinaria y por último se describe la educación especial como vía educativa extraordinaria.

¹⁰ **RD 696/1995, de 28 de abril**, de ordenación de alumnos con necesidades educativas especiales y **Orden de 14 de febrero de 1996**, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE

1.2.1. Centros Ordinarios: Medidas adoptadas para favorecer la Integración de los DI

La vía educativa ordinaria establece la integración en las diferentes enseñanzas o etapas educativas; Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y educación post obligatoria desde la normalización procurando por tanto una inclusión escolar de las personas con cualquier tipo de discapacidad lo menos diferenciada del resto del alumnado. El esfuerzo por promover esta escolarización ofrece un espectro de posibilidades graduadas en función de las capacidades que pueda desarrollar cada uno de los alumnos, para dar así una respuesta adecuada a sus necesidades educativas especiales.

Antes de pasar a las medidas de integración más indicadas y utilizadas con más frecuencia con el alumnado con DI, haremos mención a la existencia de un tipo específico de centros ordinarios denominados *Centros Ordinarios de Integración Preferente* que están pensados para dos tipos de alumnado; alumnos discapacitados por déficit auditivo y alumnos discapacitados por déficit motor. La razón por la que se conformaron estos centros es porque resulta más fácil reunir y hacer uso de los recursos humanos y materiales específicos que este alumnado pueda necesitar. Ajustándose de este modo la respuesta educativa desde los centros ordinarios a estos dos grupos de alumnos, que necesitan apoyos y recursos para poder alcanzar los objetivos didácticos en su proceso de aprendizaje, pero modificando lo menos posible el currículo general del nivel, ciclo o etapa que cursen.

Las medidas adecuadas que puedan adoptarse con cada alumno están siempre establecidas a partir de la elaboración de la evaluación psicopedagógica y del dictamen de escolarización¹¹.

Escolarización combinada

Esta es una medida extraordinaria que alterna la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y en centros de educación especial. En el primero el alumno está integrado en un grupo de referencia y en el segundo el alumno recibe atención individual de algunos servicios específicos como por ejemplo logopedia y fisioterapia.

¹¹ Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE

En todos los casos de este tipo de escolarización se mantienen reuniones trimestrales de coordinación y seguimiento con los tutores y especialistas de ambos centros, junto con los orientadores del EOEPS de zona.

Flexibilizar del periodo de escolarización

Existe la posibilidad de *flexibilizar del periodo de escolarización*, siguiendo en este caso unos criterios establecidos en la normativa, entre ellos la realización de una evaluación Psicopedagógica que la haga aconsejable, los alumnos con necesidades educativas especiales en general podrán permanecer un curso más en cada etapa pero en ningún caso superar los veinte años de edad.

Adaptaciones curriculares

En tercer lugar están las *adaptaciones curriculares*, que tienen por objeto posibilitar o facilitar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, no sólo los DI, en su proceso educativo adaptando el contenido o desarrollo de los programas a sus peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales. Se pueden aplicar en *todas las etapas educativas* incluida la etapa post obligatoria. Pero se organizarán los agrupamientos de manera que no haya más de dos alumnos con adaptación curricular por aula.

Nos referiremos solo a las realizadas al individuo aunque también pueden ser de los Centros y del aula¹². Estas adaptaciones del currículo al individuo pueden tener diferentes grados, pero lo primero que hay que considerar es que aspecto del currículo es necesario flexibilizar y segundo cuanto hay que adaptarlo.

Nos referimos a aspectos tales como los objetivos didácticos a alcanzar, los contenidos a impartir, la metodología y los criterios de evaluación, y el grado de adaptación están en función de las necesidades personales o sociales que presente cada alumno pudiendo ser adaptaciones *no significativas* o *significativas*¹³.

¹² Estas últimas pueden tratar de adaptar elementos que posibiliten el acceso al currículo como elementos personales y materiales y/o la organización de estos elementos, sobre todo para aquellas personas con discapacidades sensoriales o con graves dificultades motóricas y/o articularias.

¹³ Las adaptaciones curriculares individuales (ACIS) pueden ser *no significativas*, es decir las que constituyen modificaciones en la metodología y en las actividades de enseñanza-aprendizaje, y *significativas*, aquellas en las que se modifican los objetivos generales y didácticos y/o los contenidos, tanto si la modificación se refiere a un cambio en su temporalización, priorización, eliminación o introducción de esos elementos.

En la Comunidad Canaria las adaptaciones curriculares individuales pueden ser *poco significativas*, en estas se adecuan elementos no prescriptivos como la metodología, los procedimientos, los instrumentos de evaluación, la organización y la flexibilidad de los recursos personales, *significativas*, son de carácter excepcional y si afectan a los elementos prescriptivos de currículo, como la adecuación de los objetivos, la modificación o supresión de contenidos y criterios de evaluación de la etapa y *muy significativas*, que implica la supresión de objetivos, y/o de los contenidos de la etapa, con la posibilidad de que afecte a todas las áreas, priorizando un currículo relacionado con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito a la vida adulta¹⁴.

En Cataluña se denominan *Planes de Educación Individualizada(PEI)* y/o *Programas de Desarrollo Individualizado(PDI)* y se elaboran con aquellos alumnos que necesiten un ajuste entre la realidad educativa ordinaria y sus necesidades y capacidades, con el fin de conseguir una inclusión lo más beneficiosa para su desarrollo integral.¹⁵

Agrupamiento flexible

Estos apoyos individuales pueden combinarse durante la etapa de Educación Secundaria; tanto en la ESO, en Bachillerato como en FP, con medidas de carácter colectivo, es decir, se puede agrupar a unos cuantos alumnos que tengan adaptaciones curriculares no significativas en una misma clase conformándose un *Agrupamiento Flexible*, para la aplicación de esta medida se solicita la posibilidad de flexibilizar el currículo a un grupo significativo de alumnos. Si el centro tiene una unidad, esta será de 15 alumnos, si dispone de dos unidades 18 alumnos y para el resto de casos 20 alumnos, en las áreas de Lengua y Matemáticas, manteniendo sustancialmente los mismos elementos prescriptivos, y ajustando las metodologías del proceso de enseñanza para dar una respuesta más adecuada a las necesidades de ese alumnado.

¹⁴ **Orden de 7 de abril de 1997**, por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de Centro y las Individualizadas, en el marco de la atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias.

¹⁵ **Orden de 24 de noviembre de 1998**, por el que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículo de la ESO en Cataluña. Esta Comunidad elaboró durante el año 2003 un Plan Director de la Educación Especial promovido por la Consejería de Educación y el Gobierno de Cataluña, plan que está en proceso ya que tiene cuatro fases de aplicación previstas, la última se iniciará durante el curso 2006-07 y podrá prolongarse hasta el curso 2009-2010, y las modificaciones resultantes serán evaluadas por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.

Programas de diversificación curricular

Otra respuesta posible desde los centros ordinarios y pensada también para un grupo de alumnos es la aplicación de *Programas de Diversificación curricular* que reúne en una misma unidad a alumnos mayores de 16 años que presentan dificultades generales para el aprendizaje, considerándose necesario realizar una adaptación del currículo para cada individuo. No es una medida destinada especialmente a alumnos con DI de grado ligero pero estos alumnos pueden estar incluidos en estos grupos.

Es una medida extraordinaria que tiene como finalidad, mediante una metodología y unos contenidos adaptados a las características y necesidades de los alumnos, la posibilidad de que desarrollen las capacidades implícitas en los objetivos generales de etapa y puedan así obtener el Graduado en ESO. El número mínimo para conformar grupos que sigan estos Programas es de 10 alumnos.

En estos programas el claustro del centro elabora un *programa base* a partir del cual se realizará el diseño de los programas individuales. Puede existir la posibilidad de realizar más de un Programa base y estos incluyen áreas que pertenecen al currículo básico en grupos ordinarios y áreas con características específicas. Los criterios de evaluación están individualizados para cada uno de los alumnos teniéndose en cuenta aspectos específicos en cada caso que puedan determinar diferentes condiciones para obtener el título de la ESO.

En la Comunidad Canaria¹⁶ cuentan no solamente con estos Programas de Diversificación sino con Programas para la Mejora de la Convivencia y Clima Escolar, estos últimos destinados al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que presentan dificultades de aprendizaje asociadas a problemas de adaptación al trabajo en el aula y desajustes de conducta que obstaculiza el normal desenvolvimiento de las clases, y que puedan manifestar grave riesgo de abandono del sistema educativo. En estos Programas la diversificación curricular se estructura en tres ámbitos y contempla: A/ resolución de conflictos interpersonales y estrategias de autocontrol, b/ educación en valores y fomento de la autoestima y c/ entrenamiento específico en habilidades cognitivas para la competencia social¹⁷

¹⁶ Orden de 3 de junio, por la que se establecen los Programas de Diversificación Curricular en la Comunidad Autónoma de Canarias.

¹⁷ Resolución de 28 de febrero de 2003, por la que se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los Centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria.

En Cataluña no existen como tal los Programas de Diversificación curricular, se denominan *Unidades de Adaptación Curricular* y están destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales que necesiten estrategias metodológicas y organizativas muy diferenciadas al aula ordinaria, es decir a alumnos con trastornos graves de conducta o rechazo escolar o aquellos que por una disminución psíquica requieran una metodología esencialmente manipulativa¹⁸.

El número máximo de alumnos escolarizados por aula en los Programas de Diversificación Curricular difiere poco entre las comunidades y está en torno a 12 a 15 alumnos.

Estos Programas de Diversificación Curricular establecen adaptaciones curriculares para alumnos mayores de 16 años y menores de 18 años con dificultades generales para el aprendizaje.

En el País Vasco¹⁹ en estos Programas el propósito es realizar un Plan de Trabajo Individual para cada alumno. En estos planes de trabajo se diseña una metodología específica y se configura un programa individualizado, en el que al menos tres áreas del currículo básico se cursarán de manera diversificada mientras que el resto se hará de forma integrada.

*Programas de Garantía Social*²⁰

La Formación Profesional²¹ tiene la finalidad de capacitar a las personas para el desempeño de una actividad en un campo profesional. En nuestro sistema educativo la Formación Profesional puede ser *Reglada*, *Ocupacional* y *Continua*.

La *FP Ocupacional (FPO)* tiene el objetivo de formar a la población activa que está en paro en una profesión o actividad laboral determinada. La Instancia reguladora es el INEM. La *FP Continua (FPC)* está destinada a la mejora formativa profesional de la población activa que está trabajando.

¹⁸ Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la Atención educativa al alumnado con nees y Orden de 24 de noviembre de 1998, que establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículo de ESO

¹⁹ Orden de 9 de julio de 1997, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en el País Vasco.

²⁰ RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de alumnos con necesidades educativas especiales

²¹ Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Son acciones formativas que se imparten en las empresas, es la Fundación Tripartita para el Empleo la instancia de los agentes sociales que canaliza y regula los fondos públicos de esta formación continua de los trabajadores. La *FP Reglada (FPR)*, es decir aquella que se imparte en el ámbito del sistema educativo puede ser: *básica o de base (FPB)* y se desarrolla en la ESO y en el Bachillerato a través de las materias optativas y modalidades de Bachillerato. Y *específica (FPE)* la que se imparte en los Ciclos de Grado medio y superior, a la que se accede tras haber superado la ESO.

Los Programas de Garantía social no son programas de formación profesional específica y tampoco se corresponde con la FP de base. Son programas que están pensados para aquellos alumnos que no han superado los objetivos de la ESO, y con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida adulta o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas, especialmente en la *FP específica de grado medio*.

Estos programas ofertan tres modalidades ordinarias y una modalidad para alumnos con necesidades educativas especiales. Se imparten en los centros ordinarios pero la modalidad destinada a los alumnos con necesidades educativas especiales también se puede impartir desde los centros de educación especial, aunque esto depende de cada comunidad, por ejemplo en la Comunidad de Madrid y según información aportada por la Consejería de Educación de esta comunidad actualmente no existe ningún centro de educación especial que imparta esta modalidad de Garantía Social

Comenzaron a aplicarse durante el curso 1995-96²², pero es a partir de 1998 cuando se organizan y estructuran con marcadas diferencias entre las distintas comunidades. Existen dos tipos de Programas de Garantía, los *ordinarios*, en estos programas pueden escolarizarse dos alumnos por grupo con DI de grado *leve y/o ligero* con sus adaptaciones curriculares, y el específico. Este último está dirigido a un tipo de alumnado cuyas discapacidades les impide seguir un programa lo más normalizado posible, como las personas con DI de grado *leve y/o ligero y moderado*, y que previamente estuvieron escolarizados de manera integrada en centros ordinarios.

²² Durante este curso 1995-96 aparecen las primeras cifras de alumnos escolarizados en estos cursos en las Estadísticas educativas del MEC

Se imparten en Institutos de Educación Secundaria, Centros de Educación especial públicos y concertados y Centros privados que impartan educación secundaria en régimen de concierto y entidades privadas sin fines de lucro dedicadas a la atención de jóvenes con discapacidad.

La normativa establece que la Garantía social está dirigida a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no posean titulación alguna de Formación Profesional y especialmente para aquellos que no hayan conseguido alcanzar los objetivos de la ESO. Se imparten cuatro modalidades, tres de estas modalidades son programas ordinarios y la modalidad para alumnos con necesidades educativas especiales es un programa de carácter específico: 1.*Programas de Iniciación profesional*, 2.*Programas para alumnos con necesidades educativas especiales*, 3.*Talleres profesionales* y 4. *Programas de Formación y empleo*.

Los objetivos de esta formación priorizan tres aspectos: *Cultural*, proporcionando una formación básica ya comenzada en etapas educativas anteriores; *Profesional*, posibilitando una preparación profesional; y *Personal*, facilitando el desarrollo integral de la persona. Esta respuesta educativa se centra de manera prioritaria en facilitar la inserción laboral y en ofrecer la posibilidad de mantenerse en el sistema educativo pudiendo continuar su formación en los ciclos de Formación Profesional Específica a través de la realización de una prueba de acceso, siempre y cuando se hubiera superado con éxito el Programa de Garantía Social cursado.

Para acceder a estos Programas se necesita la elaboración de un Informe por parte del Departamento de Orientación del Centro Ordinario en el que el alumno este cursando Secundaria Obligatoria, también la aceptación de la persona interesada o en su caso si es menor de edad el alumno/a por sus padres o tutores y un informe favorable del Servicio de Inspección Educativa.

La duración de estos cursos varía entre uno o dos cursos académicos. A la semana tienen entre 26 y 30 horas lectivas con los siguientes componentes formativos: 1. *Formación Profesional específica(FPE)*, estos contenidos facilitan el desempeño de un puesto de trabajo que no requiera el título de Técnico de FP(Grado Medio), 2.*Formación y Orientación Laboral(FOL)*, con esta formación se pretende familiarizar al alumnado con la legislación laboral, las condiciones de trabajo, las normas de seguridad e higiene y con las relaciones laborales del ámbito profesional del que se trate, también aporta recursos para la búsqueda de empleo. 3.*Formación Básica*; se desarrollan contenidos relacionados con los objetivos de la educación obligatoria de

forma útil y funcional para favorecer su inserción sociolaboral, incluye dos asignaturas instrumentales: Lengua y Matemáticas y una sociocultural. 4. *Actividades Complementarias*; actividades de carácter cultural o deportivo para realizar en el tiempo libre y *las Tutorías*; actividades de grupo que se realizan en un horario establecido con objetivos y contenidos que facilitan el desarrollo personal, potencian la autoestima y la motivación, la adquisición de habilidades pro sociales y de autocontrol así como la integración y la implicación en la sociedad.

En la actualidad según las distintas normativas autonómicas las modalidades existentes son similares pero no las mismas, ya que algunas cuentan con denominaciones diferentes y cambios en su organización y contenidos:

A) Modalidad de Iniciación Profesional

Se imparte en Centros educativos ordinarios, públicos y privados, y por Asociaciones Pro-Personas con discapacidad, subvencionados por convocatoria pública o bien en Centros ligados tanto al mundo laboral ordinario como al empleo protegido. El *objetivo* de estos programas es preparar al alumnado para incorporarse al mercado laboral y ofrecer la posibilidad de continuar con los ciclos formativos de grado medio. Son Programas de un año de duración. *Está dirigidos* a aquellos alumnos que habiendo utilizado todos los recursos del sistema educativo, incluida la diversificación curricular, o bien tienen el riesgo de abandonar el sistema educativo o bien están desescolarizados. Cuentan con prácticas voluntarias, 150 horas de duración en el último trimestre. El tamaño de los grupos esta entre 10 y 15 alumnos aunque si entre el alumnado hay tres alumnos con discapacidad entonces el máximo será de 12 alumnos. Al finalizar el programa se obtiene un certificado acreditativo de la formación realizada.

B) Modalidad de Formación-empleo

Son Programas *desarrollados por entidades locales que organizan la formación y actúan como contratantes*(estas entidades gestionan el 96% de las subvenciones destinadas a esta modalidad) y asociaciones empresariales sin ánimo de lucro en los que se combina formación y empleo. *Destinado* a jóvenes entre 16 y 21 años demandantes del primer empleo. Tienen una duración de 12 meses, con una primera fase de 6 meses de formación y otra segunda fase de formación-empleo con 15 horas semanales de formación y resto de horas está destinado a la realización de prácticas con contrato laboral en una empresa. El número de alumnos está entre 10 y 15 alumnos por grupo, si hubiera tres alumnos con discapacidad entonces el numero máximo de alumnos queda en 12. Al término del programa se entrega certificado académico y de competencia profesional.

C) Modalidad de Talleres Profesionales

Los Talleres profesionales se imparten en colaboración con entidades privadas sin ánimo de lucro subvencionados por convocatoria pública y están enfocados hacia aquellos jóvenes que han abandonado el sistema educativo y presentan en general rechazo hacia la escuela. Los contenidos que se imparten son tanto de carácter general como profesional, con didácticas motivadoras para el aprendizaje y que fomentan el desarrollo de habilidades sociales para la inserción laboral. Los grupos se forman con 10 o 15 alumnos, si hay dos alumnos con discapacidad la ratio es de 12 alumnos.

La duración del programa es de 1100 horas y se pueden realizar prácticas voluntarias en una empresa durante 150 horas en el último trimestre. Al finalizar el curso se obtiene un certificado académico.

D) Modalidad de Educación Especial

Estos Programas específicos son de dos cursos escolares de duración o 1800 horas. Están *dirigidos fundamentalmente a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad*. Prácticamente estos programas se dirigen a alumnos con discapacidad psíquica que han cursado Educación Primaria en integración y encontrándose en la misma situación en la ESO, han agotado los recursos que les ofrece el sistema educativo (adaptaciones curriculares y diversificación curricular) y no van a obtener el título de Graduado en ESO. También puede incluir a alumnos procedentes de centros de Educación Especial, que por sus condiciones personales de discapacidad y nivel curricular alcanzado están en condiciones de cursar estos programas.

Se imparten tanto en las Unidades de Educación Especial de los Institutos de Enseñanza Secundaria como en Centros Específicos. Su finalidad es facilitar la integración personal, social y laboral de alumnos a través del aprendizaje de un perfil profesional con el que poder conseguir un puesto de trabajo. Tiene una duración de 1800 horas, y la posibilidad de realizar prácticas voluntarias de una duración máxima de 150 horas en el último trimestre. Por curso puede haber un máximo de 12 alumnos. Al término del Programa obtienen un certificado académico.

En la Comunidad de Madrid se mantiene en la actualidad las cuatro modalidades de Programas de Garantía Social aunque con algunas modificaciones en la nueva normativa²³. Dentro de la *Modalidad para alumnos con*

²³ Orden 1207/2000, de 19 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los programas de garantía Social en la Comunidad de Madrid

necesidades educativas especiales se hace referencia a la preferencia de realizar esta formación en espacios y ámbitos cercanos a lo laboral, en colaboración con empresarios y agentes sociales en general, y en conexión con planes de empleo y de inserción laboral dirigidos a estas personas, especialmente los relacionados con el empleo protegido.

Resulta llamativo el desequilibrio que existe entre la duración de las modalidades ordinarias de estos Programas que es de un año y la duración de la modalidad destinada para alumnos con necesidades educativas especiales que puede oscilar entre dos y tres²⁴ años. Es decir que aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que decidan cursar de manera integrada una modalidad ordinaria solo podrán formarse durante un curso escolar, a lo sumo tienen la posibilidad de repetir un año más, no pueden permanecer más tiempo. Sin embargo los que hayan decidido matricularse en la modalidad extraordinaria tienen la posibilidad de permanecer tres cursos escolares. Este desequilibrio podría hacer tender la elección de estos alumnos hacia la modalidad extraordinaria.

En Andalucía las modalidades existentes dentro de la Garantía Social son los Programas de Iniciación Profesional impartidos también desde ambas vías de respuesta educativa para las personas con necesidades educativas especiales²⁵. También se recoge en esta normativa las condiciones y colaboraciones con otras Instituciones y Empresas de las prácticas en empresas que se cursará como en el resto de comunidades de manera voluntaria y siempre en función de los resultados académicos que el alumno obtiene.

La Comunidad Autónoma de Galicia cuenta con las siguientes modalidades de Programas de Garantía Social: los Programas de Formación Educativa y Profesional (también llamados Programas de modalidad A: estos se desarrollan en Centros de Educación Secundaria, Centros de Educación de adultos y Centros de Educación Especial) y los programas de Iniciación Profesional (Programas de modalidad B: en ellos el Área de Formación Básica se cursa también en los tres tipos de centros y el Área de Formación Específica en entidades de la Administración local, Instituciones

²⁴ Orden 1207/2000, de 19 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los programas de Garantía social en la CAM. Artículo 15

²⁵ Orden de 1 de abril de 2002, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma de Andalucía y Decreto 147/2002, de 14 de mayo por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Públicas o Privadas sin ánimo de lucro o en Empresas con los debidos convenios de colaboración)²⁶

En Cataluña²⁷ cuentan con las siguientes modalidades de Programas de Garantía Social: **1/Plan de Transición al Trabajo(PTT)** de 9 meses de duración y destinado a aquellos alumnos con 16 años o más que no han obtenido el graduado en ESO, el objetivo que se plantea en esta modalidad es que el alumnado conozca directamente el mundo laboral y obtenga recursos para facilitar su inserción laboral. Los contenidos integran una *formación General para el trabajo*(200 horas de octubre a diciembre), una *formación Profesionalizadora* (675 horas de enero a junio) y una última fase denominada de *Acompañamiento a la Inserción* que contempla el asesoramiento en la empresa con la posibilidad de entrar en una Bolsa de Trabajo.

Otro programa es el **Trabajo para la Formación (TxF)** que cuenta con una duración de 6 meses y está destinado a jóvenes desempleados entre 16 y 24 años. Se imparte en Centros ordinarios de Secundaria y son contratados por la Consejería de Educación durante 6 meses para mejorar y rehabilitar las instalaciones de los Centros de Educación Secundaria de esta Comunidad, así adquirieren experiencia profesional y completan las posibilidades de inserción al mundo laboral.

Existen otros Programas como el de **Formación en Técnicas Agropecuarias** destinados a jóvenes del sector agrario, o programas de Administración local y otros más inespecíficos gestionados por otras entidades pero diseñados y aplicados con objetivos y criterios metodológicos establecidos por la Consejería de Educación en Cataluña

En esta comunidad en la actualidad se está desarrollando un Plan director de la Educación Especial que tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la atención educativa del alumnado con discapacidad²⁸.

²⁶ **Orden de 5 de mayo de 1997**, por la que se regulan los programas de Garantía Social en la Comunidad autónoma de Galicia(DOG de 29 de mayo) y Resolución de 11 de febrero de 2005(DOG de 2 de marzo) de la dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales, por la que se regula el desarrollo de los programas de garantía social en Centros Públicos de la Comunidad autónoma de Galicia para el curso 2005-06

²⁷ **Decreto 75/1992, de 9 de marzo** por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en Cataluña, además regula el contenido y garantiza una oferta suficiente de los programas de garantía social. Y **Decreto 299/97, de 25 de noviembre** sobre atención educativa al alumnado con needs.

²⁸ **Plan Director de la educación especial de Catalunya**, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, abril 2003. Barcelona

La comunidad Canaria presenta similares modalidades dentro de Garantía Social además de los Programas de Iniciación Profesional, comunes al resto de Comunidades, las modalidades de Programas de Formación y Empleo y de Inserción Sociolaboral. Los primeros están orientados de forma especial a la búsqueda del primer empleo combinando la formación con contratos de aprendizaje en empresas. Los segundos están especialmente diseñados para alumnos con necesidades educativas especiales, en concreto para alumnos con DI de grado moderado o ligero, Motóricos, Auditivos y en grave riesgo de exclusión social. Los DI pueden estar hasta los 22 años, el resto hasta los 20 años de edad.²⁹

A continuación veamos la formación que se imparte desde la vía educativa extraordinaria de Educación Especial

1.2.2 Educación Especial: la enseñanza desde las Unidades y Centros específicos

La Educación Especial esta pensada para aquellas personas que padecen una disfunción y que por la intensidad de la misma no pueden acceder a una educación normalizada. Se imparte en Centros especiales y en aulas ubicadas en centros ordinarios. El objetivo de esta vía educativa para aquellos alumnos con menor afectación es la adquisición de un grado aceptable de autonomía y de desarrollo personal y en los casos que exista posibilidad, una formación profesional que les posibilite la inserción laboral a través de Centros Especiales de Empleo. Para los alumnos con afectación extrema el centro educativo solo puede ofertar medidas asistenciales.

Las enseñanzas que se imparten en los Centros y Unidades de Educación Especial³⁰ se estructuran en dos etapas, además de contar con la Educación Infantil (compuesto de dos ciclos: 0-3 y 3-6) que tiene carácter voluntario, la primera etapa es la Educación Básica Obligatoria (EBO) que comienza a los seis años y tiene una duración hasta los 16 años, aunque este periodo puede flexibilizarse, y posteriormente pasan al componente formativo que se imparta en la comunidad de referencia que puede ser Transición a la vida adulta y/o Aprendizaje de Tareas³¹ y que está destinado

²⁹ Orden 17 de febrero de 1998, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en Canarias

³⁰ RD696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

³¹ Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con nees escolarizados en Centros de Educación Especial

a los alumnos que han cursado estas enseñanzas básicas en un centro de educación especial o que por sus características educativas especiales sea aconsejable que curse esta formación.

Según la normativa el contenido, programas, desarrollo y alcance de la Educación Básica impartida en los Centros y Unidades de educación especial, se adaptara mediante un *Programa de Desarrollo Individual* a la capacidad física e intelectual del alumno.

Los Programas de Transición a la vida adulta y/o Aprendizaje de Tareas se organizan en un solo ciclo de dos años de duración y sus contenidos se estructuran en tres ámbitos de experiencia: Autonomía personal en la vida diaria, Integración social y comunitaria y Orientación y formación laboral y pretenden promover el mayor grado posible de autonomía personal e inserción social.

En la Comunidad de Madrid el componente formativo que se imparte actualmente es Transición a la vida adulta ya que como figura en la normativa³² los Programas de Aprendizaje de Tareas empezaron a ser sustituidos paulatinamente por los Programas de Transición a la vida adulta entre los años 1999 y 2002. En la actualidad una vez superada la edad máxima de escolarización en estos centros, es decir 21 años, existe la posibilidad de solicitar prórrogas anuales que les permite beneficiarse de estos centros hasta los 25 y 26 años, si son concedidas.

Las Unidades de Educación Especial son aulas ubicadas en los Centros educativos ordinarios destinadas a los alumnos con discapacidad que bien a tiempo parcial o a tiempo completo pueden cursar las enseñanzas regladas ordinarias con adaptaciones curriculares o con planes individuales de trabajo o enseñanzas especializadas, siempre según el grado de discapacidad del alumno y por tanto de las necesidades educativas que requiera. El número de alumnos por aula está en torno a los 5 o 6 alumnos.

En el País Vasco³³ estas aulas se denominan Aulas Estables de Educación Especial y están específicamente dirigidas a alumnos con necesidades edu-

³² Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los Programas de Formación para la Transición a la vida adulta destinados a alumnos con necesidades educativas especiales.

³³ Orden de 30 de julio, por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con NEES y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo en el País Vasco y Decreto 118/1998 de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con NEES en el marco de la escuela comprensiva e integradora en el País Vasco (artículos 7.1 y 18.2)

cativas especiales derivadas de autismo, retraso mental y otros trastornos generalizados del desarrollo. Están ubicadas en Centros ordinarios de ESO.

Se dirige al alumnado que necesitan “apoyos generalizados”³⁴, es decir que precisan una atención muy individualizada y recursos intensivos y continuados para desarrollar un currículo que se aparta de forma muy significativa del que se cursa en la ESO.

Están dirigidas a dos tipos de alumnado; el primero es alumnado de ESO que en Primaria también ha estado escolarizado en aula estable y su salida futura es el centro de día o centro laboral-ocupacional. El segundo es alumnado con TGD, autismo o retraso mental severo que durante la educación Primaria ha estado escolarizado en aula ordinaria con ACI, existe la posibilidad de escolarizarse en un aula de Aprendizaje de Tareas y posteriormente pasar a un taller protegido o a un centro laboral-ocupacional.

Estas aulas pueden establecerse desde Educación Infantil y en función de la intensidad de la disfunción del alumno el currículo que curse podrá estar más o menos alejado del prescriptivo, pudiendo cursar(EBO)

El número de alumnos no es nunca superior a 5 alumnos. Al cumplir 16 años este alumnado si no presenta una afectación muy severa puede pasar directamente al componente formativo que se imparte en esta comunidad, denominado Aprendizaje de Tareas(es la única comunidad que mantiene esta denominación y Canarias que aún cuenta con algunos alumnos de carácter residual) y que se podrán crear como Aulas Estables.

Al comenzar esta formación a partir de los 16 años, se elabora para cada uno de los alumnos un Plan de Tránsito Individual(PTI) que tiene como referencia el Proyecto Curricular de Centro de Educación Especial, la evaluación individual de carácter curricular y el informe psicopedagógico actualizado. Siempre contando con el asesoramiento del equipo psicopedagógico.

El Programa de estas Aulas de Aprendizaje de Tareas tiene como objetivo fomentar la preparación laboral y para la vida activa de este alumnado que requiere unas necesidades educativas especiales y que están ligadas a retraso mental. Se trata de diseñar el tránsito entre la escuela a la vida adulta y su inserción laboral. Su duración es de un máximo de cuatro años, no se podrá superar la edad de 20 años.

³⁴ *La AAMR define retraso mental a través de los apoyos*, que pueden ser: intermitentes, limitados, extenso y generalizado. Ejemplo de este último son las aulas estables en centros ordinarios en el País Vasco o aulas de educación especial en el resto de CCAA.

Las Aulas de Aprendizaje de Tareas que no estén formadas como aulas estables contarán con un máximo de 10 alumnos, los contenidos que se imparten están divididos en dos ciclos. El primero dura dos cursos escolares, a partir de los 16 años y hasta los 18 años aunque se puede flexibilizar este periodo en función de las características del alumno. En estos programas se imparten *Aprendizajes básicos* que trabajan cuatro ámbitos: Comunicación, Autonomía personal, Habilidades sociales e Inserción Comunitaria y orientación al trabajo. El segundo ciclo consta de *Aprendizajes específicos y de Formación en Centros de Trabajo*, se puede cursar a partir de los 18 años hasta los 20 y también se puede cursar de manera integrada en programas ordinarios de iniciación profesional. Para ello se establecen convenios de colaboración con entidades cuyo objetivo es la integración laboral de personas con discapacidad.

El currículo que se imparte mantiene la Formación Básica, las Habilidades sociales e inserción comunitaria, y un área de *Aprendizajes Específicos de carácter profesional* que incorpora siempre que sea posible un periodo de formación en Centros de Trabajo (FCT) que bien pueden ser Centros de empleo ordinario o Centros especiales de empleo o en Centros ocupacionales. Al término de la Formación se obtiene un certificado en el que especificará la especialidad profesional cursada y las capacidades alcanzadas así como las posibilidades de adecuación a un puesto de trabajo y su nivel de socialización.

Los alumnos con necesidades educativas especiales ligadas a déficit sensoriales y/o motores están integrados en el aula ordinaria, con adaptaciones de acceso al currículo y con el apoyo necesario tanto de carácter curricular como personal.³⁵

Estas Unidades de Educación Especial en la Comunidad Canaria se denominan Aulas Enclave³⁶ y se ubican en los Centros ordinarios de enseñanza obligatoria, donde se escolaricen alumnos cuyas necesidades educativas especiales impliquen unas adaptaciones curriculares muy significati-

³⁵ “*Las Aulas estables para el alumnado con necesidad de apoyos generalizados en centros de ESO*” Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Vitoria-Gasteiz, 1997. Y “*La transición a la vida activa de jóvenes con NEES: marco curricular para el programa de aprendizaje de tareas*” de Ugarriza, J. R. Y Mendía, R., Dirección de renovación pedagógica. Vitoria-Gasteiz. Abril, 1997.

³⁶ Orden de 9 de abril de 1997, sobre la escolarización y recursos para alumnos/as con necesidades educativas especiales por discapacidad derivada de déficit, trastornos generalizados del desarrollo y alumnos/as hospitalizados (BOC 53, de 25.4.97)

vas y requieran la utilización de recursos muy específicos. La edad mínima para aplicar los programas de Tránsito a la vida adulta y de Aprendizaje de tareas a este alumnado es a partir de los 14 años cumplidos.

Como en el resto de comunidades el número máximo de estas aulas especiales en cada centro ordinario es de dos. La atención educativa se proporcionará en el marco del aula enclave, compartiendo con los alumnos/as del Centro aquellas actividades que favorezcan la integración y su respuesta educativa.

1.2.3. Servicios externos de apoyo

Existen además unos Servicios externos de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales a través de los Equipos Multiprofesionales que actúan desde una doble dimensión; generalista y especialista. Diseñando y aplicando programas específicos como el Programa de Desarrollo de Capacidades y el Programa de Educación del alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, destinados ambos al alumnado con graves dificultades de aprendizaje, retraso mental severo y profundo, autismo y trastornos graves de la personalidad. Y para alumnos con discapacidades de menor grado de afectación están los Programas de Desarrollo de Adaptación Social, Programa de Audición y Lenguaje, Programa de Educación Temprana y de Transición a la vida adulta y al mundo laboral. La educación formal oferta una formación para los alumnos DI similar en las diferentes Comunidades a pesar de las diferencias vistas sobre la especificidad de respuestas educativas más o menos integradoras, y con más o menos apoyo por parte de entidades privadas, que se ofrecen desde las normativas que regulan su aplicación. El objetivo de la integración social es común a todas, es decir ofertar una formación que posibilite en la medida de lo posible la consecución de un empleo, pero desde la actual legislación ningún sistema educativo autonómico regula el tránsito entre esta formación y el empleo garantizando una inserción laboral satisfactoria.

2. La estadística de la enseñanza en España del MEC.

Acabamos de contar la historia de la Educación Especial en España a través de los cambios legislativos. Vamos a completar este aspecto más bien formal con información sobre la realidad material. Hemos visto lo que los ACNEEs pueden legalmente estudiar según las sucesivas regulaciones jurídicas ¿Pero qué es lo que realmente estudiaron y cómo, en particular los alumnos con DI?. Para contestar esta pregunta tenemos dos fuentes principales. En primer lugar la EEE, en segundo lugar la conocida EDDS99.

Las personas con DI entre 16 y 35 años en 1999 a las que limitamos este estudio estuvieron escolarizados en diferentes momentos y por lo tanto con legislaciones distintas. Los más jóvenes tenían siete años cuando entró en vigor la LOGSE en 1990 y por tanto siempre han estado escolarizados con esta ley. Los más viejos comenzaron a ir a la escuela cuando entró en vigor la LGE de 1970 y salvo excepciones terminaron su escolaridad con esta Ley. Los demás estuvieron escolarizados con las dos leyes. Además, hay que tener en cuenta, por su incidencia en la normativa posterior y en los primeros cambios en la práctica, la publicación de la LISMI en 1982 y su posterior desarrollo en el RD2639/1982 y en el RD334/1985, ambos de Ordenación de la Educación Especial.

A partir de este RD de 1985 se establecieron unas líneas de actuación que sirvieron de guía para llevar a cabo un *Programa de Integración* que duró ocho años, dividido en dos fases una experimental de tres años de duración (1985-86 a 1987-88), y otra fase de cinco años, que concluyó en 1992-93. Lo cual significa que antes de entrar en vigor la LOGSE muchos de nuestros sujetos de estudio estuvieron afectados por la política de integración.

Por este motivo se han recopilado los datos necesarios para ver la evolución de la *escolarización* y la *formación* de los DI desde los años ochenta hasta los datos más actuales relativos al curso académico 2003-04. Y poder ver así si los cambios legislativos que han favorecido una redistribución de la escolarización de estos alumnos a partir de la década de los 90 en los centros también favorece una educación más adecuada; y en particular si estos cambios han favorecido la formación profesional de los ACNEEs y han mejorado su orientación hacia la inserción profesional.

2.1. Escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales

2.1.1. Una visión general

Para ubicar la información posterior correctamente veamos las tasas netas de escolarización³⁷ del alumnado en general en nuestro país. La **Tabla 5. 1** muestra la evolución de estas tasas durante la década de los años 80, en tres cursos escolares: 1980-81, 1985-86 y 1988-89:

³⁷ *Tasa neta de escolarización*, se define como la relación entre el alumnado de una edad, o grupo de edad que cursa la enseñanza considerada, respecto al total de población de la misma edad, o grupo de edad.

TABLA 5. 1.
TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN CURSOS:
1980-81, 1985-86 Y 1988-89

Dos años	3.98	4.75	4.83
Tres años	15.30	16.34	21.49
Cuatro años	67.75	84.60	92.45
Cinco años	92.06	96.95	100.00
Seis años	100.00	100.00	100.00
Siete años	100.00	100.00	100.00
Ocho años	100.00	100.00	100.00
Nueve años	100.00	100.00	100.00
Diez años	100.00	100.00	100.00
Once años	100.00	100.00	100.00
Doce años	100.00	100.00	100.00
Trece años	94.17	99.09	100.00
Catorce años	83.35	90.14	98.24
Quince años	68.52	76.15	85.79
Dieciséis años	51.82	60.24	70.27
Diecisiete años	46.07	52.83	61.77
Dieciocho años	23.97	27.34	33.06
Diecinueve años	11.48	14.30	18.57

Fuente: MEC(1993): Estadística de la enseñanza en España
(Preescolar, EGB y EE. Medias)

Durante esta década la estructura y ordenación del sistema educativo corresponde a la establecida en la LGE de 1970. En la tabla se observa un incremento importante en la escolarización de los niños de dos a cinco años en la etapa de Preescolar. Se mantiene el 100% en las edades comprendidas entre los seis y doce años y durante el curso 1988-89 se alcanza el 100% también en trece años y en catorce se aproxima mucho, 98.24%. La Educación General Básica, EGB, de carácter obligatorio se cursaba desde los seis hasta los trece años. A partir de esta edad, en ese mismo curso, hay un aumento global en el resto de edades, pero no supera el 86% alcanzado con quince años.

La **tabla 5. 2** continúa la tabla 5. 1, añadiendo ahora datos de Educación Especial. Durante el curso 1996-97 el alumnado con quince años se ha incrementado casi en 10 puntos, lo que lo acerca al 100% que prácticamente alcanza en el curso 1999-00 con el 99.4%. Con esto se ha logrado, por tanto, la escolarización total en la Enseñanza Obligatoria (que acaba al cumplir 16 años, por lo que no cabe esperar tasas del 100% a esta edad). Las tasas de EE se mantienen constantes entre un 0.3% y un 0,5%.

En Educación Infantil hay un aumento considerable de la escolarización de la población a los tres años, que llega casi al 100%, consecuencia de la ampliación a este curso del antiguo preescolar establecido por la LOGSE. En EE, sin embargo, no parece haber aumento alguno, no pasando la tasa neta de escolarización del 0,1%, y 0,2% a los cuatro.

La escolarización en las edades de dieciséis y diecisiete años se estableció desde 1996-97. Los jóvenes de dieciocho y diecinueve años, sin embargo, aumentaron su tasa de escolarización entre los cursos 1999-00 y 2002-2003 en unos 20 puntos porcentuales, seguramente por el postergamiento de la FP en la LOGSE. En Educación Especial, por el contrario, no hay variación en el tiempo y la disminución por edad se produce dos o tres años después que en el conjunto de los alumnos. Lo que significa que los alumnos de EE prolongan rutinariamente su escolarización hasta los diecinueve o veinte años.

TABLA 5. 2
TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN CURSOS:
1996-97, 1999-00 Y 2002-03

AMBOS SEXOS, EDAD	1996-97		1999-00		2002-03	
	Todas las enseñanzas	Educación Especial	Todas las enseñanzas	Educación Especial	Todas las enseñanzas	Educación Especial
Menores de un año	1.1	-	1.5	-	2.5	-
Un año	4.6	-	6.8	-	9.9	-
Dos años	12.3	0.0	15.9	-	21.7	0.0
Tres años	66.8	0.1	84.1	0.1	94.7	0.1
Cuatro años	99.3	0.1	99.3	0.1	99.5	0.2
Cinco años	100.00	0.2	100.00	0.2	100.00	0.2
Seis años	100.00	0.3	100.00	0.3	100.00	0.3
Siete años	100.00	0.3	100.00	0.3	100.00	0.3
Ocho años	100.00	0.3	100.00	0.3	100.00	0.3
Nueve años	100.00	0.3	100.00	0.3	100.00	0.3
Diez años	100.00	0.4	100.00	0.4	100.00	0.4
Once años	100.00	0.4	100.00	0.4	100.00	0.4
Doce años	100.00	0.4	100.00	0.4	100.00	0.5
Trece años	100.00	0.5	100.00	0.5	100.00	0.5
Catorce años	100.00	0.4	100.00	0.4	100.00	0.5
Quince años	95.1	0.4	99.4	0.5	97.5	0.5
Dieciséis años	83.8	0.5	87.2	0.5	87.9	0.5
Diecisiete años	75.9	0.5	76.4	0.5	75.3	0.5
Dieciocho años	44.9	0.4	40.7	0.4	63.0	0.4
Diecinueve años	27.5	0.3	27.1	0.5	53.4	0.3

Fuente: MEC(varios cursos): Estadística de la enseñanza en España (todas las enseñanzas)

Nos centramos a continuación en los alumnos de Educación Especial (terminología LGE) y ACNEEs (terminología LOGSE), cuya evolución reflejan las tablas 5.3 A, 5.3 B y 5.3 C. La primera tabla 5.3 A, muestra la situación durante la década completa de los 80. Su diseño se corresponde con el funcionamiento de la práctica escolar y de la normativa directriz en ese momento, que es la de la LGE.

Las tablas 5.3 B y 5.3 C, a partir del año 1990 y hasta el curso 2003-04 respectivamente, presentan la información siguiendo la ordenación de la

LOGSE. Recordemos que los cambios que pretendía introducir la LOCE, desarrollados en el RD827/03 de 27 de junio, que establecía el calendario de aplicación, y modificadas con el RD1318/04 de 28 de mayo, nunca se han llevado a la práctica, y tampoco han llegado a reflejarse en las estadísticas.

Una primera apreciación está en relación con la cantidad de alumnado total matriculado en todas las enseñanzas no universitarias. Se observa en la tabla una disminución del mismo. De un 20% que se produce progresivamente a lo largo de los veinte años. De los 8.767.795 alumnos escolarizados en el curso 1980-81 se ha pasado a 6.895.880 matriculados entre todas las enseñanzas escolares durante el curso 2003-04. Ello pese a los aumentos de las tasas de escolarización que acabamos de ver.

En la parte de la **tabla 5. 3A** que muestra la evolución del alumnado de Educación Especial durante la década de los años 80 se observa que del total de alumnos escolarizados en todas las enseñanzas no universitarias este alumnado supone de manera estable el 1% hasta el curso 1986-87, en que pasa al 1,1%, y al 1,2% en el año 88-89. La EEE refleja esta posibilidad desde 1980-81. Antes solo da cuenta de los alumnos de Educación Especial en centros específicos, que en 1979-80 son 45.057. Al año siguiente aparecen repentinamente casi tantos alumnos en centros no específicos, como sigue habiendo en centros específicos, un fenómeno realmente notable.

Estos alumnos podían estar matriculados en *centros no específicos* o en *centros específicos* (en estos momentos no existía la posibilidad de estar integrado en un centro ordinario con apoyo). Los *centros no específicos* eran centros ordinarios en los que existían aulas denominadas *unidades de educación especial*. Los *centros específicos* son los centros de Educación Especial.

Inicialmente el porcentaje de alumnado en los centros específicos fue algo mayor, 54%, que en los centros no específicos y durante unos cursos se mantiene al 50%. A partir del 1985-86 el porcentaje de alumnos escolarizados en centros no específicos comienza progresivamente a aumentar y a la vez el porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos a disminuir. Al término de la década el porcentaje de alumnado matriculado en los centros específicos es de un 35,7% y de un 64.3% el total escolarizado en centros no específicos.

Ahora bien, el aumento en los centros no específicos se realiza solo en parte a costa de los específicos. Los alumnos en estos centros sólo disminuyen de 50.308 en el curso 1983-84 a 40.190 en el curso 1989-90, es

decir de 0,55% a 0,45% del total de la población escolarizada, según se ve en la **tabla 5. 4**, que refleja de modo continuado la evolución de los alumnos en centros específicos. En la tabla 5.3.A los alumnos en centros no específicos crecen mucho más, de 40.245 en el curso 1980-81 a 73010 en el curso 1988-89 en términos absolutos, esto es de 0,45% a 0, 82% en términos relativos al total de matriculados.

¿A qué pueden deberse estos cambios?. Al principio de esta década entro en vigor la LISMI, en 1982, cuyo posterior desarrollo normativo dio pie al Programa de Integración que se inició en 1985. Es de suponer que al Programa de Integración puesto en marcha tras el RD 334/85 de desarrollo de esta ley. Posiblemente los cambios en la legislación estaban provocando cambios en los criterios de evaluación psicopedagógica y por tanto en la escolarización de alumnos de centros específicos a centros no específicos. Pero es evidente que el aumento general de los alumnos de EE de 1% a 1,2% se debe exclusivamente al aumento de los alumnos en centros no específicos.

TABLA 5. 3.A.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Y DE INTEGRACIÓN DURANTE DECADA 80

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
1. ALUMNADO TOTAL TODAS LAS ENSEÑANZAS	8.767.795 (100%)	8.924.233 (100%)	9.027.056 (100%)	9.079.110 (100%)	9.118.160 (100%)	9.166.837 (100%)	9.178.950 (100%)	9.063.481 (100%)	8.929.449 (100%)
2. ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	87.864 (1%)	91.402 (1%)	98.014 (1%)	98.387 (1%)	98.971 (1%)	98.371 (1%)	106.106 (1.1%)	103.645 (1.1%)	113.617 (1.2%)
2.1. CENTROS ESPECÍFICOS									
UNIDADES	4.815	4.910	5.140	5.226	5.192	5.180	4.668	4.923	4.683
PUESTOS	53.875	55.313	55.871	57.724	55.929	56.605	51.194	57.724	45.237
PROFESORES	4.942	5.194	5.602	5.612	5.668	5.602	5.117	5.514	5.511
ALUMNOS	47.619 (54%)	49.193 (53.8%)	49.082 (50%)	50.308 (51.1%)	48.465 (48.9%)	45.539 (46.2%)	41.406 (39%)	41.231 (39.7%)	40.607 (35.7%)
2.2. CENTROS NO ESPECÍFICOS									
UNIDADES	3.271	3.402	3.961	4.462	5.067	5.854	10.679	5.734	5.546
PUESTOS	50.101	53.038	63.660	65.151	74.335	86.806	78.584	89.200	78.988
PROFESORES	3.268	3.495	3.904	4.467	5.062	5.862	10.310	7.394	8.202
ALUMNOS	40.245 (46%)	42.209 (46%)	48.932 (50%)	48.079 (48.9%)	50.506 (51%)	52.832 (53.8%)	64.700 (61%)	62.414 (60.3)	73.010 (64.3)

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

El programa de integración debe también estar en el origen del fenómeno que se observa en la tabla 5.3.A un crecimiento mucho mayor del profesorado que del alumnado o los puestos en los centros no específicos, mientras que las unidades y el número de profesores de los centros específicos se mantienen estables durante los diez años.

La tabla 5.3 B muestra la evolución de la escolarización durante la década de los años 90. Ahora la perspectiva ha cambiado: ya no se habla de alumnos de Educación Especial, sino de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES). La distribución considerada en esta tabla presenta las dos posibilidades de escolarización anteriores, en un *centro específico o de educación especial* y en las *unidades de educación especial ubicadas en los centros ordinarios*, pero además incluye la posibilidad de estar *integrado en un centro ordinario con apoyos* individuales, como por ejemplo las adaptaciones curriculares, que posibilitan a los DI con menor grado de afectación cursar el currículo ordinario con el grupo de referencia.

El diseño de la información en la tabla 5.3 B se ha estructurado siguiendo tres apartados. El primero corresponde al porcentaje de alumnos matriculados en todas las enseñanzas no universitarias, el segundo es el porcentaje de alumnos de Educación Especial total, que se desglosa en sus dos posibilidades de escolarización: los centros y las unidades de educación especial ubicadas en los centros ordinarios. Y un tercer apartado que aparece por primera vez durante el curso escolar 1989-90, que recoge el número de ACNEES que están escolarizados en los centros ordinarios de manera integrada con apoyo.

TABLA 5. 3.B.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Y DE INTEGRACIÓN DURANTE DÉCADA 90¹

	1989-90 ²	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99
1. ALUMNADO TOTAL TODAS LAS ENSEÑANZAS	8.866.603 (100%)	8.798.970 (100%)	8.669.996 (100%)	8.536.796 (100%)	8.477.790 (100%)	8.281.457 (100%)	7.667.516 (100%)	7.495.588 (100%)	7.309.096 (100%)	7.128.200 (100%)
2. ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	52.601 (0.59%)	42.329 (0.48%)	38.335 (0.44%)	35.120 (0.41%)	38.003 (0.38%)	31.787 (0.38%)	30.043 (0.37%)	28.536 (0.35%)	28.437 (0.38%)	27.711 (0.38%)
2.1 ALUMNADO EN CENTROS ESPECÍFICOS	40.190 (76.4%)	34.670 (82%)	32.520 (84.8%)	31.354 (89%)	29.758 (78.3%)	29.138 (91.6%)	27.426 (91%)	26.499 (92.8%)	25.607 (90%)	25.028 (90%)
2.2 ALUMNADO EN UNIDADES DE EE EN CENTROS ORDINARIOS	12.411 ³ (23.6%)	7.406 (17.4%)	6.315 (15.2%)	8.693 (25%)	8.245 (21.6%)	2.649 (8.3%)	2.617 (9%)	2.037 (7.2%)	2.830 (10%)	2.683 (10%)
3. ALUMNADO INTEGRADO	56.235 (0.63%)	71.934 ⁴	96.653 (1.1%)	77.647	77.802	74.870	(4.513) ⁵	91.156 (1.2%)	94.362 (1.2%)	102.085 (1.4%)

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

¹ El curso escolar 1989-90 es el primer año que aparece recogido en las estadísticas del alumnado de integración.

² En la EEE, las unidades de Educación Especial en Centros ordinarios se incluyen las Unidades Sustitutorias, la mayor parte están en Galicia e incluyen alumnado de integración

³ Las cifras subrayadas no están completas. Faltan cifras de algunas enseñanzas o de algunas comunidades.

⁴ En las estadísticas de este curso 95-96 figuran tan solo los alumnos integrados en educación secundaria

⁵ idem

Se observa en primer lugar que continúa la disminución del porcentaje que representa el alumnado de Educación Especial en centros específicos, hasta unos 25.000 alumnos, que equivalen al 0,36% del total matriculado (a comparar, en la **tabla 5. 4**, con el 0,45% al comienzo de los noventa y con el 0,55% al comienzo de los ochenta). En segundo lugar, conviene fijarse en que los 73010 alumnos de los centros no específicos de la LGE (Tabla 5. 3 A, 1988-89) han sido divididos en dos grupos: alumnos en unidades de EE y alumnos de integración. El primero, el que se sigue considerando de Educación Especial, es con mucho el más pequeño y disminuye drásticamente de unos 12.000 a poco más de 2.000, es decir, el 0,03% del total de

alumnos. La mayor parte de estas unidades están ubicadas en Galicia e incluyen un alumnado que está integrado, como hace notar la Estadística de la Educación en España del MEC. Se trata claramente de una figura de transición que queda estabilizada a fines de la década y que en realidad parece que debería sumarse más bien a los alumnos de integración que a los de EE.

El segundo grupo, que ahora se define como de integración, es el más numeroso, unos 56000 alumnos, que son el 0,63% del total de la matrícula. Y crecen enormemente durante la década. Las cifras de este alumnado durante los cursos 1990-91, 1992-93, 1993-94, 1994-95 y 1995-96 están incompletas, parece que por la demora en la entrega de los datos de algunas comunidades autónomas (por este motivo no figura en la tabla 5. 3 B el porcentaje en estos cursos). Pero con los datos de los últimos años podemos precisar la tendencia creciente de este alumnado de integración, que llega al número de 102.085 durante el curso escolar 1998-99, es decir un 1,4% del total de matriculados, y, según se ve en la tabla 5. 3 C, a 117.582, el 1.7% en el curso 2003-04, del total de la matrícula.

TABLA 5. 3.C.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Y DE INTEGRACIÓN DE 2000 A 2004

	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
1. ALUMNADO TOTAL TODAS LAS ENSEÑANZAS	6.972.500 (100%)	6.882.363 (100%)	6.830.135 (100%)	6.834.162 (100%)	6.895.880 (100%)
2. ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	27.337 (0.39%)	27.334 (100%)	27.090 (0.39%)	27.057 (0.40%)	27.799 (0.39%)
2.1. ALUMNADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	24.781 (91%)	24.954 (91%)	24.479 (90%)	24.235 (89.5%)	24.511 (88%)
2.2. ALUMNADO EN UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL	2.556 (9%)	2.380 (9%)	2.611 (10%)	2.822 (10.5%)	3.288 (12%)
3. ALUMNADO INTEGRADO	109.775 (1.5%)	114.844 (1.6%)	116.456 (1.7%)	123.960 (1.8%)	117.582 (1.7%)

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

El resultado final del cambio legislativo, al menos tal como se refleja en las estadísticas, es que el alumnado que se considera de Educación Especial aumenta bruscamente en 1980-81 por la aparición de unos 40.000 alumnos en centros no específicos, lo que sube su porcentaje del total de escolarizados, de 0,054% al 1%, luego desciende bruscamente de un 1,2% del total en 1988-89 a un 0,59% en el curso siguiente. En este mismo curso

surge la figura del alumnado de integración, a la que se trasladan la mayor parte de los alumnos de EE en centros no específicos, siendo desde el primer año más numerosos que los de EE, 0,63% del total. En pocos años, hasta 1992-93, los alumnos de EE disminuyen hasta menos del 0,40%, manteniéndose en ese porcentaje hasta la actualidad. Los alumnos de integración, por contra, aumentan fuertemente, siendo el 1,1% de todos los matriculados ya en 1991-92 y llegando al 1,7% en 2003-2004, último año del que tenemos datos. ¿Qué nos dice este análisis de las cifras estadísticas que acabamos de hacer sobre la realidad del proceso de integración?

En una *primera interpretación*, la más ingenua y extendida, el proceso ha consistido en ir sacando a los alumnos con menos NEEs de los centros específicos para escolarizarlos en centros ordinarios. Si leemos las cifras de las tablas 5.3.A a 5.3.C con esta visión de los hechos, nos conformaríamos con constatar que mientras a principios de los ochenta todos los alumnos de EE estaban en unidades o centros de EE, en 2003-2004 han quedado sólo una quinta parte. Concluiremos, por tanto, que el proceso de integración ha afectado a las 4/5 partes de los alumnos con NEEs.

Esta interpretación comete un error grave, que es pasar por alto el crecimiento de los alumnos de integración. La historia de los alumnos de integración, como se aprecia en las tablas 5 3 A a 5 3 C, tiene tres fases muy distintas. En la *primera de ellas*, como tales se constituyen desgajándose de los alumnos de Educación Especial y crecen a costa tanto de estos como del resto de los alumnos. Coincide esta fase con el Programa de Integración, hasta los primeros años 90. Cuando comienza en 1985, los alumnos de EE son el 1%, de los cuales aproximadamente la mitad está en centros específicos y la otra mitad está en centros ordinarios. Cuando acaba, hacia 1992-93, quedan en centros o unidades de EE el 0,4% de los alumnos, pero los alumnos de integración no son el 0,6%, como correspondería de un simple trasvase sin cambios en la cifra total, sino más del 1,1%. Ha habido por tanto al menos un 0,5% de alumnos que no se han integrado desde la antigua EE, sino que tienen otra procedencia. Aparecen en centros no específicos añadiéndose a los de EE, en la segunda.

La *tercera fase* comienza en 1992-93. Durante ella, los alumnos de EE se mantienen constantes en aproximadamente el 0,4% del total. Todo el crecimiento de los alumnos de integración hasta el 1,7% del total, por tanto, tiene que venir de fuente distinta de la EE.

En total, los ACNEES han acabado siendo más o menos el doble que los antiguos alumnos de Educación Especial. Estos alcanzaron la cifra más alta

de escolarización en el año 1988-89, con 1.2% de la población; aquellos han llegado a ser el 2,1% de la población matriculada en la enseñanza no universitaria, gracias al fuerte incremento de los alumnos de integración³⁸. Si tomamos como referencia el año 1979-80, los emergidos alumnos de integración eran el 1,7% del total de alumnos, son tres veces más que el 0,54% que eran los alumnos de EE ese año.

Podría interpretarse ahora que este incremento total de 1,7% sobre los antiguos alumnos de EE tiene tres fuentes. Una, la asimilación de los alumnos de EE en centros no específicos, que representa un magnífico comienzo con 0,7 puntos porcentuales; dos, la integración propiamente dicha de alumnos procedentes de centros de EE, que habían supuesto al cabo del tiempo una adición de 0,2 puntos, los mismos que menguaron los centros de EE y tres la posición de apoyos a alumnos de centros ordinarios que antes no los tenían, que daría cuenta del residuo de 0,8 puntos. Si esto fuera así, debería hablarse en puridad más que de proceso de integración de proceso de 'apoyo', a los alumnos con NEEs.

Pero esta *segunda interpretación*, aunque más exacta que la primera, tiene el defecto de suponer que ya en 1980 estaban escolarizados todos los alumnos con NEEs. Es más probable, sin embargo, que no lo estuviera una cierta fracción de los mismos, precisamente aquella con NEEs más graves. La incorporación de estos alumnos al sistema puede dar cuenta de una parte o incluso de todo el crecimiento de ACNEEs. Una *tercera interpretación*, por tanto, complementaria e incluso rival de la segunda, es que los ACNEEs han crecido exactamente por la escolarización de niños y jóvenes (todavía no alumnos) con NEEs, y no por el incremento de los apoyos a los alumnos de centros ordinarios.

Volveremos sobre esta cuestión más tarde, cuando podamos aprovechar para dilucidarla la información que vayamos obteniendo tanto de la EEE como de la EDDS99.

³⁸ Los desarrollos normativos más relevantes para estos procesos son:

RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, Art.7.

Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con nees que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE

TABLA 5. 4.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE TODAS LAS ENSEÑANZAS
Y EL ALUMNADO MATRICULADO EN CENTROS ESPECIFICOS
DE EDUCACIÓN ESPECIAL

AÑOS	1. ALUMNADO TOTAL TODAS LAS ENSEÑANZAS	2.1. ALUMNADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
	(100%)	absolutos	porcentajes
1980-81	8.767.795	47.619	0,54%
1981-82	8.924.233	49.193	0,55%
1982-83	9.027.056	49.082	0,54%
1983-84	9.079.110	50.308	0,55%
1984-85	9.118.160	48.465	0,53%
1985-86	9.166.837	45.539	0,49%
1986-87	9.178.950	41.406	0,45%
1987-88	9.063.481	41.231	0,45%
1988-89	8.929.449	40.607	0,45%
1989-90	8.767.795	40.190	0,45%
1990-91	8.924.233	34.670	0,38%
1991-92	9.027.056	32.520	0,36%
1992-93	9.079.110	31.354	0,34%
1993-94	8.477.790	29.758	0,35%
1994-95	8.281.457	29.138	0,35%
1995-96	7.667.516	27.426	0,35%
1996-97	7.495.588	26.499	0,34%
1997-98	7.309.096	25.607	0,35%
1998-99	7.128.251	25.028	0,35%
1999-00	6.972.500	24.781	0,35%
2000-01	6.882.363	24.954	0,36%
2001-02	6.830.135	24.479	0,35%
2002-03	6.834.162	24.235	0,35%
2003-04	6.895.880	24.511	0,35%

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

2.1.2. Una visión por Comunidades Autónomas

Como hemos visto al reseñar la legislación, aunque las normas generales para la atención a ACNEES son las mismas para toda España, su desarrollo difiere notablemente por CCAA. Esta diversidad es mayor entre las CCAA que tienen competencias educativas desde primeros de los ochenta que entre aquellas que constituyeron hasta finales de los noventa el llamado ‘territorio MEC’, con una normativa uniforme. Parece interesante, por tanto, considerar si hay diferencias entre ellas.

En la **tabla 5. 5**, puede verse tanto el alumnado integrado en centros ordinarios como los alumnos que están matriculados en unidades y centros de educación especial por CCAA en el curso 2002-03.

TABLA 5. 5.
ALUMNADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRADO
ESCOLARIZADO PARA EL CURSO 2002-03
POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

	1. TOTAL ALUMNOS TODAS LAS ENSEÑANZAS	2. TOTAL ALUMNOS E.E (1)	3. % ALUMNOS E.E.	4. TOTAL ALUMNOS INTEGRADOS EN CENTROS ORDINARIOS	5. % ALUMNOS INTEGRADOS CENTROS ORDINARIOS	6. TOTAL ALUMNADO INTEGRADO Y DE E.E.	7. % TOTAL ALUMNADO INTEGRADO Y DE E.E.	8. % ALUMNOS SOBRE TOTAL EE E INTEGRADOS	9. % ALUMNOS INTEGRADOS SOBRE TOTAL EE E INTEGRADOS
TOTAL	6.843.646	27.057	0,40	123.960	1,81	151.017	2,21	17,92	82,08
ANDALUCÍA	1.411.1307	4.500	0,32	36.892	2,61	41.392	2,93	10,87	89,13
ARAGÓN	175.202	762	0,43	2.783	1,59	3.545	2,02	21,50	78,50
ASTURIAS	135.230	507	0,37	2.314	1,71	2.821	2,09	17,97	82,03
BALEARES	145.012	486	0,34	3.644	2,51	4.130	2,85	11,77	88,23
CANARIAS	329.368	1.153	0,35	3.126	0,95	4.279	1,30	26,95	73,05
CANTABRIA	77.966	269	0,35	2.306	2,96	2.575	3,30	10,45	89,55
CASTILLA Y LEÓN	363.120	1.158	0,32	9.048	2,49	10.206	2,81	11,35	88,65
CASTILLA-LA MANCHA	311.269	1.038	0,33	7.261	2,33	8.299	2,67	12,51	87,49
CATALUÑA	1.018.214	6.262	0,61	12.427	1,22	18.689	1,84	33,51	66,49
VALENCIA	685.120	2.587	0,38	10.357	1,51	12.944	1,89	19,99	80,01
EXTREMADURA	192.520	609	0,32	5.038	2,62	5.647	2,93	10,78	89,22
GALICIA	394.548	1.191	0,30	4.032	1,02	5.223	1,32	22,80	77,20
MADRID (CAM)	910.039	4.362	0,48	12.458	1,37	16.820	1,85	25,93	74,07
MURCIA (Región)	234.660	751	0,32	5.637	2,40	6.388	2,72	11,76	88,24
NAVARRA (C.F)	83.545	206	0,25	1.640	1,96	1.846	2,21	11,16	88,84
PAÍS VASCO	304.488	964	0,32	3.676	1,21	4.640	1,52	20,78	79,22
RIOJA (La)	41.666	117	0,28	581	1,39	698	1,68	16,76	83,24
CEUTA	15.270	90	0,59	469	3,07	559	3,66	16,10	83,90
MELILLA	15.102	45	0,30	271	1,79	316	2,09	14,24	85,76

(1) Se refiere al alumnado de centros específicos y el de las aulas de Educación Especial en centros ordinarios. No incluye el alumnado de integración.

Fuente: E.E.E. del MEC y elaboración propia.

Como puede verse, hay notables diferencias entre Comunidades Autónomas en las proporciones de alumnado con necesidades educativas especiales integrados en centros ordinarios en comparación con el alumnado matriculado en centros de Educación Especial. En un extremo del espectro, columnas 8 y 9, Andalucía, Baleares, Cantabria, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia y Navarra tienen los porcentajes menores en EE, entre el 10% y el 12%³⁹ de todos los alumnos con NEEs. En el otro extremo, Cataluña tiene un 33.5% del total de sus alumnos con NEEs en centros o unidades especiales³⁹. No quedan lejos Canarias, con 27% y Madrid, con 26%. Más o menos alrededor del 20% están el resto de CCAA.

Volvamos a reconsiderar estos datos desde las interpretaciones esbozadas para los del conjunto de España. En la primera interpretación, la que hemos llamado “ingenua”, estas disparidades se deberían únicamente a diferencias en el proceso de integración. O, mejor dicho, ahora en el proceso de ‘especificación’, pues los alumnos comienzan en centros ordinarios y son luego enviados a centros de Educación Especial Específica. Unas Comunidades habrían ‘especificado’ a menos alumnos que otras, y por tanto habrían integrado alumnos más difíciles que las otras. Pero después de lo que hemos visto, este juicio es precipitado hasta no haber comprobado en qué proporción de los alumnos se detectan en cada CCAA necesidades educativas especiales.

Es lo que se hace en la misma tabla 5.5, cuando se comparan los alumnos integrados y en EE con el total de alumnos escolarizados (columnas 3 y 5). Puede verse que comparados con este total:

a/ los alumnos de EE están en todas las CCAA en torno a la media del 0,4%. La única desviación notable es la de Cataluña, donde llegan al 0,61%.

³⁹ En Cataluña tiene mucha importancia la escolarización combinada en centros especiales y ordinarios, por lo que la división de la tabla 5.5 puede ser equívoca en esta Comunidad. En la actualidad está en proceso la aplicación de un plan de mejora o Plan Director de Educación Especial elaborado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, con una última fase de ejecución durante el curso 2006-07. Y que según los datos que se aportan en el mismo para el curso 2001-02, la cifra de alumnos con necesidades educativas especiales en esa comunidad fue de 16.986, cifra algo menor que la ofrecida por el MEC en el curso 2002-03 que asciende a 18.689 alumnos. De los cuales según sus datos un 64.52% son alumnos de centros ordinarios, por tanto un 35.48% está matriculado en Centros de Educación Especial. Son cifras similares a las obtenidas por el Ministerio como puede verse. Incluso las aportadas por la propia comunidad algo más bajas que indican mayor número de alumnos matriculados en educación especial.

b/ los alumnos de integración difieren (enormemente) entre CCAA. Por debajo de la media de 1,81% destaca Canarias, con 0,95%, Galicia, con 1,02%, el País Vasco con 1,21% y Cataluña, con 1,22. Por encima destacan varias CCAA que están cerca del 3% (Andalucía, Baleares, y Cantabria además de Melilla) o cercanas al 2,5% (las dos Castillas, Extremadura y Murcia). Con alguna excepción como Navarra, son las mismas que tienen en la columna 8 los menores porcentajes de alumnos de EE con relación a todos los ACNEEs. Los datos por CCAA, por tanto, inclinan más hacia la segunda interpretación (los alumnos de integración han crecido a costa de los ordinarios) que hacia la tercera (han crecido a base de no escolarizados). Por lo menos la tercera hipótesis queda excluida como rival de la segunda, quedando ya solo como complementaria.

El razonamiento es como sigue. Tomemos la Comunidad con menos alumnos integrados, Canarias. Con un total de 1,30% de alumnos con NEEs apenas está por encima del 1% de los antiguos alumnos de EE. Supongamos, lo que no es difícil, que a/ Canarias mantiene los criterios diagnósticos y que b/ no le queda ningún alumno con NEEs por escolarizar. En ese caso, el crecimiento de 0,3 puntos porcentuales se debe únicamente a la escolarización(3ª hipótesis). Esto significa que el crecimiento adicional del resto de las CCAA se debe a que se han hecho más hospitalarios los criterios de diagnóstico y generan más alumnos necesitados de apoyo que antes. Propiamente hablando, no serían alumnos 'de integración' sino 'de nuevo apoyo'.

Puede que no sea este mal lugar para dejar constancia de la composición por sexo de ambos tipos de alumnos. Históricamente, los alumnos de EE de sexo masculino eran el 60% del total, y los de sexo femenino el 40%. **La tabla 5.6** muestra que estas proporciones se mantienen en el curso 2001-2002 entre los alumnos con NEEs en todas y cada una de las CCAA, tanto si se escolarizan en centros de EE como si se quedan con apoyos en los centros ordinarios. Esto significa que los criterios de diagnóstico son indiferentes al sexo. (a menos que se prefiera pensar que son igualmente sexistas en todas las CCAA)

TABLA 5.6.
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO CON NEES POR SEXO, POR CCAA Y POR TIPO DE CENTRO. CURSO 2001-02.

	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
TOTAL	62,6	37,4	61,2	38,8	63	37
Andalucía	62,8	37,2	61,7	38,3	63	37
Aragón	61,1	38,9	58,7	41,3	61,7	38,3
Asturias (Principado de)	62,8	37,2	64,6	35,4	62,3	37,7
Balears (Illes)	61,8	38,2	67,5	32,5	60,7	39,3
Canarias	62,7	37,3	62,2	37,8	62,9	37,1
Cantabria	62,9	37,1	62,7	37,3	63	37
Castilla y León	61,5	38,5	60,4	39,6	61,7	38,3
Castilla-La Mancha	61,7	38,3	62,6	37,4	61,6	38,4
Cataluña	63,2	36,8	62,1	37,9	64,4	35,6
Comunidad Valenciana	63,1	36,9	60,2	39,8	63,8	36,2
Extremadura	75,2	24,8	61,9	38,1	77,1	22,9
Galicia	61,4	38,6	59,9	40,1	62	38
Madrid (Comunidad de)	59,2	40,8	59,3	40,7	59,1	40,9
Murcia (Región de)	62	38	60,1	39,9	62,3	37,7
Navarra (C. Foral de)	60,5	39,5	67,6	32,4	59,3	40,7
País Vasco	61,7	38,3	59,2	40,8	62,6	37,4
Rioja (La)	62,5	37,5	63,6	36,4	62,3	37,7
Ceuta	64,2	35,8	67,6	32,4	63,5	36,5
Melilla	61,3	38,7	63	37	61	39

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

En la **Tabla 5. 7(A Y B)** refleja la evolución de los alumnos de EE por *tipo de deficiencia*. Se han seleccionado como punto de arranque el curso inmediatamente anterior al del comienzo del programa de integración, 1983-84. Luego se ha considerado el penúltimo curso antes de que el programa de Integración ya en marcha se plasme en la LOGSE y de lugar al cambio de categorías. Entre estos dos cursos, los alumnos de EE en centros específicos han caído en un 20% de 50.000 a 40.000. Pero las proporciones de cada tipo de deficiencia se mantienen más o menos iguales, con la excepción de los alumnos con DI ligera, que bajan de 27% a 22% (un descenso compensado por la subida de los otros tres grados de DI). El siguiente dato es del curso 1992-93, dos cursos después de que los cambios legislativos se hayan plasmado en la Estadística. El total de alumnos ha descen-

dido a menos de 35,000. Hay un cambio destacable, el crecimiento de los alumnos con 'otras deficiencias' a costa de los alumnos con DI ligera y moderada.

Los últimos datos son del cambio de siglo. Los alumnos de EE se han reducido en términos absolutos, pero, como vimos, no en términos relativos a la población escolarizada total, de la que suponen en torno al 0,4%. No hay, por tanto, reducción que explicar con el trasvase a centros ordinarios, que además en estas fechas ya ha cesado. Pero sí hay grandes cambios en la composición por deficiencias. Los alumnos con DI de grado ligero se han reducido del 17% en 1992-93 al 8% durante el curso 2003-04. También continúa la reducción de los alumnos sordos, hasta el 3%. En cambio, crecen, incluso en términos absolutos, los alumnos con perturbaciones de la personalidad y autismo y los alumnos con plurideficiencias, llegando a suponer el 18% y el 22% del total, respectivamente. Y se mantienen en términos relativos los motóricos y los DI más que ligeros.

¿Cómo explicar estos cambios en la composición de los alumnos de EE específica?. Cabe, en primer lugar, que se deba a la 'especificación', es decir, al envío de alumnos desde los centros ordinarios a los centros de EE; también cabe que se trate de cambios sistemáticos en los criterios de diagnóstico, en el sentido de preferir la clasificación como autistas o plurideficientes. Una tercera hipótesis es que los dos tipos de alumnos que han aumentado no hayan sido escolarizados hasta los últimos años.

La primera explicación vale para los alumnos sordos, que a partir del Programa de Integración se han ido escolarizando en un tipo específico de centros ordinarios denominados *Centros Ordinarios de Integración Preferente* que están pensados para estos alumnos discapacitados por déficit auditivo. Pero lo mismo tendría que valer para los alumnos con déficit motor, para los que también hay este tipo de centros, y sin embargo, han mantenido todo el tiempo su porcentaje del 6%. ¿Quizás han aumentado los jóvenes diagnosticados o escolarizados con esta deficiencia?. No podemos saberlo.

La disminución de alumnos con DI ligero, también puede explicarse fácilmente por el primer factor, su permanencia en centros ordinarios. No es fácil, en efecto, ni que hayan cambiado los criterios de diagnóstico ni que hubiera muchos sin escolarizar. En cuanto al resto de DI, puede haber pasado de todo. Más pueden estar quedando en centros ordinarios, algunos pueden estar siendo diagnosticados como psíquicos o como plurideficientes, y estas disminuciones pueden haberse compensado con incrementos de la escolarización. Si esto fuera así, el gran crecimiento de los D. Psíquicos y

plurideficientes tendría que explicarse por cambios en el diagnóstico y por escolarización nueva⁴⁰. De todas formas, la tabla 5. 7(A Y B) en su conjunto no deja de resultar enigmática.

Tenemos que dejar por el momento la historia, pues la EEE del MEC no permite construir series históricas de la composición por discapacidades de los alumnos de integración. Pasamos, pues, a examinar las variaciones en la escolarización actual por CCAA.

La tabla 5.8 nos muestra la composición de los alumnos con NEEs por CCAA en 2001-2002. En la columna ‘total’ está la misma información que en la tabla 5.5, a saber, las grandes diferencias en la estimación de ACNEEs por CCAA. Dado que los alumnos con DI son la mayor parte de los alumnos con NEEs, es de esperar que esta diversidad también les afecte. Y así es, según puede comprobarse en la columna ‘DI’ (que en la EEE aparece como ‘psíquicos’). Hay comunidades con porcentajes muy bajos de DI escolarizados: por abajo, País Vasco, Galicia y Cataluña están en torno al 0,6%; por arriba, Extremadura, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla-León y Murcia están sobre 1,70%. Como ocurre con las discapacidades en general, la diferencia en escolarización de DIs entre CCAA no se debe a los centros de EE, sino a los centros ordinarios. **La tabla 5.9** refleja los porcentajes de alumnos de integración sobre el total de alumnos no universitarios. Las diferencias en ella son un reflejo de las de la tabla 5.8 en el total y en la columna ‘DIs’. Por abajo están País Vasco y Galicia en torno al 0,4%, y todavía más Cataluña, que sólo escolariza como DIs a un 0,29% de los alumnos. Por arriba, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla-León, Extremadura y Murcia están por encima de 1,50% de alumnos escolarizados con este dictamen.

Vale, por tanto, para los DI lo que dijimos antes para todos los alumnos con NEEs. A saber, que las CCAA han incrementado los apoyos en los centros ordinarios siguiendo diferentes *políticas*. No se trata de diversidad *profesional* de criterios en los orientadores o en los equipos encargados de los dictámenes de escolarización, pues si así fuera, la diversidad sería por centros o a lo sumo por comarcas, no por CCAA. La enorme diversidad entre CCAA solo puede razonablemente provenir de *políticas autonómicas diferentes*. Desde luego, la diferencia más llamativa se da entre las CCAA del artículo 152 que no han tenido gobiernos PSOE (es decir: Cataluña, País

⁴⁰ Por ejemplo, seguro que hubo un incremento en la escolarización cuando tras la LISMI se escolarizaron los alumnos que antes estaban en los Centros de Atención dependientes del Ministerio de Asuntos Sociales.

Vasco y Galicia) y las demás. Las primeras presentan un porcentaje muy bajo de integración en general y de integración de DIs en particular. En cambio, las CCAA que han tenido gobiernos del PSOE, como Andalucía, o han pertenecido hasta hace muy poco al territorio MEC, como las dos Castillas, han llevado a cabo con mucha más intensidad las políticas de integración propugnadas desde los gobiernos del PSOE.

Esta explicación política no agota, sin embargo, todas las diferencias. Escapa a ella, por ejemplo, la diferencia entre Ceuta, con el porcentaje de 'psíquicos' más altos, 2,19% y Melilla, con uno de los más bajos (0,84%). Y tampoco es fácil retrotraer a circunstancias políticas la abundancia de autismo y TGP en Andalucía y el País Vasco, con completa ausencia de plurideficiencias; o la exuberancia de éstas en Cantabria o Galicia, en la primera coexistiendo con un elevado porcentaje de DI y en la segunda con un porcentaje de DI bajo. Seguramente esto se debe a variación *burocrática*. Entendemos por tal la que resulta de las *instrucciones técnicas* emanadas de las administraciones, a las que se atienen los equipos de diagnóstico, o simplemente ligadas a las pruebas de diagnóstico facilitadas por las administraciones, a su vez influidas quizás por la adscripción a escuelas psicológicas o pedagógicas.

Podemos volver ahora a la composición de los alumnos de EE, que dejamos antes como un enigma. ¿Muestra variaciones pautadas por CCAA? La **tabla 5.10** es el equivalente para centros de EE de la tabla 5.9 para alumnos de integración. Volvemos con ella al año 2002-3, y con la columna 'DIs' desglosada por grado de DI. Como sabemos por la **tabla 5.5** las diferencias en EE entre CCAA son pequeñas. Lo mismo ocurre en la parte de alumnos escolarizados como DI. Si la escolarización en EE fuera complementaria de la integración, tendrían más alumnos con DI Cataluña, el País Vasco y Galicia. No es así. Sólo dos CCAA, Cataluña y Madrid, destacan de la media, tanto en escolarización total, con 0,61% y 0,48%, respectivamente, como en escolarización de DIs, con 0,37% y 0,20%. El País Vasco y Galicia apenas destacan en ambos. *Se confirma una vez más que la escolarización en EE es muy independiente de la integración.*

Pero dentro de la semejanza hay interesantes diferencias en composición. Algunas pueden deberse, desde luego, a las diferentes políticas de integración. Podría ser el caso en la alta proporción de DI ligeros escolarizados en EE en Cataluña (0,11%), País Vasco (0,09%) y hasta Galicia (0,4%). Pero la mayor parte sugieren más bien causas de las que hemos llamado *burocráticas*. Por ejemplo, la ausencia de plurideficientes en Cataluña o Andalucía, que en cambio tienen abundancia de motóricos. Dentro de los DIs, en

Cataluña y Madrid hay porcentajes muy elevados de DI moderada, 0,15%. En el País Vasco la distribución de la DI por grado es muy singular: los DI ligeros son más que todos los demás juntos, cuando lo lógico parecería que estos alumnos estuvieran en centros integrados⁴¹. La tabla 5.11 que calcula los porcentajes sobre el total de ACNEES, muestra más claramente estas diferencias.

Intentemos recapitular. Hemos intentado examinar con el mayor detalle posible la escolarización de los ACNEEs. Lo que hemos encontrado es que los factores políticos y los burocráticos ligados a las administraciones educativas parecen tener mucha más influencia que los factores legislativos ligados a los movimientos de integración.

⁴¹ En el País Vasco que cuenta con un 48.3% de alumnos con DI dentro del total del alumnado que está matriculado en estos centros, más del 50% de ellos tienen un grado *ligero*. Según datos del Gobierno Vasco, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación el número de Aulas de Aprendizaje de Tareas para el curso 2004-05 en Centros ordinarios era de cuarenta y siete con una ratio por aula de 10 alumnos y 5 alumnos si además es *aula estable*, esto puede decir que en ellas están incluidos los alumnos con DI de grado ligero y moderada. Que estos alumnos siguen una enseñanza individualizada y que por tanto mayoritariamente la respuesta educativa que se ofrece es la escolarización en la vía extraordinaria.

TABLA 5. 7.A
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.
CLASIFICADO POR TIPO DE DEFICIENCIA. TODOS LOS CENTROS.
CIFRAS ABSOLUTAS

AÑOS	TOTAL	CIEGOS	AMBLIOPES	SORDOS	HIPO ACUSICOS	DI				D. MOTRICES	T.G.C.	AUTISTAS	A. FISICAS	PLURI DEFICIENTES	NO DIST. POR DISC.
						LIGERA	MEDIA	SEVERA	PRO-FUNDA						
1983-84	50,308	806	377	3915	807	13,445	14,77	5,663	1,275	3,215	2,257	913	188	-	-
1987-88	41,231	460	399	3,018	584	8995	12,43	5,988	1,648	3358	2220	1061	-	-	-
1992-93	40,147	885	-	1,894	427	6,063	9,003	5,407	1,547	-	2123	1765	-	-	-
1999-00	27,337	415	-	1,153	-	-	-	-	13,493	1,371	-	4507	-	5,976	422
2002-03	27,057	273	-	838	-	2410	6,343	3,063	948	1,513	-	4938	-	6,041	690
2003-04	27,799	299	-	799	-	2303	6604	3272	984	1607	-	4953	-	6,181	797

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

TABLA 5. 7.B
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.
CLASIFICADO POR TIPO DE DEFICIENCIA. TODOS LOS CENTROS.
PORCENTAJES

AÑOS	TOTAL	CIEGOS	AMBLIOPES	SORDOS	HIPO ACÚSICOS	% DI	DI				D. MOTRICES	T.G.C.	AUITISTAS	A. FÍSICAS	PLURI DEFICIENTES	NO DIST. POR DISC.
							LIGERA	MEDIA	SEVERA	PRO-FUNDA						
1983-84	100	1.6%	0.7%	7.8%	1.6%	69,50%	27%	29%	11%	2.5%	6%	4.4%	2%	0,37%	-	-
1987-88	100	1%	0.9%	7%	1.4%	70,50%	22%	30%	14,5%	4%	8%	5%	2,5%	-	-	
1992-93	100	2%	-	5%	1%	55%	15%	22%	13%	4%	-	5%	4%	-	-	
1999-00	100	1.5%	-	4%	-	49%	49%				5%	4507	-	21.8%	1.54%	
2002-03	100	1%	-	3%	-	46,50%	9%	23%	11%	3,5%	6%	4938	-	22.3%	2.48%	
2003-04	100	1%	-	3%	-	47,50%	8%	24%	12%	3,5%	6%	4953	-	22.2%	2.86%	

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia.

TABLA 5. 8
DISTRIBUCIÓN EN % DEL ALUMNADO CON NEES SEGÚN
DISCAPACIDAD POR CCAA. CURSO 2001-02.

	Total alumnos todas enseñanzas no universitarias	TOTAL	Auditiva	Motórica	DI	Visual	Autismo y TGP	Pluri-deficiencia
TOTAL	6.830.185	2,01	0,10	0,15	1,31	0,06	0,22	0,17
Andalucía	1.414.842	2,54	0,11	0,22	1,62	0,10	0,48	0,01
Aragón	174.791	1,93	0,10	0,13	1,30	0,03	0,11	0,26
Asturias (Principado de)	139.945	2,27	0,15	0,12	1,60	0,05	0,12	0,24
Balears (Illes)	143.511	2,09	0,12	0,12	1,33	0,07	0,18	0,27
Canarias	330.582	1,94	0,13	0,09	1,32	0,05	0,13	0,22
Cantabria	80.157	3,04	0,12	0,15	2,06	0,05	0,18	0,49
Castilla y León	370.585	2,44	0,13	0,15	1,71	0,05	0,15	0,26
Castilla-La Mancha	310.659	2,68	0,08	0,11	2,04	0,05	0,13	0,27
Cataluña	1.000.044	1,13	0,06	0,14	0,68	0,03	0,19	0,02
Comunidad Valenciana	681.967	2,26	0,17	0,12	1,45	0,04	0,10	0,38
Extremadura	195.013	2,72	0,13	0,18	2,00	0,06	0,12	0,23
Galicia	399.757	1,48	0,11	0,09	0,72	0,05	0,12	0,40
Madrid (Comunidad de)	896.516	1,64	0,07	0,12	1,08	0,05	0,10	0,22
Murcia (Región de)	231.233	2,49	0,12	0,16	1,85	0,05	0,09	0,22
Navarra (C. Foral)	82.013	1,77	0,12	0,15	1,01	0,05	0,22	0,21
País Vasco	305.990	1,39	0,08	0,14	0,64	0,05	0,31	0,16
Rioja (La)	41.327	1,68	0,04	0,09	1,21	0,03	0,10	0,21
Ceuta	15.629	2,98	0,08	0,07	2,48	0,01	0,16	0,17
Melilla	15.149	1,54	0,20	0,10	1,01	0,03	0,07	0,13

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

TABLA 5. 9.
ALUMNADO CON NEES QUE ESTÁ INTEGRADO EN CENTROS
ORDINARIOS POR DISCAPACIDAD Y CCAA. CURSO 2001-02.
% SOBRE EL TOTAL DE ALUMNOS NO UNIVERSITARIOS

	Total alumnos todas enseñanzas no universitarias	TOTAL	Auditiva	Motórica	DI	Visual	Autismo y TGP	Pluri deficien- cia
TOTAL	6830185	1,59	0,08	0,13	1,10	0,05	0,15	0,08
Andalucía	1414842	2,20	0,08	0,16	1,46	0,09	0,40	0,00
Aragón	174791	1,52	0,07	0,13	1,13	0,03	0,05	0,11
Asturias	139945	1,86	0,14	0,12	1,40	0,05	0,07	0,08
Balears (Illes)	143511	1,76	0,11	0,12	1,26	0,07	0,10	0,11
Canarias	330583	1,57	0,12	0,09	1,12	0,04	0,09	0,10
Cantabria	80157	2,69	0,12	0,15	1,95	0,05	0,10	0,33
Castilla y León	370585	2,09	0,12	0,15	1,57	0,04	0,08	0,13
Castilla-La Mancha	310659	2,35	0,08	0,11	1,90	0,05	0,09	0,14
Cataluña	1000044	0,55	0,05	0,08	0,31	0,03	0,08	0,00
Comunidad Valenciana	681967	1,60	0,14	0,12	1,13	0,04	0,03	0,15
Extremadura	195013	2,39	0,12	0,18	1,81	0,06	0,08	0,14
Galicia	399757	1,12	0,08	0,09	0,52	0,04	0,07	0,32
Madrid	896516	1,15	0,04	0,12	0,87	0,04	0,03	0,05
Murcia (Región de)	231233	2,18	0,11	0,16	1,72	0,05	0,04	0,09
Navarra (C. Foral)	82013	1,54	0,12	0,15	0,92	0,04	0,17	0,14
País Vasco	305990	1,04	0,06	0,13	0,45	0,05	0,26	0,09
Rioja (La)	41327	1,39	0,04	0,09	1,07	0,03	0,03	0,12
Ceuta	15629	2,52	0,08	0,07	2,33	0,01	0,03	0,00
Melilla	15149	1,37	0,20	0,10	0,91	0,03	0,07	0,07

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

TABLA 5. 10.
ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL POR TIPO
DE DISCAPACIDAD. CURSO 2002-03. % SOBRE EL TOTAL
DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

	TOTAL ALUMNOS TODAS LAS ENSEÑANZAS	TOTAL	Audi-tiva	Motó-rica	DI					Visual	Autis-mo y TGC	Pluri-deficiencia	No distri-buido por disca-pacidad
					Ligera	Media	Severa	Profunda	Total DI				
TOTAL	100,00	0,40	0,01	0,02	0,04	0,09	0,04	0,01	0,19	0,00	0,07	0,09	0,01
ANDALUCÍA	100,00	0,32	0,02	0,06	0,02	0,06	0,04	0,02	0,14	0,01	0,08	0,01	0,00
ARAGÓN	100,00	0,43	0,03	0,00	0,01	0,09	0,04	0,01	0,15	0,00	0,08	0,17	0,00
ASTURIAS (Principado de)	100,00	0,37	0,00	0,00	0,01	0,10	0,05	0,00	0,16	0,00	0,06	0,15	0,00
BALEARS (Illes)	100,00	0,34	0,01	0,00	0,01	0,04	0,03	0,00	0,09	0,00	0,08	0,16	0,00
CANARIAS	100,00	0,35	0,00	0,01	0,02	0,06	0,07	0,01	0,16	0,00	0,06	0,11	0,00
CANTABRIA	100,00	0,35	0,00	0,01	0,01	0,07	0,03	0,01	0,11	0,00	0,06	0,17	0,00
CASTILLA Y LEÓN	100,00	0,32	0,00	0,00	0,01	0,07	0,04	0,00	0,12	0,00	0,04	0,15	0,00
CASTILLA-LA MANCHA	100,00	0,33	0,01	0,00	0,03	0,08	0,04	0,00	0,16	0,00	0,04	0,13	0,00
CATALUÑA	100,00	0,61	0,01	0,04	0,11	0,15	0,07	0,04	0,37	0,00	0,13	0,00	0,05
COMUNIDAD VALENCIANA	100,00	0,38	0,00	0,00	0,01	0,10	0,05	0,00	0,16	0,00	0,05	0,14	0,02
EXTREMA-DURA	100,00	0,32	0,00	0,01	0,02	0,09	0,04	0,00	0,15	0,00	0,04	0,12	0,00
GALICIA	100,00	0,30	0,01	0,00	0,04	0,08	0,04	0,01	0,17	0,00	0,04	0,07	0,00
MADRID (Comunidad de)	100,00	0,48	0,02	0,01	0,01	0,15	0,04	0,00	0,20	0,00	0,07	0,19	0,00
MURCIA (Región de)	100,00	0,32	0,00	0,00	0,00	0,07	0,05	0,00	0,12	0,00	0,05	0,15	0,00
NAVARRA (Comunidad Foral de)	100,00	0,25	0,00	0,03	0,01	0,03	0,04	0,01	0,09	0,00	0,05	0,08	0,00
PAÍS VASCO	100,00	0,32	0,01	0,04	0,09	0,04	0,01	0,01	0,15	0,00	0,06	0,05	0,00
RIOJA (La)	100,00	0,28	0,01	0,00	0,00	0,06	0,03	0,00	0,10	0,00	0,08	0,10	0,00
CEUTA	100,00	0,59	0,00	0,00	0,00	0,26	0,05	0,00	0,31	0,00	0,12	0,16	0,00
MELILLA	100,00	0,30	0,01	0,05	0,03	0,06	0,05	0,01	0,16	0,01	0,01	0,06	0,00

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

La tabla 5.11, que calcula los porcentajes sobre el total de alumnos en EE, deja más claras todavía estas diferencias de clasificación.

TABLA 5. 11.
ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL,
POR TIPO DE DISCAPACIDAD. CURSO 2002-03.
% SOBRE EL TOTAL DEL ALUMNADO DE E.E.

	total %	Audi-tivo	Motó-rica	DI					Visual	TGP y autismo	Pluride-ficiencia	No distribuido por disca-pacidad
				Ligera	Media	Severa	Profunda	Total DI				
TOTAL	100	3,10	5,59	8,91	23,44	11,32	3,50	47,17	1,01	18,25	22,33	2,55
ANDALUCÍA	100	7,24	17,58	7,58	18,21	12,33	6,38	44,49	3,44	25,60	1,64	0,00
ARAGÓN	100	7,74	0,00	3,15	20,34	9,71	1,31	34,51	0,13	19,29	38,32	0,00
ASTURIAS	100	1,18	0,00	1,78	27,61	13,02	0,59	43,00	0,00	15,19	40,63	0,00
BALEARS	100	3,29	0,82	3,91	13,17	8,64	0,62	26,34	0,41	22,84	46,30	0,00
CANARIAS	100	0,69	2,08	5,69	18,13	20,26	2,07	46,14	1,39	16,13	32,61	0,95
CANTABRIA	100	0,00	1,49	3,35	18,96	7,43	1,49	31,23	1,12	17,47	48,70	0,00
C. Y LEÓN	100	1,04	0,09	4,15	21,93	11,14	0,86	38,08	0,00	14,08	46,72	0,00
C. LA MANCHA	100	1,64	1,25	10,31	22,54	13,10	0,67	46,63	0,00	12,24	38,25	0,00
CATALUÑA	100	2,24	7,09	18,11	24,07	11,56	7,12	60,86	0,53	20,86	0,00	8,43
VALENCIA	100	0,89	0,19	2,74	26,21	12,49	0,89	42,33	0,08	14,34	36,53	5,64
EXTREMADURA	100	0,33	1,97	4,76	29,89	12,81	0,99	48,44	0,00	12,64	36,62	0,00
GALICIA	100	4,45	0,00	12,93	28,13	11,84	3,02	55,92	1,51	14,44	23,51	0,17
C. MADRID	100	3,26	1,08	2,59	30,54	7,79	0,80	41,72	0,80	13,62	39,52	0,00
R. MURCIA	100	0,93	0,00	1,33	20,37	14,11	0,93	36,75	0,00	16,91	45,41	0,00
C. NAVARRA	100	0,00	11,65	3,40	11,17	14,56	5,83	34,95	0,00	19,42	33,98	0,00
PAÍS VASCO	100	2,28	14,21	27,39	13,69	3,94	3,32	48,34	0,62	19,40	14,83	0,31
RIOJA	100	2,56	0,00	0,00	22,22	11,11	0,85	34,19	0,85	28,21	34,19	0,00
CEUTA	100	0,00	0,00	0,00	44,44	7,78	0,00	52,22	0,00	21,11	26,67	0,00
MELILLA	100	4,44	15,56	11,11	20,00	17,78	4,44	53,33	2,22	4,44	20,00	0,00

FUENTE: E.E.E del MEC y elaboración propia

2.2 La Formación de los DI

Dedicamos este apartado a la segunda gran cuestión que nos planteamos al comienzo, además de la escolarización: el del grado de formación que alcanzan los DI en el sistema educativo español, y en particular el grado de formación para la inserción en la vida laboral. Trataremos la cuestión separadamente para los alumnos de EE y para los de integración.

2.2.1 La formación de los alumnos de EE.

Las **Tablas 5. 12A y 5.12B** muestran la evolución del tipo de estudios que cursan los alumnos escolarizados en centros de educación especial y unidades específicas o de educación especial ubicadas en los centros ordinarios, durante los cursos 1983-84, 87-88, 1992-93, 99-00 y 2002-03, 03-04.

Se ha dividido la información en dos tablas para facilitar la comprensión de los datos, que son complicados por el cambio de los Programas de Aprendizaje de Tareas a los denominados de Transición a la Vida Activa, y por la permanencia de la antigua FP Adaptada.

Tomamos como punto de partida el curso 1987-88, en pleno proceso de integración. Como puede apreciarse, un efecto del proceso parece haber sido disminuir los alumnos de Preescolar (luego Infantil) en EE en dos terceras partes respecto del total, del 16% al 5% en la década de los noventa. Esta disminución da cuenta de buena parte de la pérdida de cobertura de la EE (recuérdese que cae del 0,5% al 0,4% del total de la población) durante el proceso de integración. De la otra parte podría dar cuenta la disminución en la EBO(Enseñanza Básica Obligatoria). Ambas se explican porque muchos alumnos comienzan ahora su carrera escolar en centros ordinarios y la terminan en EE.

Dado que en la desagregación de la tabla 5.12 faltan CCAA y que por ello las filas no suman cien, la mejor manera de sacar de esta tabla información sobre si la FP de los alumnos de EE ha mejorado o no es comparar directamente sus cifras con las del total de alumnos. El resultado (que no consta en la tabla) es en casi todos los cursos de aproximadamente 0,6 por mil. La disminución de efectivos de la FP en EE ha sido, pues, la misma que la de la población escolarizada en general. Puede afirmarse, por tanto, que esta Formación Profesional propia de la EE se ha extendido en la misma medida que las tasas de escolarización no universitaria en general. Ahora bien, esta comparación todavía no es justa, pues ignora los alumnos matriculados en Programas de Garantía Social. Volveremos a hacer la comparación después considerando estos.

**TABLAS 5.12A y 5.12B:
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL,
EN CENTROS ESPECIFICOS Y UNIDADES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
UBICADAS EN LOS CENTROS ORDINARIOS, POR ENSEÑANZAS.**

TABLA 5.12A

AÑOS	TOTAL	PREESCOLAR	E. BÁSICA	FP. ADAPTADA	FP. TAREAS	OTRAS ENSEÑANZAS
1983/84	-	-	-	-	-	-
1987/88	41.231 (100%)	6.652 (16%)	24.107 (58%)	1.462 (3,5%)	4.457 (11%)	4.553 (11%)
1992/93	40.047 (100%)	3.733 (9%)	26.639 (66%)	1.376 (3%)	6.678 (17%)	1.621 (4%)

Fuente: E.E.E. del MEC y diseño propio.

TABLA 5. 12B

AÑOS	TOTAL	E. INFANTIL	E. BÁSICA ⁴² (EBO)	E. SECUNDARIA	FP. APRENDIZAJE DE TAREAS	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	FP. ADAPTADA	NO DISTRIBUIDO POR ENSEÑANZA
1999-00	27.337 ⁴³ (100%)	1.066 (4%)	7.473 (27%)	-	2.836 (10%)	1.275 (5%)	12 (0.04%)	-
2000-01	27.334 ⁴⁴ (100%)	1.365 (5%)	9.146 (33.4%)	-	1.514 (5.5%)	3.003 (11%)	-	-
2001-02	27.090 ⁴⁵ (100%)	1.448 (5.3%)	8.280 (30.5%)	-	1.355 (5%)	3.414 (12.6%)	-	-
2002-03	27.057 ⁴⁶ (100%)	1.481 (5.4%)	8.251 (30.4%)	-	468 (1.7%)	3.612 (13.34%)	-	-
2003-04	27.799 (100%)	1.447 (5.2%)	8.327 (30%)	736 (2.6%)	531 (2%)	4.350 (15.6%)	-	12.408 (44.6%)

Fuente: E.E.E del MEC y diseño propio

El mismo escrúpulo que para la evolución cabe para la comparación entre CCAA, pues estas tienen, como hemos visto, políticas de ‘dictamen de escolarización’ muy distintas. No obstante lo cual, podemos ver en la **tabla 5.13** las variaciones en los porcentajes de alumnos de EE que cursan (TAV) Transición a la Vida Adulta (en País Vasco, Aprendizaje de Tareas). Falta el dato de algunas CCAA, que no han desagregado la información. Vemos oscilaciones entre 40% en La Rioja y 16% en Aragón. Es difícil encontrar una pauta. Por ejemplo, el País Vasco tiene un 40% en Aprendizaje de Tareas, mientras que Navarra, su vecina, tiene solo 15%. En ambas, sin embargo, como veremos, está a gran altura el empleo de los DI.

⁴² En la Comunidad Valenciana se incluyen 732 de ESO, de E. Especial.

⁴³ La desagregación por enseñanza no corresponde con la cifra del total ya que no es aplicable dicha desagregación para Andalucía, Cataluña y Galicia (nota del MEC).

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Idem.

TABLA 5. 13 A
ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL,
POR TIPO DE ENSEÑANZA. CURSO 2002.03

	Educación Infantil	Educación Básica	FP. Aprendizaje de Tareas	Transición a la Vida Adulta
QUE DESAGREGAN DATOS	10,12	66,08	4,12	27,55
TOTAL	5,47	30,49	1,73	13,35
ANDALUCÍA				
ARAGÓN	12,73	71,26	0,00	16,01
ASTURIAS (Principado de)	11,83	53,65	0,00	34,52
BALEARS (Illes)	8,85	66,46	0,00	24,69
CANARIAS				
CANTABRIA	7,06	60,59	0,00	32,34
CASTILLA Y LEÓN	10,97	56,99	0,00	32,04
CASTILLA-LA MANCHA	10,50	68,98	0,00	20,52
CATALUÑA				
COMUNIDAD VALENCIANA	12,79	28,68	0,00	18,59
EXTREMADURA	4,27	61,58	0,00	34,15
GALICIA				
MADRID (Comunidad de)	8,53	65,61	0,00	25,86
MURCIA (Región de)	9,45	61,38	0,00	29,16
NAVARRA (Comunidad Foral de)	14,08	70,39	0,00	15,53
PAÍS VASCO	6,85	53,22	39,94	0,00
RIOJA (La)	8,55	50,43	0,00	41,03
CEUTA	10,00	82,22	0,00	7,78
MELILLA	6,67	93,33	0,00	0,00

Fuente: E.E.E del MEC y diseño propio

TABLA 5. 13 B
CURSO 2002-03 PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL DE LAS CCAA
QUE DESAGREGAN LA INFORMACION
(EXCEPTO Andalucía, Cataluña, Canarias y País Valenciano)

	TO	Am	Educación Infantil	Educación Básica	FP. Aprendizaje de Tareas	Transición a la Vida Adulta
QUE DESAGREGAN DATOS	11364		1150	7509	468	3131
TOTAL	27057		1481	8251	468	3612
ANDALUCÍA						
ARAGÓN	4500		97	543	0	122
ASTURIAS (Principado de)	762		60	272	0	175
BALEARS (Illes)	507		43	323	0	120
CANARIAS	486					
CANTABRIA	1153		19	163	0	87
CASTILLA Y LEÓN	269		127	660	0	371
CASTILLA-LA MANCHA	1158		109	716	0	213
CATALUÑA	6262					
COMUNIDAD VALENCIANA	2587		331	742	0	481
EXTREMADURA	609		26	375	0	208
GALICIA	1191					
MADRID (Comunidad de)	4362		372	2862	0	1128
MURCIA (Región de)	751		71	461	0	219
NAVARRA (Comunidad Foral de)	206		29	145	0	32
PAÍS VASCO	964		66	513	385	0
RIOJA (La)	117		10	59	0	48
CEUTA	90		9	74	0	7
MELILLA	45		3	42	0	0
(1) La desagregación por tipo de enseñanza no corresponde con el Total, ya que dicha desagregación no es aplicable para Andalucía, Cataluña y Galicia, y sólo de forma parcial para Canarias.						

Fuente: E.E.E del MEC y diseño propio

2.2.2 La formación de los alumnos de integración

La formación para el trabajo de los alumnos integrados en centros ordinarios se encamina por los Programas de Garantía Social. Los primeros datos del alumnado matriculado en estos Programas se recogen durante el curso escolar 1995-96, cuando empiezan a aplicarse. En la **Tabla 5.14** se muestra la evolución del alumnado matriculado en los Programas de Garantía Social ordinarios en todo el país, más que se duplicó hasta el curso 1998-99. Y desde este hasta el curso 2003-04 ha sufrido un incremento del 50%, de 29.019 alumnos se ha pasado a escolarizar a 43.893 según *Los datos y cifras del curso escolar 2003/2004* del MEC.

TABLA 5. 14
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN
PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL

	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
TOTAL	-	13.996	17.229	24.273	29.019	32.976	41.550	43.916	44.175	43.893

Fuente: E.E.E del MEC y diseño propio

La mayor parte de estos alumnos no son discapacitados. La **tabla 5.15** muestra los alumnos con más de 16 años que siguen programas de Garantía Social en sus tres modalidades de carácter ordinario (Iniciación Profesional, Talleres Profesionales y Formación y Empleo) y en la modalidad de Educación Especial, especialmente diseñada para los alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden seguir un currículo ordinario.

TABLA 5. 15
ALUMNADO MATRICULADO EN LAS CUATRO MODALIDADES
DE GARANTIA SOCIAL. CURSO 2002-03

COMUNIDADES	TOTAL	INICIACIÓN PROFESIONAL		TALLERES PROFESIONALES		FORMACIÓN Y EMPLEO		EDUCACIÓN ESPECIAL	
TOTAL	46.281	32.931	71%	3.152	7%	7.369	16%	2.829	6%
Andalucía	8.172	6.963	85%	0		709	9%	500	6%
Aragón	1.732	1.320	76%	0		280	16%	132	8%
*Asturias	1.011	605	60%	77	8%	253	25%	76	7.5%
<u>Baleares</u>	677	660	97%	0		0		154	23%
<u>Canarias</u>	1.728	1.574	91%	0		0		154	9%
<u>Cantabria</u>	469	438	93%	0		0		31	7%
*Castilla y León	4.272	2.416	56.5%	826	19%	576	13%	454	11%
*Castilla La Mancha	1.959	1.216	62%	333	17%	293	15%	117	6%
Cataluña	5.348	4.175	78%	0		1.173	22%	0	
<u>C. Valenciana</u>	2.765	2.560	92.5%	0		0		205	7.5%
*Extremadura	1.610	924	57%	411	25.5%	156	9.7%	119	7%
Galicia	2.913	-		0		2.770	95%	143	5%
*Madrid	5.795	3.710	64%	1.075	19%	477	8%	533	9%
*Murcia	2.187	1.243	57%	228	10%	562	26%	154	7%
<u>Navarra</u>	805	695	86%	0		0		110	14%
<u>País Vasco</u>	3.960	3.917	99%	0		0		43	1%
*Rioja	320	245	76.5%	15	5%	45	14%	15	5%
*Ceuta	364	156	43%	160	44%	30	8%	18	5%
*Melilla	194	114	59%	27	14%	45	23%	8	4%

Fuente: E.E.E del MEC y elaboración propia

Las CCAA con el asterisco son las que ofertan las cuatro modalidades de los Programas de Garantía Social. Las que conformaron el territorio gestionado directamente por el Ministerio donde el traspaso de las competencias en materia de educación fue más tardío. Las Comunidades que aparecen subrayadas, es decir, la Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, la Comunidad Valenciana, Cantabria, Canarias y Baleares como ya se vio en

la revisión de la normativa, solo ofertan la modalidad de Programas de Iniciación Profesional y la modalidad de Educación Especial. En la Comunidad gallega no constan los datos de los jóvenes matriculados en los Programas de Iniciación Profesional, pero recordemos que esta comunidad imparte dos tipos de Programas; los de la modalidad A de Formación y Empleo y los de la modalidad B de Iniciación Profesional.

Un dato más relevante es la ausencia de alumnos en la Modalidad de Educación Especial en Cataluña. Tal vez el motivo tenga que ver con la no-existencia de datos desglosados de su alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Especial, como vimos en las tablas anteriores.

En Andalucía la estadística publicada por la Junta para el curso 2004-05 arroja un total del alumnado en los Programas de Garantía ordinarios de 6.463 personas distribuidos de la siguiente manera: 5.968 de ellos escolarizados en Iniciación Profesional, ninguno en Formación y Empleo(en la actualidad no se oferta) y 495 en la modalidad de Educación Especial y no consta la modalidad de los Talleres Profesionales. Existen, sin embargo, 18.280 personas matriculadas en *Enseñanzas de carácter no formal* que según la Consejería de Educación andaluza incluye los Planes de Colaboración Intercultural y de Atención a personas discapacitadas que pueden ser de Desarrollo Comunitario y de Formación. Puede ser que la desaparición de Formación y Empleo sea real o que un número de alumnos de carácter residual de esa modalidad esté incluidos en esos planes.

La modalidad de Garantía social que más se imparte en todas las comunidades se corresponde con los Programas de Iniciación Profesional con un 71% de alumnado, las otras dos modalidades de carácter ordinario no se imparten en todas las comunidades y en cuanto a la modalidad de educación especial el porcentaje total de alumnos que siguen estos programas es de un 6% en todo el país. En total, no llegan a 3000 los alumnos de Garantía Social, modalidad específica.

Las tablas 5.16(A y B) detallan los estudios que cursan los alumnos de integración del curso 2001-2002 por tipo de deficiencia, entre las cuales la llamada 'psíquica' corresponde con lo que nosotros venimos llamando DI. No se ofrece la misma información para los alumnos de EE.

La parte A de la tabla 16 ofrece porcentajes horizontales. Hay diferencias interesantes por niveles educativos. El alumnado con D. Psíquica es el más importante en casi todos los niveles, pero menos en Educación Infantil, con un 47%, que en Primaria con un 66% y menos incluso en Primaria que

en ESO y en Garantía Social (70% y 73%). La excepción es el Bachillerato con solo hay un 6% de estos alumnos y la Formación Profesional, donde se roza el 30%.

TABLA 5. 16A
ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(Integrado y en Educación Especial), POR ENSEÑANZA Y POR TIPO
DE DISCAPACIDAD. CURSO 2001-02

	TOTAL	AUDITIVA	MOTORICA	PSÍQUICA	VISUAL	AUTISMO Y TGC	PLURI DEFICIENCIA	no distribuido por discapacidad	Sobre-dotación intelectual
TOTAL	143.546 *(100%)	6.417 (100%)	9.828 (100%)	87.680 (100%)	3.816 (100%)	17.136 (100%)	12.454 (100%)	2.693 (100%)	3.522 (100%)
1. EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA	27.090 *(19%) (100)	875 (3.2%)	1.475 (5%)	12.845 (47.4%)	302 (1%)	4.826 (18%)	6.506 (24%)	261 (0.96%)	-
2. ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS	116.456 *(81%) (100%)	5.542 (5%)	8.353 (7%)	74.835 (64%)	3.514 (3%)	12.310 (10.5%)	5.948 (5%)	2.432 (2%)	3.522 (3%)
2.1 E. Infantil	11.456 (10%)	907 (8%)	2.033 (18%)	5.428 (47%)	413 (4%)	1.324 (12%)	836 (7%)	76 (0.66%)	439 (4%)
2.2 E. Primaria	63.034 (54%)	2.716 (4.3%)	4.091 (6.4%)	41.369 (66%)	1.240 (2%)	7.211 (11.4%)	3.006 (5%)	795 (1.2%)	2.606 (4%)
2.3 ESO	36.315 (31%)	1.390 (4%)	1.724 (5%)	24.687 (70%)	1.566 (4.3%)	3.383 (9.3%)	1.844 (5%)	1.285 (3.5%)	436 (1.2%)
2.5 Bachillerato	707 (0.60%)	207 (29%)	200 (28%)	45 (6%)	159 (22%)	26 (4%)	12 (2%)	20 (3%)	38 (5%)
2.6 Formación Profesional	58 (0.04%)	32 (55%)	10 (17%)	9 (15.5%)	4 (7%)	3 (5%)	0	0	0
2.7 Ciclos formativos FP	644 (0.55%)	182 (28%)	158 (24.5%)	195 (30%)	57 (9%)	30 (5%)	19 (3%)	0	3 (0.46%)
2.8 Programas de Garantía Social	4.242 (3.6%)	108 (2.5%)	137 (3%)	3.102 (73%)	75 (1.76%)	333 (8%)	231 (5.4%)	256 (6%)	0

Fuente: MEC y diseño propio.

En la tabla 5.16B la misma información se da con porcentajes verticales. ¿Qué estudian los alumnos de integración con DI? . En primer lugar se vuelve a ver que excepto los alumnos que tienen plurideficiencias que están repartidos aproximadamente en un 50% entre centros de Educación Especial y de manera integrada en centros ordinarios, el resto está escolarizado principalmente de manera integrada en los centros ordinarios. Con porcentajes muy elevados que van desde el 72% de los alumnos que padecen autismo y trastornos graves de la personalidad, que resulta ser el más bajo, pasando por el 85% de los alumnos con discapacidad psíquica, auditiva y motórica y el 90% de los que padecen discapacidad visual. También están integrados un 90% de los alumnos que no están distribuidos por la discapacidad que padecen. (Pero recuérdese lo dicho sobre esto anteriormente).

De los alumnos clasificados como DI y escolarizados en centros ordinarios, hay un 7% en Educación infantil, un 55% en E. Primaria y un 33% en ESO. Los porcentajes en Bachillerato y FP son residuales. Tan sólo un 4.14% cursa Programas de Garantía Social. De los otros alumnos con Discapacidades, un porcentaje parecido cursa Bachillerato y FP.

Se trata, evidentemente de un porcentaje muy bajo, que aumentaría sin duda alguna si tuviéramos en cuenta únicamente a los alumnos con DI ligera, que son aquellos para los cuales están realmente pensados estos programas. Pero de las Estadísticas del MEC no es posible obtener más información. Sumemos, pues, para terminar, los 4200 alumnos con DI que cursan Garantía Social a los 4100 que cursaban Transición a la Vida Adulta y dividamos por el número total de alumnos escolarizados. Resulta un porcentaje de 0,12% doble que en 1987-88. Terminemos provisionalmente el examen de la EEE con esta nota optimista. Parece(en la tabla 5.12A) que entre 1987 -88 y 2002-2003 se ha doblado el porcentaje de alumnos con discapacidad cursando algún tipo de formación escolar para la inserción laboral.

TABLA 5. 16B
ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(Integrado y en Educación Especial), POR TIPO DE DISCAPACIDAD
Y POR ENSEÑANZA. CURSO 2001-02

	TOTAL	AUDITIVA	MOTORICA	PSÍQUICA	VISUAL	AUTISMO Y TGC	PLURI- DEFICI- ENCIA	no distribuido por discapaci- dad	Super- dotados
TOTAL	143.546 *(100%)	6.417 (100%)	9.828 (100%)	87.680 (100%)	3.816 (100%)	17.136 (100%)	12.454 (100%)	2.693 (100%)	3.522 (100%)
1. EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA	27.090 *(19%) (100)	875 (14%)	1.475 (15%)	12.845 (15%)	302 (8%)	4.826 (28%)	6.506 (52%)	261 (10%)	-
2. ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS	116.456 *(81%) (100%)	5.542 (86%)	8.353 (85%)	74.835 (85%)	3.514 (92%)	12.310 (72%)	5.948 (48%)	2.432 (90%)	3.522 (100%)
2.1 E. Infantil	11.456 (10%)	907 (16%)	2.033 (24%)	5.428 (7%)	413 (12%)	1.324 (11%)	836 (14%)	76 (3%)	439 (12%)
2.2 E. Primaria	63.034 (54%)	2.716 (49%)	4.091 (50%)	41.369 (55%)	1.240 (35%)	7.211 (58.5%)	3.006 (50.5%)	795 (33%)	2.606 (74%)
2.3 ESO	36.315 (31%)	1.390 (25%)	1.724 (21%)	24.687 (33%)	1.566 (44.5%)	3.383 (27%)	1.844 (31%)	1.285 (53%)	436 (12%)
2.5 Bachillerato	707 (0.60%)	207 (4%)	200 (2.3%)	45 (0.06%)	159 (4.5%)	26 (0.2%)	12 (0.20%)	20 (0.8%)	38 (1%)
2.6 Formación Profesional	58 (0.04%)	32 (0.57%)	10 (0.1%)	9 (0.01%)	4 (0.1%)	3 (0.02%)	0	0	0
2.7 Ciclos formativos FP	644 (0.55%)	182 (3%)	158 (2%)	195 (0.26%)	57 (1.6%)	30 (0.24%)	19 (0.31%)	0	3 (0.08%)
2.8 Programas de Garantía Social	4.242 (3.6%)	108 (2%)	137 (2%)	3.102 (4.14%)	75 (2%)	333 (3%)	231 (4%)	256 (10.5%)	0

Fuente: MEC y diseño propio.

3. La EDDS99

Tras el examen de las estadísticas quedan algunas cuestiones pendientes o por confirmar. En primer lugar, está la cuestión de la evolución de la escolarización. Y de precisar la hipótesis del apoyo frente a la de integración. En segundo lugar habría que precisar el grado de formación que alcanzan los DI, que quedó muy impreciso.

La EDDS99 nos sirve para ambas cosas, pues pregunta por el tipo de escolarización y por el nivel de estudios más alto terminado. Recordemos otra vez su principal defecto, que la muestra es muy pequeña: el número de DI de edades comprendidas entre los 16 y 34 años es de 385 personas. De estos el 31.16% tiene discapacidad ligera, un 47.7% moderada y el 21.03% padece un grado de discapacidad profunda.

Pueden establecerse correspondencias precisas entre las edades de la EDDS99 y las épocas de la EEE, del modo siguiente:

-Aquellos que están cursando algún estudio: están incluidos en la estadística hacia 1999 y se escolarizaron durante el programa de integración en los 90.

-Los que terminaron o no de estudiar que tienen entre 16 y 25 años: Los más jóvenes, tienen 16 años en 1999, nacieron en 1983, y estuvieron escolarizados en 1990, ya bajo la LOGSE y desde luego con el programa de Integración. Los mayores, contaban con 25 años en 1999, tenían 16 años en 1990, y algunos estuvieron escolarizados con programas de integración.

-Y por último los que terminaron de estudiar: De 26 a 35 años. Estudiaron con la Ley General de 1970

3.1. La evolución de la escolarización.

El análisis de la EEE ha puesto de manifiesto la complejidad de los cambios en la escolarización de alumnos con NEEs, complejidad que supera con mucho la de un proceso de integración en centros ordinarios. En realidad se trata de una reordenación o reestructuración que solo en un primer momento separa a los alumnos de 'integración' de los antiguos alumnos de EE. Después, el proceso de escolarización comienza en los centros ordinarios, en los que poco a poco se van diagnosticando dos grupos de alumnos,

los que reciben apoyos dentro de los centros y los que se separan o desvían a centros de EE⁴⁷. Consecuencia natural de este proceso es que tanto los alumnos con apoyo como los alumnos de EE aumentan con la edad.

Recordemos que formulamos tres hipótesis o interpretaciones para explicar los aumentos con el tiempo en las cifras de alumnos de EE y de integración en la EEE. Una primera, ya desechada, fue que se debieran al proceso de integración de un stock fijo de alumnos con NEEs. La segunda tomaba en cuenta el hecho del crecimiento de los alumnos de integración y lo explicaba por adición de alumnos de los centros ordinarios al grupo inicial de los provenientes de EE. La tercera tomaba en cuenta la existencia de otro posible flujo de alumnos antes no escolarizados, imposible de estimar con las cifras de la EEE, que son por definición de alumnos escolarizados. Solo este flujo podía explicar los aumentos, incluso en términos absolutos, de los alumnos con D. Psíquicas y con multideficiencias en la EE.

La EDDS99 permite ver los resultados de la Reforma en la Educación Especial comparando el tipo de escolarización de las sucesivas cohortes de edad. Su ventaja sobre la EEE consiste en que aquí tenemos a todos los alumnos con discapacidad, no sólo a los escolarizados, y que nos permite por tanto estimar el flujo de escolarización. La **tabla 5.17**⁴⁸ refleja el último tipo de centro al que asistieron los entrevistados: ordinario, ordinario con apoyo, de EE o *ninguno* (es decir, que nunca ha estado escolarizado).

Conviene en primer lugar advertir que la disminución del tamaño muestral, sobre todo en la cohorte más joven, no se debe a ningún sesgo, sino en primer lugar a la disminución de la población total en las cohortes correspondientes (en 1976 nacieron más de 670 000 españoles, en 1985 poco más de 400.000). Y en segundo lugar a que en la edad más joven existe una categoría adicional, el retraso madurativo.

Consideremos en primer lugar los DI ligeros. Se aprecia, como en las EEE, que de la cohorte de 26 a 35 años a la todavía en la escuela de 6 a 15 años disminuye la escolaridad en la EE y aumenta en los centros ordinarios con apoyo. Pero ahora podemos estimar los flujos que provocan estos cambios. Aumenta la escolarización en centros con apoyo como si hubiera recibido un flujo de unos 40 puntos porcentuales desde los centros ordinarios y

⁴⁷ **RD 696/1995, de 28 de abril**, de ordenación de alumnos con necesidades educativas especiales y **Orden de 14 de febrero de 1996**, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.

⁴⁸ Ver anexo al final de este apartado.

de unos 20 puntos desde los centros de EE. Disminuye la EE como si hubieran compensado el flujo de 20 puntos hacia los centros ordinarios con un flujo de 10 puntos procedentes de no escolarizados. En la cohorte 26-35 más de la mitad de los DI ligeros acabaron su escolaridad en centros ordinarios, algo más de una cuarta parte en Centros de EE y un 10% no se escolarizaron nunca. En la cohorte de 6 a 15 años las cosas son como si se hubiese producido por un lado un *proceso de apoyo* en los centros ordinarios, por otro un *proceso de traspaso* de los centros de EE a los ordinarios y por otro un proceso de escolarización en los centros de EE.

Los alumnos con DI moderada han experimentado los mismos (ficticios) flujos, pero con intensidades muy distintas. El flujo de apoyo afecta a poco más del 5%, el de traspaso afecta al 40%, el de escolarización afecta a otro 40%. En la cohorte 25-35 casi la mitad quedaron sin escolarizar y una tercera parte estaba en EE. En la cohorte más joven, queda por escolarizar solo el 10%, hay la misma tercera parte en EE y más de la mitad está en centros ordinarios con apoyo. (Recuérdese que los ‘flujos’ son ficticios, ‘como sí’. No debe pensarse que los no escolarizados hayan ido directamente a los Centros Ordinarios, ni que hayan ido todos a los de centros de EE por ser más ‘difíciles’ que los ya escolarizados).

Los cambios de centro de los alumnos con DI profunda, por último, pueden describirse con los mismos tres flujos pero con intensidad muy distinta. El flujo de apoyo es del 10%, no hay prácticamente flujo de integración y lo más importante es el flujo de escolarización en centros de EE, que afecta al 60%. Y todavía queda aproximadamente una sexta parte por escolarizar.

Los alumnos con D. Sensoriales y Físicas (otros) presentan en la tabla 5.17, como en la EEE, un pequeño flujo de integración (no llega al 5%) y un notable flujo de apoyo, de entre la cuarta y la tercera parte. El flujo de escolarización es insignificante, pues ya en la cohorte 25-35 era su escolarización total.

Hasta aquí, los resultados concuerdan con las hipótesis hechas sobre la base de las cifras de la EEE. A saber, los alumnos de EE disminuyen y los de Integración aumentan con menor intensidad cuanto mayor la DI. La excepción la constituyen los D. Psíquicos. Las cifras de D. Psíquicos de la tabla 5.17 no concuerdan con las de la EEE. Allí vimos que estos casi se doblaban y llegaban a ser tantos como los DI. En la tabla 5.17, en cambio, vemos que su número disminuye muchísimo y que sus flujos son muy parecidos a los de los DI ligeros: el flujo de apoyo afecta casi al 50%, el de integración casi no existe y el de escolarización es pequeño. En la cohorte 25-

35 las tres cuartas partes terminaron en centros ordinarios, en la cohorte 6-15 casi todos ellos han pasado a centros ordinarios con apoyo e incluso algunos a centros de EE, quedando antes como ahora sin escolarizar más de una décima parte.

Conviene quizás insistir en la importancia de los hallazgos anteriores para el objeto del próximo apartado, que es la evolución de la *calidad* de la formación de los DI. Entre los DI ligeros cabe esperar una mejora de la formación como consecuencia no de que se los haya integrado en centros ordinarios, donde siempre estaban, sino de que se les han proporcionado apoyos en estos centros, lo que antes no se hacía. Entre los DI medios, las eventuales mejoras en la calidad de la formación podrían deberse, en cambio, tanto a la escolarización en EE como al paso de los EE a la escolarización con apoyos. Entre los DI profundos, por último, el único proceso importante ha sido el de escolarización.

3.2. La formación reglada.

Las preguntas elaboradas en el cuestionario con el propósito de obtener información precisa sobre *la formación* de las personas con DI comenzaban por inquirir cual era el *mayor nivel de estudios terminado*. Entre los encuestados que contaban con 16 y 35 años, **la tabla 5.18**⁴⁹ ofrece esta información; de las 120 personas con *DI de intensidad ligera* el 65.1% tiene estudios primarios, un 3.1% ha finalizado el primer ciclo de educación secundaria, un 23.3% carece de estudios y un 8.5% es analfabeto por dificultades físicas y/o psíquicas. Peores resultados obtienen aquellas personas con *DI de grado moderado*, que conforman el grupo más numeroso, ya que un 62.1% no tiene estudio alguno y un 35.4% es analfabeto por los problemas físicos y/o psíquicos derivados de la intensidad de su deficiencia. Tan solo un 1.5% de este grupo finalizó los estudios primarios y un 1% el primer ciclo de secundaria obligatoria. Los DI con grado *profundo* son en su totalidad analfabetos.

Si comparamos estos datos con la información obtenida sobre el mayor nivel alcanzado de formación por el grupo de personas con deficiencia sensorial(ciegos y sordos) vemos que estos, en su mayoría, tiene algún tipo de estudio y menos del 10% carece de formación.

Se puede afirmar por tanto a partir de estos datos que las personas con DI se caracterizan por presentar muy bajos niveles de estudios terminados aunque existen grandes diferencias según el grado de su disfunción, ya que

⁴⁹ Ver anexo al final de este apartado.

el 100% con *grado profundo* no tienen estudios de ningún tipo, el 97.8% de los *moderados* son analfabetos o no han terminado los estudios primarios, y el 65.1% de los *ligeros* son los únicos que terminan en buena proporción los estudios primarios. *En cualquier caso, ningún DI. ha finalizado estudios más allá de la enseñanza obligatoria.*

Hecha esta comparación, nos interesa desglosar inmediatamente estos datos por edades para intentar apreciar el eventual impacto de las reformas educativas. Recordemos que de las tres cohortes decenales que distinguimos, la mayor, 25-35 años, hizo todos sus estudios con la LGE, antes de las reformas, la mediana, 16-25 fue ya afectada por los cambios de esta ley y la más joven está escolarizada tras la completa implantación de la LOGSE.

Buscando mayor detalle en la **tabla 5.19**⁵⁰ la población se presenta dividida en cohortes quinquenales e incluye además los datos de los entrevistados entre 36 y 45 años para que sirvan de referencia a la comparación. Podemos preguntarnos en primer lugar por los *DI de grado ligero*. Los resultados como vemos no reflejan cambios respecto al mayor nivel de estudios alcanzado entre las diferentes cohortes de edad. Los estudios primarios es el máximo nivel que obtienen los DI de grado ligero, sean mayores o más jóvenes. Aumenta, sin embargo, el porcentaje de los que los alcanzan, llegando al 72,5% en la última cohorte. La inclusión de la cohorte 40-45 permite apreciar que este aumento tiene lugar por lo menos a partir del 52% que ellos alcanzaron. Lo cual frena la natural tendencia a atribuir los modestos avances recientes a los cambios legislativos, a partir de 1970.

Los DI de *intensidad moderada* parecen haber realizado progresos más claros. Nunca han llegado a terminar los estudios primarios (hay tres excepciones en la muestra que no sabemos si son errores), pero con el tiempo han avanzado los 'sin estudios' en casi treinta puntos porcentuales, los mismos que han disminuido los analfabetos. No podemos afirmar, sin embargo, que se trate de un avance real, pues el INE atribuye la categoría sin estudios a todas las personas escolarizadas en Centros Ordinarios, sin comprobar si son alfabetas. En cualquier caso, los progresos de la escolarización que automáticamente dan lugar al cambio se vienen produciendo con la misma intensidad desde antes de las reformas.

En todas las edades el 100% de las personas con *DI con grado profundo* son analfabetas por problemas físicos y/o psíquicos.

⁵⁰ Ver Anexo al final del apartado.

Hemos incluido los D. Psíquicos, cuyos logros en esta materia son muchos más variados que los de los DI, por la falta de avances fuera cosa únicamente de los DI. Si tampoco entre ellos pueden apreciarse cambios con la edad, y por lo tanto en el tiempo.

La información de la tabla 5.19 se refiere a los estudios terminados. Cabría pensar que oculta las mejoras, pues al limitarse a estudios terminados no tienen en cuenta los estudios en curso. Para comprobar esta más que razonable conjetura, **la tabla 5.20**⁵¹ presenta los estudios en curso en el momento de la encuesta. No sirve para comparar exactamente, pues no sabemos si los van a terminar y no se ha preguntado a los que no cursan estudios si empezaron alguno que no terminaran. Pero sí sirve para limitar el margen de error, o para fijar un límite superior a la posible mejora.

Vayamos por grupos. Las personas con DI ligera *entre 16 y 25 años que seguían estudiando en el momento de realizar la encuesta* son un 44% del total. De ellos, un 46,4% estudian Educación Especial. Esto significa que pueden estar en los últimos cursos de Educación Básica obligatoria (EBO) o bien en el programa de Transición a la Vida Adulta o Aprendizaje de Tareas según su Comunidad Autónoma. El 11% está escolarizado en alguna modalidad ordinaria de los Programas de Garantía Social, un 14.3% continúa con el Bachillerato, y un 7,1% sigue un ciclo formativo de Grado medio. El resto, un 21.4% no cursa estudios reglados.

De los *DI de grado medio o moderado* la mayoría (es decir un 83% de los estudiantes que suponen el 34% del total) sigue sus estudios en Educación Especial, un 10.3% estudia bachillerato, y el 3.4% figura estudiando FP grado medio y algún curso de carácter no reglado. Por cierto, la edad de quienes continúan estudiando en EE está muy cerca de los 25 años.

En cuanto a las personas mayores de 25 años con DI de los tres grados que continuaban realizando estudios, el 100% están matriculados en Educación Especial. La normativa regula que este alumnado no puede estar más allá de los 21 años en estos centros, pero existe la posibilidad de solicitar prórrogas para alargar su escolarización, su concesión depende de lo regulado en cada CCAA.

Para completar la información anterior, se ofrece en **la tabla 5.21**⁵² los estudios en curso de los DI menores de 15 años, según tipo de centro. Para

⁵¹ Idem.

⁵² Idem.

evaluar la información debe tenerse en cuenta que siendo los cursos de ESO cuatro de los diez cursos obligatorios, el 40% de los alumnos deberían estar (idealmente) en ESO. La muestra es pequeña y no permite muchas precisiones, pero no se abusa de ella si se afirma a partir de la tabla que se está muy lejos de alcanzar esa proporción del 40% en ESO.

Como hemos dicho, no podemos afirmar que los porcentajes de alumnos de 16 a 25 años que cursan estudios supongan una mejora sobre cohortes anteriores. Pero sí que podemos afirmar que si tal mejora existiera sería realmente pequeña y, por qué no decirlo, decepcionante. La proporción de jóvenes con DI que cursa algún tipo de Formación postobligatoria, incluyendo en ella los programas de Garantía Social, es todavía más baja que la que se da en las cifras de la EEE. Si pudiéramos afirmar que ha habido un aumento de personas con DI de grado ligero y moderado de 16 a 25 años que continúan estudiando, habría que subrayar de inmediato que ha sido un aumento muy ligero, pues el porcentaje de aquellos que siguen estudios de nivel superior a los primarios no supera el 15%. El mayor porcentaje (46.4%) sigue realizando estudios de Educación Especial.

Así pues, los datos de la EDDS99 confirman que el alumnado con DI carece de un nivel de estudios, terminado o empezado, que pueda relacionarse directamente con la consecución de un empleo.

3.3. La Formación Ocupacional

Hasta ahora hemos hablado de estudios reglados. Cabe la posibilidad de que las carencias de estos se suplan con estudios no reglados posteriormente a la salida de la escuela. La Formación Profesional Ocupacional está orientada hacia las personas en paro que buscan un empleo. Es competencia del INEM, dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Según indican los datos de **la tabla 5.23**, las personas con DI mayoritariamente responden que no han realizado ningún tipo de curso de Formación Ocupacional en los últimos cinco años. Su presencia es escasa en los programas de *formación profesional ocupacional*. El mayor número de jóvenes que han cursado este tipo de formación son DI con intensidad *ligera*, un 17.3%. Un 82.7% de DI con grado *moderado* responde no haber estado nunca matriculado en ninguna modalidad de estos cursos en los últimos años.

Tabla 5.22.
Ha realizado en los últimos cinco años algún curso de formación profesional ocupacional por tipo de deficiencia

			HA REALIZADO EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS ALGÚN CURSO DE FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL		Total
			Sí	No	
TIPO DE DEFICIENCIA	DI. LIGERO	Recuento	22	105	127
		%	17,3%	82,7%	100,0%
	DI. MEDIO	Recuento	13	183	196
		%	6,6%	93,4%	100,0%
	DI. PROFUNDO	Recuento	1	73	74
		%	1,4%	98,6%	100,0%
	PSÍQUICAS	Recuento	31	246	277
		%	11,2%	88,8%	100,0%
	VISIÓN	Recuento	32	270	302
		%	10,6%	89,4%	100,0%
	OÍDO	Recuento	37	220	257
		%	14,4%	85,6%	100,0%
	OTROS	Recuento	73	377	450
		%	16,2%	83,8%	100,0%
Total		Recuento	209	1474	1683
		%	12,4%	87,6%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: entrevistados entre 25 y 35 años.

Quizá convenga resaltar que los DI no tienen nada de singular en ese aspecto. Las personas con D sensoriales se matriculan algo más en este tipo de formación, pero en ningún caso alcanza el 25% del total de los invidentes y deficientes auditivos.

A continuación la **Tabla 5.23** muestra la información obtenida de las respuestas a la pregunta de si estos cursos de *formación profesional ocupacional* habían servido para encontrar trabajo. A la vista de los datos se puede afirmar que a la mayor parte de estas personas esta formación ocupacional no les ha servido para incorporarse al mercado laboral.

Tabla 5.23.
Alguno de estos cursos FPO le ha servido para encontrar trabajo por tipo de deficiencia.

			ALGUNO DE ESTOS CURSOS FPO LE HA SERVIDO PARA ENCONTRAR TRABAJO		Total
			Sí	No	
TIPO DE DEFICIENCIA	DI. LIGERO	Recuento	5	16	21
		%	23,8%	76,2%	100,0%
	DI. MEDIO	Recuento		13	13
		%		100,0%	100,0%
	DI. PROFUNDO	Recuento		1	1
		%		100,0%	100,0%
	PSÍQUICAS	Recuento		31	31
		%		100,0%	100,0%
	VISIÓN	Recuento	4	25	29
		%	13,8%	86,2%	100,0%
	OÍDO	Recuento	8	28	36
		%	22,2%	77,8%	100,0%
	OTROS	Recuento	12	55	67
		%	17,9%	82,1%	100,0%
Total		Recuento	29	169	198
		%	14,6%	85,4%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
Base: entrevistados entre 25 y 35 años.

3.4. Conclusiones

En general, tanto los datos de la EEE como los datos de la EDDS99, indican que los jóvenes con DI no llegan a alcanzar más que en una pequeña proporción un nivel de estudios primarios. No incidiendo su formación en su posterior incorporación a la vida laboral. Esta conclusión es más discutible en lo que se refiere a la formación que se imparte en la Educación Especial, el programa de Transición a la Vida Adulta; y muy sólida en lo que se refiere a aquellos que estudian en centros ordinarios, con adaptaciones o diversificaciones curriculares, los programas de Garantía Social.

Más aún, esta situación no parece estar mejorando mucho con el tiempo. No podemos afirmar que los porcentajes de alumnos de 16 a 25 años que cursan estudios supongan una mejora sobre cohortes anteriores. Pero si así fuera, la mejora sería realmente pequeña y a la vista de los esfuerzos realizados, bastante decepcionante.

4. Resumen

En los dos últimos apartados de este capítulo se ha visto por un lado *la escolarización* y por otro *la formación* de los ACNEES y, con mayor precisión, del alumnado con DI, a través de dos fuentes distintas si bien complementarias, la EEE y la EDDS99.

Nos hemos centrado en la incidencia que pudieran tener las diferentes posibilidades de escolarización de este alumnado a partir de las nuevas normativas en su nivel formativo. Es decir se ha visto si la educación de los ACNEES a partir de las nuevas regulaciones legislativas es más adecuada y ha mejorado su formación profesional así como su orientación cara a la inserción laboral.

Durante el proceso de *escolarización* en la década de los 80, es importante resaltar que en el último curso de los 70 la EEE solo da cuenta de alumnos en centros de Educación Especial. En el primero de los 80 aparece la distinción entre centros específicos y centros no específicos. Al comienzo de la década es mayor el porcentaje de alumnos en centros específicos (54%), manteniéndose después igualados al 50% durante unos cursos en ambos tipos de centro. A partir del curso 1985-86 comienza un progresivo aumento del alumnado de los centros no específicos y a su vez una disminución de los escolarizados en los centros específicos. Finaliza la década con un 35.7% en centros específicos y un 64.3% en centros no específicos.

Este aumento del alumnado de los centros no específicos no se debe en su totalidad al traspaso de alumnos de los centros específicos, ya que estos solo disminuyen en un 10% y el alumnado de los centros no específicos aumenta mucho más. La etiología de este aumento de alumnos en los centros no específicos puede tener que ver con el Programa de Integración puesto en marcha en 1985, que estaba provocando cambios en los criterios de la evaluación psicopedagógica así como en el uso de los instrumentos para el diagnóstico.

En la década de los 90 y hasta el curso 2003-04, el alumnado de Educación Especial pasa a ser alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEES). A las posibilidades de escolarización existentes en los centros específicos (ahora de Educación Especial) y en las unidades de educación especial en los centros no específicos (ahora centro ordinario), se añade además la posibilidad del centro ordinario con apoyo.

Las estadísticas reflejan a lo largo de esta década cómo los ACNEES crecen de un 1.1% en 91-92 a un 1.7% en 2003-04, debiéndose en gran parte este aumento, al proceso de “apoyo” de estos alumnos en los centros ordinarios. Y no únicamente, como podría pensarse, a la asimilación de alumnos de las unidades de los centros no específicos y del alumnado procedente de centros de EE integrados.

La escolarización no se produce de la misma manera en las CCAA. En *primer lugar* las proporciones de ACNEES integrados en comparación con el alumnado matriculado en centros de Educación Especial son mayores en Andalucía, Baleares, Cantabria, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia y Navarra. Por el contrario tienen más alumnos de EE Cataluña, Canarias y Madrid.

En *segundo lugar* si se comparan los alumnos integrados y los de EE con el total de alumnos escolarizados se ve que los alumnos de EE están en todas las Comunidades en torno a la media del 0.4%, siendo Cataluña la única comunidad que alcanza el 0.61%. En cambio el número de alumnos integrados en centros ordinarios en las diferentes comunidades difiere mucho; por debajo de la media de 1.81% destaca Canarias, Galicia, el País Vasco y Cataluña. Por encima sobresalen varias CCAA que están cerca del 3%, Andalucía, Baleares, Melilla, las dos Castillas, Extremadura y Murcia.

Una explicación para esas diferencias es que las CCAA han incrementado los apoyos en centros ordinarios siguiendo políticas Autonómicas diferentes, en este sentido se ha encontrado la diferencia más llamativa en las CCAA que han tenido competencias educativas desde los ochenta y que no

han tenido gobierno PSOE, como Cataluña, País Vasco y Galicia que tienen las cifras más bajas de alumnos de integración.

Las proporciones por tipo de deficiencia tanto de los alumnos de EE como de los de integración se mantienen más o menos iguales en todas las CCAA, excepto los alumnos con DI ligera en Educación Especial que descienden progresivamente desde el curso 1983-84 hasta el 2003-04, mientras se mantienen moderados y profundos, produciéndose esta oscilación de manera desigual en las diferentes CCAA. También se observa un aumento del alumnado plurideficiente. Esto podría explicarse por motivos burocráticos ligados a las administraciones educativas en los criterios diagnósticos como se refleja por ejemplo en la ausencia de alumnos plurideficientes en Cataluña o Andalucía que sin embargo tienen muchos alumnos con déficit motórico.

Respecto a la *formación* de los ACNEES y concretamente de los alumnos con DI es difícil sumar los estudios en curso y los estudios ya terminados, por el modo de preguntar de la EDS99. En cuanto a los estudios terminados la EDDS99 refleja que solo los DI de intensidad leve alcanzan como mayor nivel de estudios, los estudios primarios (65.1%) pues el 62.1% de los DI con grado moderado no tienen estudios y los DI profundos son analfabetos en su totalidad. Se confirma en la EEE que ninguno alcanza el título de secundaria. En cuanto a lo que están estudiando, después de los 16 años, la mayoría está en Educación Especial, es decir en los Programas de Transición para la vida adulta o Aprendizaje de Tareas o bien en la Modalidad de Garantía Social de Educación Especial. Además durante el curso 2001-02 había un 4.14% de alumnos con DI escolarizados en los programas de Garantía Social ordinaria, junto con los plurideficientes (4%) son los alumnos con discapacidad escolarizados en mayor porcentaje en estos programas. Los datos de la EEE entre 1987-88 y 2002-03, apuntan a que se ha doblado el porcentaje de alumnos con discapacidad que estudian algún tipo de formación de carácter profesional para su inserción laboral.

Los alumnos con DI realizan más cursos de Formación Ocupacional que el resto de DIs, pero afirman que esta formación no les ha servido para incorporarse al mercado laboral.

Anexo (Tablas de la 5.17 a la 5.21)

Tabla 5.17a. Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

		EDAD 10		Total
		<16		
RETRASO MADURATIVO	ORDINARIO	Recuento	3	3
		%	8,8%	8,8%
	ORD. CON APOYO	Recuento	29	29
		%	85,3%	85,3%
	CENTRO EE	Recuento	2	2
		%	5,9%	5,9%
Total		Recuento	34	34
		%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: entrevistados menores de 16 años.

Tabla 5.17b Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD 10			Total	
			HASTA 15	15 A 25	26 A 35		
DI. LIGERO	ORDINARIO	Recuento	2	21	38	61	
		%	5,7%	32,8%	57,6%	37,0%	
	ORD. CON APOYO	Recuento	26	22	2	50	
		%	74,3%	34,4%	3,0%	30,3%	
	CENTRO EE	Recuento	7	16	19	42	
		%	20,0%	25,0%	28,8%	25,5%	
	NO ESCOLARIZADO	Recuento		5	7	12	
		%		7,8%	10,6%	7,3%	
	Total		Recuento	35	64	66	165
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.17c
Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD			Total
			HASTA 15	16 a 25	25 a 35	
DI. MODERADO	ORDINARIO	Recuento	2	16	15	33
		%	5,6%	18,8%	13,0%	14,0%
	ORD. CON APOYO	Recuento	19	18	8	45
		%	52,8%	21,2%	7,0%	19,1%
	CENTRO EE	Recuento	14	27	40	81
		%	38,9%	31,8%	34,8%	34,3%
	NO ESCOLARIZADO	Recuento	1	24	52	77
		%	2,8%	28,2%	45,2%	32,6%
Total		Recuento	36	85	115	236
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.17d
Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD			Total
			15	25	35	
DI. PROFUNDO	ORDINARIO	Recuento		4	6	10
		%		10,5%	11,3%	9,2%
	ORD. CON APOYO	Recuento	3		1	4
		%	16,7%		1,9%	3,7%
	CENTRO EE	Recuento	12	3	10	25
		%	66,7%	7,9%	18,9%	22,9%
	NO ESCOLARIZADO	Recuento	3	31	36	70
		%	16,7%	81,6%	67,9%	64,2%
Total		Recuento	18	38	53	109
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.17e
Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD			Total
			15	25	35	
PSÍQUICAS	ORDINARIO	Recuento	5	53	136	194
		%	15,6%	51,5%	77,3%	62,4%
	ORD. CON APOYO	Recuento	16	9	5	30
		%	50,0%	8,7%	2,8%	9,6%
	CENTRO EE	Recuento	8	17	13	38
		%	25,0%	16,5%	7,4%	12,2%
	NO ESCOLARIZADO	Recuento	3	24	22	49
		%	9,4%	23,3%	12,5%	15,8%
Total		Recuento	32	103	176	311
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
 Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.17f
Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD			Total
			15	25	35	
VISIÓN	ORDINARIO	Recuento	37	88	185	310
		%	64,9%	82,2%	94,4%	86,1%
	ORD. CON APOYO	Recuento	19	5	2	26
		%	33,3%	4,7%	1,0%	7,2%
	CENTRO EE	Recuento	1	12	7	20
		%	1,8%	11,2%	3,6%	5,6%
	NO ESCOLARIZADO	Recuento		2	2	4
		%		1,9%	1,0%	1,1%
Total		Recuento	57	107	196	360
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
 Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.17g
Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD			Total
			15	25	35	
OÍDO	ORDINARIO	Recuento	35	68	133	236
		%	67,3%	70,8%	81,1%	75,6%
	ORD. CON APOYO	Recuento	13	15	11	39
		%	25,0%	15,6%	6,7%	12,5%
	CENTRO EE	Recuento	4	11	17	32
		%	7,7%	11,5%	10,4%	10,3%
	NO ESCOLARIZADO	Recuento		2	3	5
		%		2,1%	1,8%	1,6%
Total		Recuento	52	96	164	312
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.17h
Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD			Total
			15	25	35	
OTROS	ORDINARIO	Recuento	49	131	296	476
		%	53,3%	89,7%	94,3%	86,2%
	ORD. CON APOYO	Recuento	31	5	4	40
		%	33,7%	3,4%	1,3%	7,2%
	CENTRO EE	Recuento	8	4	8	20
		%	8,7%	2,7%	2,5%	3,6%
	NO ESCOLARIZADO	Recuento	4	6	6	16
		%	4,3%	4,1%	1,9%	2,9%
Total		Recuento	92	146	314	552
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.17i
Tipo de centro de enseñanza por edad por tipo de deficiencia

			EDAD			Total	
			15	25	35		
NINGUNA	ORDINARIO	Recuento	1	32925	34731	67657	
		%	100,0%	97,6%	99,0%	98,3%	
	ORD. CON APOYO	Recuento		610	139	749	
		%		1,8%	,4%	1,1%	
	CENTRO EE	Recuento		4	7	11	
		%		,0%	,0%	,0%	
	NO ESCOLARIZADO	Recuento		194	222	416	
		%		,6%	,6%	,6%	
	Total		Recuento	1	33733	35099	68833
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: entrevistados entre 15 y 35 años.

Tabla 5.18
Mayor nivel de estudios terminados por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA								Total
			DI. LIGERO	DI. MEDIO	DI. PROFUNDO	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO	OTROS	NINGUNA	
MAYOR NIVEL DE ESTUDIOS TERMINADOS	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento	11	70	90	38	4	1	6	9	229
		%	8,5%	35,4%	100,0%	13,7%	1,3%	,4%	1,3%	,0%	,3%
	Analfabeto por otras razones	Recuento				3	1	2	2	73	81
		%				1,1%	,3%	,8%	,4%	,1%	,1%
	Sin estudios	Recuento	30	123		45	24	14	36	1661	1933
		%	23,3%	62,1%		16,2%	7,9%	5,4%	7,9%	2,4%	2,7%
	Estudios primarios	Recuento	84	3		78	69	62	121	12507	12924
		%	65,1%	1,5%		28,1%	22,6%	23,9%	26,4%	18,2%	18,3%
	secundaria, primer ciclo	Recuento	4	2		65	103	97	149	17571	17991
		%	3,1%	1,0%		23,4%	33,8%	37,5%	32,5%	25,5%	25,5%
	E. profesional 2º grado	Recuento				13	23	23	46	6502	6607
		%				4,7%	7,5%	8,9%	10,0%	9,5%	9,4%
	secundaria 2º ciclo	Recuento				23	52	36	54	15568	15733
		%				8,3%	17,0%	13,9%	11,8%	22,6%	22,3%
	Enseñanzas profesionales superiores	Recuento				6	9	8	26	4197	4246
		%				2,2%	3,0%	3,1%	5,7%	6,1%	6,0%
	Universitarios o equivalentes	Recuento				7	20	16	18	10684	10745
		%				2,5%	6,6%	6,2%	3,9%	15,5%	15,2%
	Total	Recuento	129	198	90	278	305	259	458	68772	70489
		%	100%	100%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%	100,0%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: Entrevistados de 16 a 35 años.

Tabla 5.19a
Mayor nivel de estudios por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total	
			21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 45		
DI. LIGERO	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento	3	3	3	6	15	
		% de EDAD	12,0%	9,1%	9,4%	15,8%	11,7%	
	Analfabeto por otras razones	Recuento				2	2	
		% de EDAD				5,3%	1,6%	
	Sin estudios	Recuento	5	6	10	9	30	
		% de EDAD	20,0%	18,2%	31,3%	23,7%	23,4%	
	Estudios primarios	Recuento	17	20	19	20	76	
		% de EDAD	68,0%	60,6%	59,4%	52,6%	59,4%	
	Enseñanza secundaria, primer ciclo	Recuento		4		1	5	
		% de EDAD		12,1%		2,6%	3,9%	
	Total		Recuento	25	33	32	38	128
			% de EDAD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.19b
Mayor nivel de estudios terminados por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total
			21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 45	
DI. MEDIO	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento	11	25	24	33	93
		% de EDAD	23,9%	39,1%	48,0%	55,9%	42,5%
	Sin estudios	Recuento	31	38	26	26	121
		% de EDAD	67,4%	59,4%	52,0%	44,1%	55,3%
	Estudios primarios	Recuento	3				3
		% de EDAD	6,5%				1,4%
	Enseñanza secundaria, primer ciclo	Recuento	1	1			2
		% de EDAD	2,2%	1,6%			,9%
Total	Recuento	46	64	50	59	219	
	% de EDAD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
 Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.19c
Mayor nivel de estudios terminados por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total
			21 a 25	25 a 30	30 a 35	36 a 45	
DI. PROFUNDOS	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento	24	25	27	42	118
		% de EDAD	100,0%	100,0%	100,0%	95,5%	98,3%
	Sin estudios	Recuento				1	1
		% de EDAD				2,3%	,8%
	Estudios primarios	Recuento				1	1
		% de EDAD				2,3%	,8%
	Total	Recuento	24	25	27	44	120
		% de EDAD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
 Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.19d
Mayor nivel de estudios terminados por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total	
			21 a 25	26 a 30	31 a 35	35 a 45		
DI. LIGERO	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento	10	8	9	10	37	
		%	16,9%	10,4%	9,3%	6,4%	9,5%	
	Analfabeto por otras razones	Recuento	3			2	5	
		%	5,1%			1,3%	1,3%	
	Sin estudios	Recuento	4	15	17	28	64	
		%	6,8%	19,5%	17,5%	17,9%	16,5%	
	Estudios primarios	Recuento	18	18	29	56	121	
		%	30,5%	23,4%	29,9%	35,9%	31,1%	
	Enseñanza secundaria, primer ciclo	Recuento	13	24	17	30	84	
		%	22,0%	31,2%	17,5%	19,2%	21,6%	
		Enseñanza profesional de 2º grado	Recuento		3	10	4	17
			%		3,9%	10,3%	2,6%	4,4%
	Enseñanza secundaria, 2º ciclo	Recuento	10	3	9	14	36	
		%	16,9%	3,9%	9,3%	9,0%	9,3%	
	Enseñanzas profesionales superiores	Recuento	1	2	3	3	9	
		%	1,7%	2,6%	3,1%	1,9%	2,3%	
	Universitarios o equivalentes	Recuento		4	3	9	16	
		%		5,2%	3,1%	5,8%	4,1%	
Total	Recuento	59	77	97	156	389		
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99
 Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.19e
Mayor nivel de estudios terminados por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total
			21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 45	
VISIÓN	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento			2	1	3
		%			2,0%	,5%	,7%
	Analfabeto por otras razones	Recuento				2	2
		%				1,0%	,4%
	Sin estudios	Recuento	3	10	7	24	44
		%	5,1%	10,3%	7,1%	12,2%	9,8%
	Estudios primarios	Recuento	15	18	21	73	127
		%	25,4%	18,6%	21,4%	37,2%	28,2%
	Enseñanza secundaria, primer ciclo	Recuento	13	37	31	41	122
		%	22,0%	38,1%	31,6%	20,9%	27,1%
	Enseñanza profesional de 2º grado	Recuento	5	2	15	18	40
		%	8,5%	2,1%	15,3%	9,2%	8,9%
	Enseñanza secundaria, 2º ciclo	Recuento	17	18	11	20	66
		%	28,8%	18,6%	11,2%	10,2%	14,7%
	Enseñanzas profesionales superiores	Recuento	2	6	2	8	18
		%	3,4%	6,2%	2,0%	4,1%	4,0%
	Universitarios o equivalentes	Recuento	4	6	9	9	28
		%	6,8%	6,2%	9,2%	4,6%	6,2%
Total	Recuento	59	97	98	196	450	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.19F
Mayor nivel de estudios terminados por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total
			21 a 25	25 a 30	31 a 35	36 a 45	
OÍDO	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento				2	2
		% de edad				,9%	,5%
	Analfabeto por otras razones	Recuento			2	3	5
		% de edad			2,0%	1,4%	1,1%
	Sin estudios	Recuento	5		9	26	44
		% de edad	9,8%		9,2%	11,8%	9,2%
	Estudios primarios	Recuento	6	19	29	94	148
		% de edad	11,8%	28,8%	29,6%	42,7%	34,0%
	Enseñanza secundaria, primer ciclo	Recuento	16	16	36	46	114
		% de edad	31,4%	24,2%	36,7%	20,9%	26,2%
	Enseñanza profesional de 2º grado	Recuento	8	5	9	14	36
		% de edad	15,7%	7,6%	9,2%	6,4%	8,3%
	Enseñanza secundaria, 2º ciclo	Recuento	11	13	7	12	43
		% de edad	21,6%	19,7%	7,1%	5,5%	9,9%
	Enseñanzas profesionales superiores	Recuento	3	3	2	4	12
		% de edad	5,9%	4,5%	2,0%	1,8%	2,8%
	Universitarios o equivalentes	Recuento	2	10	4	19	35
		% de edad	3,9%	15,2%	4,1%	8,6%	8,0%
Total	Recuento	51	66	98	220	435	
	% de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.19g
Mayor nivel de estudios terminados por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total
			16 a 25	26 a 30	30 a 35	35 a 45	
OTROS	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento	1	3	1	5	10
		%	1,2%	2,5%	,5%	,9%	1,1%
	Analfabeto por otras razones	Recuento	1	1	1	16	19
		%	1,2%	,8%	,5%	3,0%	2,0%
	Sin estudios	Recuento	2	13	19	69	103
		%	2,4%	10,8%	9,8%	12,8%	11,0%
	Estudios primarios	Recuento	18	32	52	189	291
		%	21,4%	26,7%	26,8%	35,2%	31,1%
	Enseñanza secundaria, primer ciclo	Recuento	21	31	67	101	220
		%	25,0%	25,8%	34,5%	18,8%	23,5%
	Enseñanza profesional de 2º grado	Recuento	18	8	18	36	80
		%	21,4%	6,7%	9,3%	6,7%	8,6%
	Enseñanza secundaria, 2º ciclo	Recuento	21	12	14	61	108
		%	25,0%	10,0%	7,2%	11,4%	11,6%
	Enseñanzas profesionales superiores	Recuento	1	10	15	11	37
		%	1,2%	8,3%	7,7%	2,0%	4,0%
	Universitarios o equivalentes	Recuento	1	10	7	49	67
		%	1,2%	8,3%	3,6%	9,1%	7,2%
Total	Recuento	84	120	194	537	935	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.19h
Mayor nivel de estudios terminados por edad por tipo de deficiencia

			EDAD				Total
			21 a 25	25 a 30	30 a 35	35 a 45	
NINGUNA	Analfabeto por problemas físicos o psíquicos	Recuento	4	3	2	1	10
		%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Analfabeto por otras razones	Recuento	18	18	29	131	196
		%	,1%	,1%	,2%	,4%	,2%
	Sin estudios	Recuento	336	448	613	1602	2999
		%	1,9%	2,5%	3,6%	5,3%	3,6%
	Estudios primarios	Recuento	2412	3242	4180	9922	19756
		%	13,4%	18,2%	24,3%	32,7%	23,7%
	Enseñanza secundaria, primer ciclo	Recuento	3436	3870	3754	5783	16843
		%	19,1%	21,7%	21,8%	19,1%	20,2%
	Enseñanza profesional de 2º grado	Recuento	1945	1730	1744	1968	7387
		%	10,8%	9,7%	10,1%	6,5%	8,9%
	Enseñanza secundaria, 2º ciclo	Recuento	5483	2704	2430	4179	14796
		%	30,4%	15,2%	14,1%	13,8%	17,7%
	Enseñanzas profesionales superiores	Recuento	1526	1395	1077	1387	5385
		%	8,5%	7,8%	6,2%	4,6%	6,5%
	Universitarios o equivalentes	Recuento	2857	4418	3408	5368	16051
		%	15,9%	24,8%	19,8%	17,7%	19,2%
Total	Recuento	18017	17828	17237	30341	83423	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: Entrevistados de 21 a 35 años.

Tabla 5.20
Está cursando algún tipo de estudios reglados
por tipo de deficiencia por edad

				TIPO DE DEFICIENCIA							Total	
				DI. LIGERO	DI. MEDIO	DI. PRO-FUNDO	PSÍ-QUICAS	VISIÓN	OÍDO	OTROS		
16 a 25	ESTÁ CURSANDO ALGÚN TIPO DE ESTUDIOS REGLADOS	Educación especial	Recuento	13	24	1	9	1	3	5	56	
			%	46,6%	82,8%	100,0%	42,9%	2,9%	8,8%	9,6%	28,1%	
		Programas de garantía social global	Recuento	3								3
			%	10,7%								1,5%
		Bachillerato (logse, rem, bup)	Recuento	4	3		4	12	13	16		52
			%	14,3%	10,3%		19,0%	35,3%	38,2%	30,8%		26,1%
		FP de grado medio y módulos profesionales II	Recuento	2	1		1	3	4	11		22
			%	7,1%	3,4%		4,8%	8,8%	11,8%	21,2%		11,1%
		FP de grado superior y módulos profesionales III	Recuento				1	5	4	2		12
	%					4,8%	14,7%	11,8%	3,8%		6,0%	
Estudios universitarios de 1 sólo ciclo	Recuento					5	3	4		12		
	%					14,7%	8,8%	7,7%		6,0%		
Universitarios de 2 ciclos (licenciaturas)	Recuento				2	7	7	7		23		
	%				9,5%	20,6%	20,6%	13,5%		11,6%		
No está cursando estudio reglado alguno	Recuento	6	1		4	1		7		19		
	%	21,4%	3,4%		19,0%	2,9%		13,5%		9,5%		
Total		Recuento	28	29	1	21	34	34	52	199		
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%		
26 a 35	ESTÁ CURSANDO ALGÚN TIPO DE ESTUDIOS REGLADOS	Educación especial	Recuento	4	7	1				1	13	
			%	100,0%	100,0%	100,0%				7,7%	26,0%	
		Programas de garantía social global	Recuento									
			%									
		Bachillerato (logse, rem, bup)	Recuento									
			%									
		FP de grado medio y módulos profesionales II	Recuento							1		1
			%							7,7%		2,0%
		FP de grado superior y módulos profesionales III	Recuento									
	%											
Estudios universitarios de 1 sólo ciclo	Recuento					3				3		
	%					27,3%				6,0%		
Universitarios de 2 ciclos (licenciaturas)	Recuento					6	3	2		11		
	%					54,5%	30,0%	15,4%		22,0%		
No está cursando estudio reglado alguno	Recuento				4	2	7	9		22		
	%				100,0%	18,2%	70,0%	69,2%		44,0%		
Total		Recuento	4	7	1	4	11	10	13	50		
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99 y
Base: Entrevistados de 25 a 35 años.

Tabla 5.21
Estudios actuales, < 16 años por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA							Total	
			RETRA- SO	DI. LIGE- RO	DI. MEDIO	DI. PROFUN- DO	PSÍQUI- CAS	VISIÓN	OÍDO		OTROS
ESTUDIOS ACTUALES <16 AÑOS	NO ESCOLA- RIZADO	Recuen- to			1	3	3			4	11
		%			2,8%	16,7%	9,4%			4,3%	3,1%
	CEE	Recuen- to	2	7	14	12	8	1	4	8	56
		%	5,9%	19,4%	38,9%	66,7%	25,0%	1,7%	7,5%	8,7%	15,6%
	PRIMARIA EN COA	Recuen- to	29	19	16	2	12	17	10	26	131
		%	85,3%	52,8%	44,4%	11,1%	37,5%	29,3%	18,9%	28,3%	36,5%
	ESO EN COA	Recuen- to		8	3	1	4	3	3	5	27
		%		22,2%	8,3%	5,6%	12,5%	5,2%	5,7%	5,4%	7,5%
	PRIMARIA EN CO	Recuen- to	2	1	2		4	23	23	31	86
		%	5,9%	2,8%	5,6%		12,5%	39,7%	43,4%	33,7%	24,0%
	ESO EN CO	Recuen- to	1	1			1	14	13	18	48
		%	2,9%	2,8%			3,1%	24,1%	24,5%	19,6%	13,4%
	Total	Recuen- to	34	36	36	18	32	58	53	92	359
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99

Base: Entrevistados menores de 16 años.

VI. LOS DI Y EL TRABAJO

El análisis de la inserción laboral de los DI es el objetivo fundamental de este estudio. Cualquier descripción sobre cómo se construyen los procesos de integración de los discapacitados, necesariamente tiene que abordar cuál es su situación en el mercado de trabajo puesto que de ello va a depender en gran medida el grado de autonomía que puedan llegar a alcanzar en su vida cotidiana.

En este apartado analizamos la situación laboral de las personas con DI. Es importante destacar que se trata de un estudio transversal, de sección cruzada, que nos da una idea de la situación del conjunto de los DI entre 16 y 35 años en un momento del tiempo que, con alguna variación según las fuentes, estará en torno al cambio de siglo.

El análisis sincrónico de la situación del conjunto lo utilizamos, junto con el de la situación educativa realizado en el apartado anterior, para el estudio de los itinerarios propiamente dichos, que se lleva a cabo en el apartado siguiente.

Nos preguntamos cuál es la situación de los DI en relación con el trabajo. Para contestar esta cuestión vamos a partir de las diferentes medidas de fomento de empleo presentes en la legislación y a analizar después, a través de diversas fuentes, cómo se están aplicando y cómo funcionan realmente estas medidas legislativas en el caso de los DI, especialmente entre los de 16 a 35 años.

1. Legislación

El empleo de los D.I. está regido por la misma normativa que el del resto de discapacitados. Esta tiene como objetivo facilitar el empleo de los discapacitados en tal medida que sus posibilidades de tener un trabajo remunerado sean iguales a las del resto de la población.

Actualmente existen varias modalidades de empleo para esta población. Todas ellas arrancan de la LISMI⁵³ (Título VII) y, salvo el empleo ordinario

⁵³ Sin olvidar los dos Planes de Acción para las personas con discapacidad aprobados hasta la fecha: el primero en 1.996 y para el periodo 1.997-2002 y el segundo en 2002 con alcance hasta el 2007. Ambos se crearon para cubrir las lagunas que había generado el desarrollo de la LISMI y contemplan directrices específicas sobre los aspectos que han de contemplar las políticas activas de inserción laboral de los discapacitados, especialmente aquellos con mayor riesgo de exclusión social, entre los que se encuentran los DIs.

que podemos denominar “normalizado”, sin ningún incentivo, al que acceden pocos D.I., todas son el resultado de diversas medidas de fomento del empleo dirigidas bien de forma específica al colectivo de discapacitados, como es el caso del empleo protegido, semi protegido o con apoyo, o bien de forma general a todos los grupos que tienen dificultades de acceso al mercado laboral, entre los que se ubicarían muchos otros grupos (incluso las mujeres) además de los discapacitados. Nosotros nos referiremos sólo y específicamente a la normativa que afecta directamente a estos últimos.

1.1. Empleo ordinario

No vamos a extendernos en esta modalidad puesto que se rige por la misma normativa de la que dependen el resto de trabajadores en España. Aun así, nos parece importante tenerla en cuenta porque según la EDDS99 hay un 23% de DIs Ligeros y Moderados que han accedido a este tipo de empleo aun a pesar de que no existe una normativa específica para ellos.

1.2. Empleo ordinario con medidas de fomento

La normativa europea relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación (Directiva 2000/78/CE)⁵⁴, abundó en la prohibición por la legislación española de cualquier tipo de discriminación en el empleo, lo que incluye evidentemente la discapacidad. La Ley 51/03 de Igualdad de oportunidades y no-discriminación promueve explícitamente medidas positivas de igualdad de oportunidades y ordena la realización de ajustes razonables para el acceso al empleo, tanto en el sector privado como en la administración pública. Desde luego, ya antes se había avanzado en este terreno, sobre todo mediante la normativa generada a partir de la LISMI, como el RD 1451/1983 de 11 de mayo, por el que se regula el empleo selectivo y las medidas de fomento de empleo⁵⁵.

⁵⁴ Sobre todo a partir del año Europeo de las personas con Discapacidad (2003, Decisión de 2001/903/CE del Consejo, de 3 de diciembre de 2001), las directrices europeas se han dirigido a apoyar y fomentar la inclusión social de los discapacitados, entre otras vías, a través de la plena integración en el mercado laboral, alentando a los estados miembros a organizar medidas de fomento del empleo encaminadas a mejorar la accesibilidad al mismo (Declaración de 20 de enero de 2003, relativa a la promoción de la igualdad de oportunidades y acceso al trabajo de las personas con discapacidad, Resolución del Consejo de 15 de julio de 2003, sobre el fomento del empleo y de la inclusión social de las personas con discapacidad).

⁵⁵ No hay que olvidar tampoco el RD 27/2000 de 14 de enero, por el que se establecen medidas alternativas al cumplimiento de la cuota de reserva.

La intención de integrar a los discapacitados en el mundo laboral a través de diferentes medidas de fomento del empleo ordinario, está presente, por tanto, en la legislación estatal y autonómica, aunque en este segundo nivel de la administración pública, sólo hay dos comunidades, Andalucía y Valencia, que han legislado con el rango de Ley sobre las personas con discapacidad, dedicando un capítulo exclusivamente a esta materia⁵⁶. La normativa, desde luego, distingue entre el sector público y el privado.

En el **sector público** se estableció por ley⁵⁷, en el año 1.988, la reserva de un cupo no inferior al 3% de las vacantes para ser cubierto por discapacitados, con el objetivo de que este tipo de trabajadores alcanzara el 2% de los efectivos totales de la Administración Pública. Después de quince años este objetivo no se había alcanzado por lo que se volvió a legislar elevando el cupo al 5%⁵⁸ (algunas comunidades, como por ejemplo Castilla-León, reservan por encima de ese cupo).

Además hay determinadas normativas autonómicas que prevén un cupo específico para los discapacitados psíquicos. Son Andalucía, Aragón, Extremadura y las Islas Baleares, aunque sólo estas dos últimas indican un porcentaje específico: 0,5%.

En esta nueva normativa, tanto central como autonómica, se incorporan “medidas de adaptación y ajuste razonable” a las necesidades de los discapacitados tanto en el proceso selectivo, estableciendo la posibilidad de flexibilizar tiempos y recursos, como en el lugar de trabajo, que deberá adaptarse al trabajador si este así lo requiere. Incluso, en alguna comunidad como por ejemplo Navarra, explícitamente se articula la posibilidad de adaptar las pruebas a los aspirantes que lo soliciten.

En el **sector privado** funcionan diversas Medidas de Fomento de Empleo. Dos de las más importantes, establecidas por la legislación⁵⁹ para las empresas ordinarias y encaminadas a lograr una mejora en la inserción laboral de los discapacitados son:

⁵⁶ Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las personas con discapacidad en Andalucía (cap. IV) y Ley 1172/2003, de 10 de abril, sobre el Estatuto de las personas con discapacidad (cap. IV).

⁵⁷ Ley 23/1988, de 28 de julio, de modificación de la Ley 30/1984 de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública. Disposición adicional decimonovena.

⁵⁸ Ley 53/2003 de 10 de Diciembre sobre empleo público de discapacitados y RD 2271/2004, de 3 de diciembre, por el que se regula el acceso al empleo público y la provisión de puestos de trabajo de las personas con discapacidad.

⁵⁹ LISMI y Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no-discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, más los RD y Ordenes que las desarrollan, que son las que regulan la inserción social y laboral de los discapacitados.

a). La cuota de reserva (Art. 38.1 de la LISMI), que obliga a aquellas empresas con más de 50 trabajadores fijos a emplear trabajadores minusválidos que representarán, como mínimo, un 2% de su plantilla. Esta cuota está matizada por el RD 27/2000 (Art. 2) y el RD 364/05, en los que se establecen una serie de medidas alternativas a las que pueden acogerse las empresas para quedar exentas de esta obligatoriedad contractual con personas de este colectivo. Estas medidas se refieren a la posibilidad de establecer un contrato con un Centro Especial de Empleo o autónomo discapacitado, realizar donaciones a entidades que desarrollen actividades para la integración laboral de discapacitados o la constitución de enclaves laborales.

b). Incentivos y ayudas al empleo de discapacitados. Todas ellas establecen una serie de requisitos tanto para el trabajador como para las empresas contratantes, que pueden acogerse a los beneficios que reportan los diferentes contratos establecidos ex profeso para los discapacitados:

- Contrato indefinido para minusválidos ya sea a jornada completa o a tiempo parcial⁶⁰.

- Contrato temporal para minusválidos⁶¹. Incluye los contratos de interinidad con trabajadores discapacitados desempleados para sustituir a personas discapacitadas que tengan suspendido su contrato de trabajo por incapacidad temporal.

- Contratos en prácticas y para la formación de minusválidos⁶².

- Integración en Cooperativas y Sociedades laborales (Orden de 29 de diciembre de 1998).

En todos ellos el requisito principal del trabajador es tener el certificado de minusvalía del 33% o superior y los incentivos para las empresas consisten básicamente, según el tipo de contrato, en subvenciones y reducciones y/o bonificaciones de la cuota empresarial a la Seguridad Social.

⁶⁰ RD 1451/1983, de 11 de mayo, modificado por el RD 4/1999, de 8 de enero, el RD 170/2004, de 30 de enero y el RD 364/2005, de 8 de abril y Ley 24/2001, de 27 de diciembre.

⁶¹ Ley 42/1994, de 30 de diciembre, RD Ley 13/1996, de 30 de diciembre, disposición adicional 6ª, Ley 63/1997, Ley 66/1997, O.M. 31-3-1998, Ley 24/2001, de 27 de diciembre, Ley 36/2003, de 11 de noviembre, RD Ley 2/2003 y RD 170/2004.

⁶² Art. 11 del RD Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, modificado por la Ley 12/2001 de 9 de julio, RD 488/1998 de 27 de marzo y Ley 45/2002, de 12 de diciembre.

También existen otras modalidades de empleo con incentivos específicos como el autoempleo o el tele trabajo que no desarrollamos porque la presencia de DI es prácticamente inexistente.

Por otro lado, la legislación también regula el Empleo Selectivo. El objetivo principal de este tipo de empleo es favorecer la reincorporación a su antigua empresa de aquellos trabajadores con incapacidad laboral permanente que, o se han recuperado y por tanto pueden retornar a su puesto de trabajo originario, o su discapacidad les permite seguir desarrollando su trabajo habitual, o bien pueden desempeñar otro tipo de tareas adecuadas a su “capacidad residual”⁶³.

En el colectivo que nos ocupa, esta medida de fomento de empleo puede beneficiar a un reducido número de personas cuya discapacidad intelectual es sobrevenida a una edad adulta⁶⁴, y es de poco interés para los DI jóvenes que nosotros estudiamos.

1.3. Empleo ordinario con apoyo

A pesar de que este sistema está implantado y legislado en países de nuestro entorno⁶⁵ como Alemania, Irlanda, Holanda o Suecia, no existe una legislación nacional sobre este tipo de empleo⁶⁶, situación que ha sido denunciada por diversas instituciones como el SINPROMI, el Real Patronato o la propia Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE). De ahí que no podamos definir las características de esta modalidad desde la normativa nacional y tengamos que acudir a definiciones particulares.

Según Verdugo y Jordán de Urríes el empleo con apoyo es el empleo “dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa” (Verdugo y

⁶³ RD 1451/1983, de 11 de mayo, que regula el empleo selectivo y las medidas de fomento de empleo de trabajadores minusválidos.

⁶⁴ Ver Tabla 3.10. Volvemos al problema inicial, expuesto en el capítulo 3, de cómo definir a los DI. Puesto que es una discapacidad que comienza antes de los 18 años, quedarían excluidas de esta medida aquellas personas con retraso mental.

⁶⁵ También en EE.UU, Canadá, Australia y Japón.

⁶⁶ Si existe un Borrador de propuesta de Real Decreto para regular el Empleo con Apoyo, inspirado en su mayor parte en el Acuerdo MTAS-CERMI de diciembre de 2003, aunque todavía no ha sido aprobado.

Jordán de Urríes, 2001). Si prescindimos de algunos elementos excesivos de esta definición, queda en limpio que se basa en la intervención de un profesional especializado y en el desarrollo de estrategias específicas en el puesto de trabajo.

En esta modalidad de empleo el trabajador cuenta con apoyos individualizados en un marco de trabajo normalizado, tarea de un preparador laboral que apoya al discapacitado hasta conseguir su integración en la empresa. Se trata de adaptar al trabajador al puesto de trabajo, mejorando su rendimiento a través de un proceso formativo y de un entrenamiento práctico que asegure la ejecución de las tareas concretas del puesto que ocupa.

A pesar de la falta de normativa estatal, hay algunas CC.AA. que han tomado la iniciativa y han legislado, bien directamente sobre ayudas específicas para el empleo con apoyo, como por ejemplo Castilla-León desde 1.998, Murcia en el 2004 o el Territorio Histórico de Álava desde 1994 o bien indirectamente a través de convocatorias generales de fomento de empleo para minusválidos, que lo incluyen (Valencia desde 1997 o La Rioja en el 2000).

1.4. Empleo protegido

Su objetivo es proporcionar a los trabajadores discapacitados un trabajo productivo y remunerado, adecuado a sus características personales y, en principio, siempre que sea posible, de carácter estable.

En la Ley 51/1980 de Empleo se define como empresa de empleo protegido a aquélla en la que la mayoría de trabajadores son minusválidos. En España, la única modalidad que cumple con este requisito es la de los Centros Especiales de Empleo⁶⁷. Pero antes de pasar a ver cuáles son las características de estos centros, es interesante resaltar otras dos modalidades que, aunque dentro de este tipo de empleo, suponen un avance en el terreno de la ocupación para este colectivo, porque surgen con la finalidad de servir de puente entre el empleo protegido y el ordinario:

⁶⁷ Es el tipo de empleo sobre el que más se ha legislado, tanto para las condiciones de trabajo, las características y requisitos de trabajadores y empleadores (RD 620/1981, OM 5-03-1982, RD 1368/1985, RD 2273/1985, OM 22-03-1994, RDLG 1/1995, OM 16-10-1998, RD 427/1999, RD27/2000, Ley 14/2000, Ley 24/2001, RD 1424/2002, RD 290/2004), como para las ayudas encaminadas a crear empleo de este tipo y el mantenimiento del mismo (además de algunas de las anteriores, la OM 29-03-2000).

a). Enclaves laborales: es el contrato entre una empresa del mercado ordinario de trabajo (empresa colaboradora) y un Centro Especial de Empleo para la realización de obras o servicios que guarden relación directa con su actividad. En este caso, el preparador laboral se encarga del apoyo y seguimiento de un grupo de discapacitados (al menos cinco si la plantilla de la empresa colaboradora es de más de 50 trabajadores, o tres si la plantilla es inferior). Los enclaves laborales son muy recientes. Están regulados por el RD 290/2004, de 20 de febrero y, desde la propia legislación, se han planteado como una fórmula para facilitar el paso del empleo protegido al empleo ordinario, por lo que, desde el punto de vista de esta clasificación, se encontrarían a caballo entre ambos. Además de este objetivo prioritario, los Enclaves tienen, entre otros:

- permitir a los trabajadores de un CEE desempeñar un trabajo en una empresa del mercado laboral ordinario, completando su experiencia profesional,
- facilitar a las empresas el cumplimiento de la cuota de reserva del 2% que establece la LISMI.

La duración mínima del Enclave, según la legislación, será de tres meses y la máxima de tres años (prorrogable hasta otros tres años más si la empresa contrata indefinidamente a algún trabajador del Enclave). Además, todos los trabajadores tienen que ser discapacitados, tienen que estar empleados en un CEE y, como mínimo, el 60% deberá presentar especiales dificultades para el acceso al mercado de trabajo, como es el caso, entre otros, de los D.I., con un grado de minusvalía igual o superior al 33%.

b). Brigadas móviles o Grupos de trabajo móviles: es la modalidad más cercana al empleo protegido. Lo componen entre 5-6 trabajadores de un CEE y un preparador laboral que se encarga de la supervisión, formación y mantenimiento de los logros y habilidades personales de cada uno. Los discapacitados realizan su labor fuera de su ámbito ordinario de trabajo y generalmente en entornos comunitarios (jardinería, limpieza, etc.). Para favorecer la integración, estas brigadas suelen desarrollar su tarea en lugares o espacios donde es fácil establecer contactos sociales con todo tipo de personas.

Los **CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO (CEEs)** están regulados por el RD 2273/1985, de 4 de diciembre, en el que se define el reglamento de este tipo de centros.

Este RD en su artículo primero, y siguiendo lo dispuesto en el artículo

42.1 de la LISMI, define los CEE como “ aquellos cuyo objeto principal sea el de realizar un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones del mercado, y teniendo como finalidad el asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social que requieran sus trabajadores minusválidos, a la vez que sea un medio de integración del mayor número de minusválidos al régimen de trabajo normal”.

En esta definición están presentes dos elementos característicos de los CEEs que son los que van a distinguir este tipo de centros de otros, como por ejemplo los Centros Ocupacionales a los que luego nos referiremos:

- Son empresas que participan en las operaciones de mercado, lo que los iguala al resto de empresas ordinarias aunque tengan un carácter especial debido a las peculiaridades de sus trabajadores. No son centros asistenciales, sino empresas con un valor social añadido, el de cumplir con la función de integrar laboral y socialmente a los discapacitados. Esto queda claramente expuesto en el artículo 2 del decreto regulador: “sin perjuicio de la función social que los CEEs han de cumplir y de sus peculiares características, su estructura y organización se ajustará a los de las empresas ordinarias.”
- Tienen que asegurar:
 - Un empleo remunerado en una actividad productiva. La relación laboral entre el centro y el trabajador discapacitado tiene una naturaleza especial, regulándose su régimen jurídico por el Real Decreto 1368/1985, de 17 de Julio, modificado a su vez por el Real decreto 427/1999, de 12 de Marzo.
 - La prestación de servicios al discapacitado. Por servicios de ajuste personal y social se entienden los de rehabilitación, terapéuticos, de integración social, culturales y deportivos, que procuren al trabajador una mayor rehabilitación personal y mejor adaptación en su relación social. En breve⁶⁸ se espera la aprobación de un RD que regule las Unidades de Apoyo a la actividad profesional de los discapacitados. Se trata de una medida de modernización de estos servicios de ajuste personal y social definidos en la LISMI.⁶⁹

⁶⁸ Probablemente a principios del 2006.

⁶⁹ En este nuevo RD se definen las Unidades de Apoyo, sus funciones y composición, así como las subvenciones destinadas a financiarlas.

La mayoría de la CC.AA. establecen la normativa sobre regulación de los CEEs de forma indirecta, a través de los diferentes planes de empleo o legislación sobre fomento de empleo, aunque algunas sí lo hacen de forma específica como por ejemplo, Andalucía⁷⁰.

Características de los CEEs

Los CEEs pueden ser de carácter público o privado y pueden tener o no ánimo de lucro, según “los beneficios repercutan en su totalidad en la propia institución o se aproveche parte de ellos en otra finalidad distinta que haya de cubrir la entidad titular del mismo” (Art. 5B).

La financiación se obtiene a través de cinco vías: las aportaciones de los titulares de los propios centros, las aportaciones de terceros, los beneficios o parte de los mismos que se puedan obtener de la actividad del centro según carezcan o no de ánimo de lucro, las ayudas que para la creación de los CEEs puedan establecer los programas de fomento del empleo y las ayudas de mantenimiento a que pueden acceder como consecuencia de los programas de apoyo al empleo establecidos por las Administraciones Públicas. Estos programas básicamente consisten en:

- Subvención por puesto de trabajo ocupado por minusválido.
- Bonificación de la cuota empresarial a la Seguridad Social.
- Subvenciones para la adaptación de puestos de trabajo y eliminación de barreras arquitectónicas.⁷¹

Estos centros además tienen la posibilidad de recibir, mediante convenios con las administraciones públicas, compensaciones económicas destinadas a equilibrar su presupuesto. Para ello tienen que cumplir con varios requisitos:

- Carecer de ánimo de lucro
- Ser declarados de utilidad pública (que se consagren exclusivamente a la integración de los discapacitados) e imprescindibles (la verificación de que el centro es necesario para asegurar el empleo remunerado y la prestación de otros servicios a estos trabajadores).

⁷⁰ Orden de 4 de octubre de 2002, de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, por la que se desarrollan los incentivos al fomento del empleo en Centros Especiales de Empleo. BOJA núm. 132 de 12 de noviembre.

⁷¹ Ver las ayudas en la Orden Ministerial de 16 de Octubre de 1998 (BOE del 21-11-98), sobre integración laboral de minusválidos en centros especiales de empleo y trabajo autónomo.

- Su función social tiene que justificar la necesidad de ser financiados con medios complementarios a los señalados anteriormente.

Características de la relación laboral

La prestación laboral de los discapacitados en los CEEs, tanto por las personas que la realizan como por las condiciones en que se realiza, ha justificado un tratamiento especial con una serie de características propias que marcan algunas diferencias respecto al trabajo ordinario. Estas están recogidas en los ya mencionados RD 1368/1985, de 17 de Julio y RD 427/1999, de 12 de Marzo.

Las personas que pueden trabajar en estos centros son aquéllas que tengan reconocida una minusvalía en grado igual o superior al 33 por 100⁷². También pueden hacerlo los trabajadores que no tengan la condición de discapacitados y que sean necesarios para el desarrollo de la actividad productiva. Inicialmente, la LISMI en el Art. 42.2, exigía que la totalidad de los trabajadores fueran minusválidos, sin perjuicio del personal “imprescindible” para el desarrollo de la actividad. A partir del año 1998, que es cuando empieza a aplicarse la Ley 66/1997⁷³, de 30 de Diciembre, se rebajan los requisitos para obtener la calificación de éste tipo de centros, de modo que, al menos, el 70% de los trabajadores tiene que tener el certificado de minusvalía. El resto de trabajadores quedan excluidos de la relación laboral especial de los CEEs, y se rigen por las prestaciones propias del trabajo ordinario.

Los discapacitados que quieran acceder al empleo en un CEE tienen que estar inscritos en alguna de las oficinas de empleo existentes.

Los diversos aspectos de la relación laboral entre la empresa y los trabajadores están sujetos a lo que establece la legislación laboral común (Estatuto de los Trabajadores), con algunas salvedades:

a). Como para el resto de trabajadores, el tipo de contrato puede concertarse por tiempo indefinido o por duración determinada. Pero hay dos tipos de contratos con alguna peculiaridad respecto a lo que está establecido en el Estatuto de los Trabajadores y son el contrato para la formación, que en

⁷² La valoración y calificación del grado de minusvalía se regula en Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre (BOE del 26 de enero de 2000)

⁷³ Ley de medidas fiscales, administrativas y del orden social. Disposición adicional trigésima novena, número dos, donde se modifica dicho artículo de la LISMI.

términos generales se amplía y en el caso de los discapacitados psíquicos, además, no se establece un límite de tiempo dedicado a la enseñanza⁷⁴, y el contrato de trabajo a domicilio, que estaba prohibido expresamente en el RD 2273/85 y fue aprobado en la normativa posterior (RD 427/99). Este último no nos interesa especialmente porque no está permitido a los discapacitados psíquicos.

También tienen la posibilidad de concertar un contrato de bajo rendimiento cuando lo justifiquen las características personales del discapacitado. En éste caso, prestaría sus servicios en una jornada normal pero con un rendimiento inferior al normal. Esto tiene una incidencia en el salario que disminuye de proporcionalmente al rendimiento.

b). Los trabajadores pueden pactar un periodo de prueba como fase de adaptación al trabajo, que no puede exceder de los seis meses.

c). No pueden realizar horas extraordinarias, salvo las necesarias para prevenir o reparar siniestros y otros daños extraordinarios. Además, el trabajador tiene derecho a 10 días de ausencia al semestre para asistir a tratamientos médicos-funcionales o participar en acciones de orientación, formación y readaptación profesional.

1.5. Centros ocupacionales

Aunque no pueda considerarse estrictamente empleo, también son importantes por su relación con el mismo, los Centros Ocupacionales⁷⁵. Estos en un principio fueron concebidos como centros docentes aunque, a partir de los años 80, se afianza la idea de “integración laboral”, aspecto que fue reforzado por la ley que regula en el ámbito estatal los Centros Ocupacionales (RD 2274/1985, de 4 de diciembre)⁷⁶, de tal forma que los discapacitados que están en estos centros dedican la mayor parte de su jornada a actividades laborales. Hoy en día se conciben como espacios donde se desarrollan actividades pre-laborales y su objetivo fundamental desde el

⁷⁴ El tiempo global dedicado a la enseñanza para el resto de discapacitados, no puede exceder los dos tercios.

⁷⁵ Su regulación básica se encuentra en el Título VIII de la LISMI (“De los Servicios Sociales”), artículo 53.

⁷⁶ Algunas Comunidades Autónomas, en el ejercicio de sus competencias en materia de Servicios Sociales, han desarrollado sus propios reglamentos sobre los CO, como por ejemplo el País Vasco (D 257/1986, de 18 de noviembre), Cataluña (D 279/1987, de 27 de agosto) o Canarias (D 113/1988, de 8 de julio) entre otras. Y siguiendo el dictamen de la Constitución Española (Art. 149.3), estas normas son de aplicación preferente en dichas comunidades, siendo supletoria la regulación estatal.

punto de vista del empleo, es servir de punto de arranque para poder saltar al trabajo remunerado. Esta premisa está claramente expresada en el RD 2274/1985: “La organización y los métodos de las actividades o labores a desarrollar en los Centros Ocupacionales tenderán a favorecer la futura incorporación de los minusválidos al trabajo productivo” (art. 7.1).

En la normativa estatal antes citada, los COs se definen como “establecimientos que tienen como finalidad asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a los minusválidos cuando por el grado de minusvalía no pueden integrarse en una empresa o en un Centro Especial de Empleo”.

- La terapia ocupacional se refiere al desempeño de actividades **no productivas**, para obtener objetos, productos o servicios que no sean objeto de operaciones de mercado (Art. 3).

- Los servicios de ajuste personal y social son aquellos que procuran a los minusválidos una mayor habilitación personal y una mejor adaptación en su relación social.

Una cuestión debatida es el tema de la venta de los productos y servicios generados por este tipo de centros y también la cuestión de la remuneración o compensación económica que pueden percibir los usuarios de un CO, puesto que, como hemos visto, no son empresas como los CEEs. Desde el punto de vista jurídico la ocupación en estos centros no se establece como relación laboral y, en lugar de salarios, se otorgan «gratificaciones» de muy baja cuantía (Colectivo IOE, 2003). Esta cuestión, regulada de forma muy genérica en la normativa estatal, que habla de “premios o recompensas”, está más explícitamente planteada en algunas de las normas autonómicas. Así, en Cataluña, el Decreto 279/1987 antes mencionado, señala que “cuando, a consecuencia de la realización de tareas de ocupación terapéutica habilitadoras de los usuarios en la consecución de técnicas productivas contempladas en los programas individuales de rehabilitación, se obtengan productos susceptibles de venta o transacción económica, su fruto debe revertir, previo descuento del coste de los materiales empleados, en gratificar a los usuarios con el fin de que puedan disfrutar el resultado de su esfuerzo”. En este mismo sentido legisla también Castilla-La Mancha (Orden de 31 de marzo de 1992).

El Decreto 257/1986, de 18 de noviembre, sobre servicios sociales para minusválidos del País Vasco es mucho más concreto. En él se establece que “las gratificaciones económicas que reciban los usuarios de los COs serán proporcionales a los rendimientos obtenidos ante terceros por el estableci-

miento, o, en su caso, por el colectivo que integran los diversos centros gestionados por la misma institución. Estos rendimientos se calcularán “restando del importe neto de las ventas, los costes de las materias primas y los medios energéticos empleados en la producción”; y los baremos empleados para determinar la cuantía de la gratificación estarán basados en la valoración de los componentes de la actividad del usuario (puntualidad, iniciativa, responsabilidad, conducta) y la máxima en ningún caso deberá superar el 150% de la mínima.

En cualquier caso, la cuestión de la regulación normativa del destino de los recursos económicos obtenidos por la comercialización de los productos y/o servicios generados por los Centros Ocupacionales sigue siendo un problema, tanto en aquellas comunidades autónomas donde no se ha generado una normativa específica relativa a este aspecto como en las que sí se ha hecho.

En las primeras (Madrid, Murcia, Navarra, Castilla-León) porque se deja al libre albedrío de los centros la decisión sobre qué hacer con ese excedente monetario, con lo cual las fórmulas adoptadas son de lo más variado: desde reinvertir en el propio centro o transformarlo en gratificaciones a los usuarios hasta ingresarlo en las arcas de la Seguridad Social o en las asociaciones de padres de los centros⁷⁷.

En las segundas, porque la línea que separa el trabajo productivo del terapéutico es, en ocasiones, muy delgada, puesto que los productos y servicios generados en los COs son susceptibles de ser vendidos en el mercado y, sobre todo en aquellas entidades donde comparten espacio el CO y el CEE, se corre el riesgo de no distinguir claramente las finalidades y obligaciones propias de cada uno. Un ejemplo de esta problemática lo tenemos en las palabras de la Ararteko en funciones del País Vasco (noviembre del 2003) cuando compareció ante la Comisión de Derechos Humanos del Parlamento Vasco para presentar el Informe sobre la integración laboral de las personas con discapacidad en la CAPV. En su exposición de los aspectos “más preocupantes”, dijo textualmente: “... parece necesario revisar o regular la relación existente entre CEEs y COs, que muchas veces utilizan instalaciones contiguas o conjuntas, lo que tiene sus ventajas pero también sus riesgos, como la ocupación, más o menos esporádica, de personas

⁷⁷ A este respecto existe un informe del Defensor del Pueblo (1995): “Estudio y recomendaciones del D.P. sobre la atención residencial a personas discapacitadas”, donde se analiza la organización y funcionamiento de varios COs visitados por esta oficina. En él se exponen estas fórmulas para solucionar el problema que plantea el excedente económico de estos centros.

atendidas en COs en tareas claramente laborales, productivas, sin ningún tipo de contratación o contraprestación⁷⁸”.

2. La realidad del trabajo

Una vez revisada la normativa que regula el empleo de los discapacitados, el paso siguiente es ver cómo afecta realmente a la ocupación de los DI.

La fuente principal para el análisis es la EDDS99⁷⁹, a partir de la cual podemos establecer un perfil general del colectivo, describir cuáles son las características más importantes de la actividad laboral y realizar una primera aproximación a la cobertura del empleo. El problema principal de la EDDS99 es, como ya sabemos, el reducido número de DI que aparecen en ella, lo que dificulta la generalización de los resultados. La ventaja, pese a todo, es que se trata de la única fuente que permite hablar de la totalidad de los DI, que están seleccionados a partir de la población en general.

Fuentes complementarias son en primer lugar las de tipo administrativo, que nos van a aportar información sobre las plantillas de trabajadores existentes en los CEEs y el número de usuarios de los COs. Estas fuentes suelen ser exactas y completas, tanto al menos como los registros oficiales de los centros, pero tienen el inconveniente de que no desagregan la información.

Con función más complementaria todavía hemos usado un tercer tipo de fuentes que hemos denominado locales porque proporcionan una descripción más detallada de la situación del empleo de los DI en cuatro Comunidades Autónomas:

- El País Vasco, a partir de los datos proporcionados por ELHABE, asociación que cubre la mayor parte del empleo protegido de esta comunidad.
- Navarra, para la que contamos con los datos de TASUBIN S.A.

⁷⁸ www.ararteko.net.

⁷⁹ No hemos utilizado la Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías de 1.986 (INE) porque no nos proporciona información sobre el número total de personas con deficiencias, ya que aunque ofrece datos detallados sobre la población con discapacidades, no considera los casos en los que la deficiencia no ha dado lugar a una discapacidad. Tampoco hemos considerado la encuesta realizada por el INSERSO en 1988 (“Las personas con minusvalía en España. Necesidades y Demandas”, Madrid) porque la muestra es reducida y, por tanto, no es representativa de la población con discapacidades.

- Canarias, sobre la base de la Encuesta de condiciones sociales de Canarias 2001 realizada por el Instituto Canario de Estadística (ISTAC).
- Además hemos consultado la tesis doctoral de la Prof. Nuria Villa sobre el empleo en CEEs y el empleo con apoyo de las personas con DI en la Comunidad de Madrid, sintetizó para este informe.

La información sobre el empleo con apoyo, por último, está basada en un estudio del Real Patronato para la Discapacidad⁸⁰.

2.1. La situación laboral de los DI según la EDDS99

2.1.1. Relación con la actividad

Las tres situaciones posibles en relación con la actividad son las de ocupado, parado e inactivo. Según puede apreciarse en la Tabla 6.1 la relación con la actividad de los DIs tiene un perfil propio muy acusado. Este perfil está por una parte muy alejado del de las personas sin discapacidad; por otra existen marcadas diferencias entre los diferentes tipos de deficiencia en lo que se refiere a las tasas de actividad, ocupación y paro.

Ocupados. Entre los jóvenes con DI de 16 a 35 años, el porcentaje de ocupados es muy bajo (9,8%), sólo comparable con el de los D. Psíquicos puesto que entre los D. Sensoriales el porcentaje es prácticamente igual al de la población sin discapacidades, que ronda el 50%.

Activos. Si sumamos los porcentajes de ocupados y parados obtenemos la tasa de actividad, que también presenta diferencias significativas; mientras que las personas con D. de la Visión y el Oído tienen tasas similares a la “modal” (incluso algo superiores puesto que tienen un 67% y el 70,7% respectivamente, siendo esta última del 65,5%), y los que tienen otras discapacidades se encuentran en una posición intermedia (46,8%), los DI y D. Psíquicos tienen una tasa muy por debajo del resto (19%). Esto se traduce en un hecho importante y es que aunque los porcentajes de paro sobre la población total de los DIs y los D. Psíquicos sean inferiores a los del resto de discapacitados, tienen tasas de paro (Parados/activos) mucho más altas que los demás, casi del 50%.

⁸⁰ Jordán de Urries, B., Verdugo Alonso, M.A. y Vicent Ramis, C. (2005): *Análisis de la evolución del Empleo con Apoyo en España*. Documentos 59/2005. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid.

Inactivos. La situación puede analizarse desde otra perspectiva si prestamos atención a las tasas de inactividad. El porcentaje de inactivos entre la población “modal”, los D. de la Visión y los D. del Oído es prácticamente idéntico, situándose en torno al 32%, mientras que es mucho más elevado entre los DIs (83,3%) y los D. Psíquicos (77,8%).

A la vista de estos datos podemos concluir que existen enormes diferencias respecto a la ocupación y el paro según el tipo de discapacidad. Los sensoriales se acercan mucho a la población sin discapacidades, al tener tasas de inactividad, actividad, ocupación y paro similares; los DI y D. Psíquicos se alejan mucho de ella, puesto que tienen tasas de actividad mucho más bajas, poco empleo absoluto y mucho paro relativo. Los que tienen otras discapacidades (físicas) se sitúan en una posición intermedia entre los primeros y los segundos.

Tabla 6.1
Relación con la actividad por tipo de deficiencia por edad

				TIPO DE DEFICIENCIA						Total	
				DI	D. PSÍ- QUICAS	D. VISIÓN	D. OÍDO	OTRAS	NINGUNA		
EDAD	DE 16 A 35	R. CON LA ACTIVIDAD	OCUPADO	Recuento	41	32	140	129	129	35459	35930
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	9,8%	11,5%	46,2%	49,8%	28,1%	51,5%	50,9%
			PARADO	Recuento	29	30	63	54	86	9638	9900
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	6,9%	10,8%	20,8%	20,8%	18,7%	14,0%	14,0%
			INACTIVO	Recuento	348	217	100	76	244	23738	24723
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	83,3%	77,8%	33,0%	29,3%	53,2%	34,5%	35,0%
		Total	Recuento	418	279	303	259	459	68835	70553	
	% de TIPO DE DEFICIENCIA		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	DE 36 A 65	R. CON LA ACTIVIDAD	OCUPADO	Recuento	17	32	324	394	521	42647	43935
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	7,0%	6,1%	30,1%	35,1%	17,4%	57,6%	54,9%
			PARADO	Recuento	10	30	64	53	195	5570	5922
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	4,1%	5,7%	5,9%	4,7%	6,5%	7,5%	7,4%
			INACTIVO	Recuento	217	464	688	677	2283	25822	30151
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	88,9%	88,2%	63,9%	60,2%	76,1%	34,9%	37,7%
Total		Recuento	244	526	1076	1124	2999	74039	80008		
	% de TIPO DE DEFICIENCIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia.

Base: Personas con deficiencias de 16 a 65 años

La pregunta que cabe hacerse a continuación es si este perfil de relación con la actividad varía o no con la edad. Si observamos la segunda parte de la Tabla 6.1. podemos ver que al incrementarse la edad aparecen algunas diferencias significativas respecto a la población más joven. En general, entre los discapacitados de 36 a 65 años, las tasas de actividad y ocupación se reducen mucho más que entre la población modal.

Es muy difícil, sin embargo, interpretar este dato, que debe manejarse con sumo cuidado. En primer lugar, no podemos decir si las tasas se redujeron con la edad o han crecido con el tiempo. En segundo lugar, el número de discapacitados psíquicos, sensoriales y físicos aumenta con la edad, cosa que no ocurre con los DI por definición (recuérdese que la DI tiene que manifestarse antes de los 18 años).

Así pues, cuando vemos que la tasa de actividad entre los mayores es menor (11%) que entre los jóvenes que nosotros estudiamos (16,7%), no sabemos decir en qué medida esto se debe al abandono de la actividad por la edad o a que los jóvenes buscan ahora trabajo con más frecuencia que lo buscaron los mayores. Y cuando encontramos que la edad afecta menos a la actividad de los DI que a la del resto de discapacitados, hay que tener en cuenta que, con mucha frecuencia, a estos les sobreviene al mismo tiempo la discapacidad y la incapacidad para trabajar.

Volvemos ahora a los DI entre 16 y 35 años y nos preguntamos si la relación con la actividad varía con el grado de deficiencia. La tabla 6.2a nos informa de que las diferencias según el grado de DI son enormes.

Tabla 6.2a
Relación con la actividad por grado de DI por edad

				TIPO DE DEFICIENCIA			Total	
				DI LIGERO	DI MEDIO	DI PROFUNDO		
EDAD	De 16 a 25	REL. CON ACTIVIDAD	OCÚPADO	Recuento	9	11	20	
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	14,1%	12,9%	10,7%	
			PARADO	Recuento	7	1	8	
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	10,9%	1,2%	4,3%	
			INACTIVO	Recuento	48	73	38	159
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	75,0%	85,9%	100,0%	85,0%
	Total	Recuento	64	85	38	187		
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	De 26 a 35	REL. CON ACTIVIDAD	OCÚPADO	Recuento	17	5	22	
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	26,2%	4,4%	9,5%	
			PARADO	Recuento	16	5	21	
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	24,6%	4,4%	9,1%	
			INACTIVO	Recuento	32	104	52	188
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	49,2%	91,2%	100,0%	81,4%
Total	Recuento	65	114	52	231			
	% de TIPO DE DEFICIENCIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: DIs de 16 a 35 años

Lo primero a destacar es la situación de los DI profundos. No hay ninguna persona de estas características que esté empleada o en paro. Tienen alguna presencia en el mercado laboral los DI moderados y bastante más los ligeros.

Las tasas de actividad, ocupación y paro que tomamos como representativas son las del grupo de edad entre 26 y 35 años los que casi en su totalidad han dejado la escuela. Entre los DI ligeros la tasa de actividad supera el 50%, más cercana a la de la población en general que a la de los DI severos. La tasa de ocupación en cambio es mucho menor, superando apenas el 25%, con lo que la tasa de paro es muy alta, cercana al 50%. Los DI medios están muy lejos de los ligeros, con tasas de actividad menores del

10%. La tasa de paro parece, sin embargo, la misma, al repartirse los pocos activos igualmente entre ocupados y parados (pero son tan pocos que la observación es muy poco fiable).

A continuación vamos a hacer un intento de profundizar en la situación laboral de los DI en cada una de las tres situaciones de relación con la actividad. Siempre muy limitados por el tamaño de la muestra, comenzamos por los que parecen menos complicados, los inactivos.

INACTIVOS

La EDDS99 pregunta por la situación general de los DI inactivos. La clasificación de situaciones que hace la EDDS99 no es precisamente modélica, pero aún así es informativa. En la Tabla 6.2b se puede apreciar que la incapacidad para trabajar es característica de los DI y los D. Psíquicos y prácticamente inexistente en el resto (salvo para los mayores de 26 años con otras deficiencias); también se ve que cuanto mayor es el grado de deficiencia y la edad, más se incrementa esta incapacidad. La percepción de una pensión también es proporcionalmente mayor entre los DI y los D. Psíquicos y apenas es importante entre los D. Sensoriales. Además, entre los menores de 25 años hay un porcentaje importante de personas que dicen estar cursando algún tipo de estudio. Esta situación es común en todos los tipos de discapacidad (el porcentaje de respuesta está en torno al 33% aunque es algo más alto en los D. Sensoriales y algo más bajo en los DI Moderados) salvo en los DI Profundos y los D. Psíquicos.

Tabla 6.2b
Relación con la actividad por Tipo de deficiencia por edad

				TIPO DE DEFICIENCIA							Total		
				D. LIGERO	D. MODER	D. PROFUND	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO	OTROS		NINGUNA	
EDAD	De 16 a 25	RELAC. ACTIV.	Ocupado	Recuento	9	8		12	31	30	34	11495	11619
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	12,5%	9,3%		12,8%	27,4%	29,7%	22,4%	32,1%	31,8%
			Parado	Recuento	7	2		10	21	24	27	4583	4674
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	9,7%	2,3%		10,6%	18,6%	23,8%	17,8%	12,8%	12,8%
			Incapacitado para trabajar	Recuento	9	19	18	24	5	1	15	11	102
				% de TIPO DE DEFICIENCIA	12,5%	22,1%	48,6%	25,5%	4,4%	1,0%	9,9%	,0%	,3%
			Percibiendo pensión	Recuento	15	26	13	21	5	4	16	26	126
	% de TIPO DE DEFICIENCIA	20,8%		30,2%	35,1%	22,3%	4,4%	4,0%	10,5%	,1%	,3%		
	Cursando algún estudio	Recuento	25	20	3	15	45	39	50	18334	18531		
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	34,7%	23,3%	8,1%	16,0%	39,8%	38,6%	32,9%	51,2%	50,8%		
	Otra situación	Recuento	7	11	3	12	6	3	10	1392	1444		
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	9,7%	12,8%	8,1%	12,8%	5,3%	3,0%	6,6%	3,9%	4,0%		
	Total		Recuento	72	86	37	94	113	101	152	35841	36496	
			% de TIPO DE DEFICIENCIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
De 26 a 35	RELAC. ACTIV.	Ocupado	Recuento	17	6		12	81	89	82	19950	20237	
			% de TIPO DE DEFICIENCIA	31,5%	5,7%		8,2%	52,3%	61,4%	30,9%	67,1%	66,1%	
		Parado	Recuento	13	5		17	33	28	50	4636	4782	
			% de TIPO DE DEFICIENCIA	24,1%	4,7%		11,6%	21,3%	19,3%	18,9%	15,6%	15,6%	
		Incapacitado para trabajar	Recuento	5	25	27	43	5		45	36	186	
			% de TIPO DE DEFICIENCIA	9,3%	23,6%	58,7%	29,3%	3,2%		17,0%	,1%	,6%	
		Percibiendo pensión	Recuento	12	55	14	55	14	5	49	86	290	
	% de TIPO DE DEFICIENCIA		22,2%	51,9%	30,4%	37,4%	9,0%	3,4%	18,5%	,3%	,9%		
	Cursando algún estudio	Recuento		5	1	1	5	5	3	1314	1334		
		% de TIPO DE DEFICIENCIA		4,7%	2,2%	,7%	3,2%	3,4%	1,1%	4,4%	4,4%		
	Otra situación	Recuento	7	10	4	19	17	18	36	3690	3801		
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	13,0%	9,4%	8,7%	12,9%	11,0%	12,4%	13,6%	12,4%	12,4%		
	Total		Recuento	54	106	46	147	155	145	265	29712	30630	
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: DIs de 16 a 35 años

En cuanto a la situación laboral, la EDDS99 pregunta a los padres de los DIs por diversas razones para que estos no busquen empleo. Nos interesan sobre todo tres: “no puede trabajar”, “es discapacitado y le sería difícil encontrar trabajo y “estudia”. La primera ancla definitivamente a estas per-

sonas en la inactividad mientras que las otras nos llevan a intuir que hay una posibilidad de incorporación al mundo laboral en el caso de que cambiase la situación del mismo.

De nuevo el tipo de discapacidad es un factor clave de diferenciación. Tal y como nos muestra la Tabla 6.3 las dos primeras razones son características de las personas con DI y D. Psíquica (dos tercios del total de respuestas), mientras que apenas son importantes para el resto de discapacitados, que aducen otras razones. En el caso de “estudiar o recibir formación”, los términos se invierten, ya que es un motivo más común entre los sensoriales y los que tienen otras deficiencias que entre los DI y los D. Psíquicos.

El grado de DI marca diferencias aún más importantes. De más de la mitad de los DIs Profundos se dice que no pueden trabajar, mientras que el porcentaje de respuesta en esta categoría entre los Moderados desciende a algo más de un tercio y mucho más aún en el caso de los Ligeros donde sólo el 11% elige este motivo.

Tenemos así, un 31% de DIs Ligeros y un 40,5% de DIs Moderados cuyos padres creen que son las dificultades del mercado laboral las que condicionan negativamente sus posibilidades de encontrar empleo, más que su propia capacidad para desempeñar un trabajo productivo. Esto deja una “rendija” abierta a la actividad y el empleo de estos inactivos. Estos porcentajes de respuesta son similares en los dos tramos de edad que analizamos (de 16 a 25 ó de 26 a 35 años).

Tabla 6.3.
Razón de no buscar empleo por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA							Total		
			DI LIGERO	DI MEDIO	DI PROFUNDO	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO	OTROS		NINGUNA	
RAZÓN DE NO BUSCAN EMPLEO	ES DISCAPACITADO Y LE SERÍA DIFÍCIL	Recuento	38	78	22	52	14	4	57		265	
		% de TIP. DEF	29,5%	39,0%	24,7%	18,6%	4,6%	1,5%	12,4%		,4%	
	NO PUEDE TRABAJAR	Recuento	14	70	51	113	20	2	79		349	
		% de TIP. DEF	10,9%	35,0%	57,3%	40,4%	6,6%	,8%	17,2%		,5%	
	NO LO ENCONTRARÍA	Recuento	2	3		9	5	10	7		36	
		% de TIP. DEF	1,6%	1,5%		3,2%	1,6%	3,9%	1,5%		,1%	
	ESTUDIA	Recuento	21	12		13	36	43	52		177	
		% de TIP. DEF	16,3%	6,0%		4,6%	11,8%	16,6%	11,4%		,3%	
	OTRAS RAZONES	Recuento	54	37	16	93	229	200	263	68834	69726	
		% de TIP. DEF	41,9%	18,5%	18,0%	33,2%	75,3%	77,2%	57,4%	100,0%	98,8%	
	Total		Recuento	129	200	89	280	304	259	458	68834	70553
			% de TIP. DEF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: Inactivos

PARADOS

De los parados, la EDDS99 indaga, como sería de esperar, mucho más que de los inactivos. En primer lugar las razones que aducen para explicar que no encuentren trabajo, reflejadas en la Tabla 6.4. Puede verse que hay un buen porcentaje de discapacitados (el de los DIs es 23%) que da menos importancia al hecho de ser discapacitado y opina mayoritariamente (34%) que el motivo fundamental es que “encontrar trabajo es muy difícil para cualquiera”. El resto de respuestas se bifurca en dos direcciones: la discapacidad y la formación.

En el caso concreto de los jóvenes DIs y a pesar de que la muestra de parados es muy pequeña, pues sólo contamos con 22 Ligeros y 7 Moderados, la razón de mayor peso es el ser discapacitado (58,6%). Hay que destacar por la importancia que tiene para este estudio la ausencia de respuestas relativas a la falta de formación (“los estudios que tengo no me sirven”, “no tengo estudios”). Es una razón que han tenido en consideración

algunas personas con discapacidad, pero no los DI. No hay ninguno que lo haya mencionado como motivo a tener en cuenta para explicar sus dificultades de acceso al empleo, lo que a primera vista parece indicar que no tienen grandes esperanzas en la formación como elemento de integración laboral.

Tabla 6.4.
Razón por la que el sujeto cree que no encuentra trabajo por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA					Total	
			DI LIGERO	DI MODERADO	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO		OTROS
RAZÓN POR LA QUE EL SUJERO CREE QUE NO ENCUENTRA TRABAJO	Soy discapacitado	Recuento	13	4	8	7	12	31	75
		% de TIP. DEF.	59,1%	57,1%	25,0%	10,8%	19,0%	32,3%	26,3%
	No tengo experiencia	Recuento	2			6	5	6	19
		% de TIP. DEF.	9,1%			9,2%	7,9%	6,3%	6,7%
	Los estudios que tengo no me sirven	Recuento			3	12		3	18
		% de TIP. DEF.			9,4%	18,5%		3,1%	6,3%
	Encontrar trabajo es muy difícil para cualquiera	Recuento	6	3	9	23	31	25	97
		% de TIP. DEF.	27,3%	42,9%	28,1%	35,4%	49,2%	26,0%	34,0%
	No tengo estudios	Recuento			2	2	2	5	11
		% de TIP. DEF.			6,3%	3,1%	3,2%	5,2%	3,9%
	Otras razones	Recuento	1		10	15	13	26	65
		% de TIP. DEF.	4,5%		31,3%	23,1%	20,6%	27,1%	22,8%
Total	Recuento	22	7	32	65	63	96	285	
	% de TIP. DEF.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia
Base: Parados

La Tabla 6.5 nos proporciona información respecto a la forma en la que los jóvenes discapacitados parados buscan empleo. La gran mayoría lo hace a través de las oficinas de empleo públicas, algunos recurren a las privadas, a las relaciones personales y al recurso directo a las empresas y aún otros no hacen nada, algo que se compagina mal con la condición de parado. Parece que los DI se limitan más a las oficinas de empleo de la administración (*circa* 80%), pero la muestra es insuficiente para afirmar que haya diferencias.

Tabla 6.5.
Forma en la que busca empleo por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA						Total	
			DI LIGERO	DI MODERA- DO	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO	OTROS		
FORMA EN LA QUE BUSCA EMPLEO	Inscrito en oficina de empleo de la admon.	Recuento	18	5	19	40	34	66	182	
		% de TIP. DEF.	78,3%	83,3%	61,3%	61,5%	56,7%	70,2%	65,2%	
	Inscrito en oficina de empleo privada	Recuento				1	2	3	6	
		% de TIP. DEF.				1,5%	3,3%	3,2%	2,2%	
	Se ha dirigido a empresarios	Recuento			1	4	3	13	21	
		% de TIP. DEF.			3,2%	6,2%	5,0%	13,8%	7,5%	
	Está utilizando relaciones personales	Recuento	2	1	3	2	7	5	20	
		% de TIP. DEF.	8,7%	16,7%	9,7%	3,1%	11,7%	5,3%	7,2%	
	Otros métodos	Recuento	1			5	5	4	15	
		% de TIP. DEF.	4,3%			7,7%	8,3%	4,3%	5,4%	
	No ha utilizado ningún método	Recuento	2		8	13	9	3	35	
		% de TIP. DEF.	8,7%		25,8%	20,0%	15,0%	3,2%	12,5%	
			Recuento	23	6	31	65	60	94	279
			% de TIP. DEF.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: Parados

OCUPADOS

a). Acceso al empleo.

La mitad de los jóvenes DIs ha accedido al empleo por algún servicio de intermediación especializado en discapacidades (51,3%). Aunque como hemos visto en el epígrafe anterior, todos los discapacitados recurren mayoritariamente a las oficinas de empleo de la administración para encontrar trabajo, en el caso de las personas con otras discapacidades diferentes a la DIs acudir a un servicio de intermediación es una opción poco común, puesto que sólo al 9,5% le ha servido para emplearse.

Estos tipos de servicios son definidos en la EDDS99 como aquellos que

el IMSERSO y las CC.AA. establecen a través de convenios con el INEM para la orientación y búsqueda de empleo de las personas discapacitadas, aunque en la práctica suelen ser entidades privadas las que, a través de convenios de colaboración con el INEM, gestionan estos servicios y sufragan los gastos derivados del mismo.

Tabla 6.6
Tipo de deficiencia por acceso al empleo por algún servicio de intermediación especializado en discapacidades

		ACCESO AL EMPLEO POR ALGÚN SERVICIO DE INTERMEDIACIÓN ESPECIALIZADO EN DISCAPACIDADES		Total	
		Sí	No		
TIPO DE DEFICIENCIA	DI LIGERO	Recuento	12	12	24
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	50,0%	50,0%	100,0%
	DI MODERADO	Recuento	7	6	13
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	53,8%	46,2%	100,0%
	PSÍQUICAS	Recuento	5	28	33
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	15,2%	84,8%	100,0%
	VISIÓN	Recuento	15	124	139
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	10,8%	89,2%	100,0%
	OÍDO	Recuento	13	115	128
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	10,2%	89,8%	100,0%
	OTROS	Recuento	7	113	120
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	5,8%	94,2%	100,0%
	NINGUNA	Recuento		4	4
		% de TIPO DE DEFICIENCIA		100,0%	100,0%
Total		Recuento	59	402	461
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	12,8%	87,2%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia
Base: Ocupados

b). Modalidades de fomento de empleo

La tabla 6.7 contiene información especialmente importante, pues permite abarcar con un golpe de vista el éxito relativo de las diversas medidas de fomento de empleo. Hemos hecho por ello un esfuerzo especial por extraer todo lo que puede ofrecer la exigua muestra de 25 DI ligeros y 15 DI moderados ocupados.

Lo primero que puede decirse es que la mayor parte de los DIs empleados se acogen a alguna de las diferentes medidas de fomento de empleo, mucho más que el resto de discapacitados. Podría pensarse que esto se relaciona con la tasa de ocupación tan baja de los DIs, en el sentido de que los DIs se emplean solo con protección. Pero hay algo que desmiente esta presunción: los D. Psíquicos tienen una tasa de ocupación también muy baja, pero no consiguen mayoritariamente empleos protegidos como los DIs. No obstante lo cual hay que decir que el 23% largo de DIs que trabaja sin ningún tipo de medida de fomento de empleo, aunque a gran distancia del 80% que el empleo libre supone para los demás discapacitados, no es en absoluto desdeñable.

Los CEES son especialmente importantes para los DIs. Si despreciamos por estadísticamente no significativas las diferencias entre ligeros y medios, un porcentaje notable, que está entre la tercera parte y la mitad de los DIs, trabaja en CEEs. Según los datos de la Tabla 6.7 los contratos en formación y prácticas dan cobertura jurídica al 15% de los DIs. El resto de las medidas de fomento del empleo por último, acogen aproximadamente al 25%. El empleo selectivo, como ya expusimos, no funciona para los DIs y además tiene escasa relevancia para el resto de discapacidades.

Tabla 6.7.
Tipo de deficiencia por medida fomento de empleo

			MEDIDA FOMENTO DE EMPLEO							Total	
			NINGUNA	PRÁCTICAS	INCENTIVOS	CUOTA PÚBLICO	CUOTA PRIVADO	EMPLEO SELECTIVO	SUBVENCIONES		CEES
TIPO DE DEFICIENCIA	DI LIGERO	Recuento	5	4	1		2		2	11	25
		% de TIP. DEF.	20,0%	16,0%	4,0%		8,0%		8,0%	44,0%	100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	1,5%	17,4%	3,6%		12,5%		28,6%	33,3%	5,4%
	DI MODERADO	Recuento	4	2	4	1				4	15
		% de TIP. DEF.	26,7%	13,3%	26,7%	6,7%				26,7%	100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	1,2%	8,7%	14,3%	10,0%				12,1%	3,2%
	PSÍQUICAS	Recuento	23	3			2		1	3	32
		% de TIP. DEF.	71,9%	9,4%			6,3%		3,1%	9,4%	100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	6,7%	13,0%			12,5%		14,3%	9,1%	6,9%
	VISIÓN	Recuento	119	4	5	3	3			5	139
		% de TIP. DEF.	85,6%	2,9%	3,6%	2,2%	2,2%			3,6%	100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	34,7%	17,4%	17,9%	30,0%	18,8%			15,2%	30,0%
	OÍDO	Recuento	102	2	9	2	5		1	6	127
		% de TIP. DEF.	80,3%	1,6%	7,1%	1,6%	3,9%		,8%	4,7%	100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	29,7%	8,7%	32,1%	20,0%	31,3%		14,3%	18,2%	27,4%
	OTROS	Recuento	88	8	8	3	4	3	3	4	121
		% de TIP. DEF.	72,7%	6,6%	6,6%	2,5%	3,3%	2,5%	2,5%	3,3%	100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	25,7%	34,8%	28,6%	30,0%	25,0%	100,0%	42,9%	12,1%	26,1%
	NINGUNA	Recuento	2		1	1					4
		% de TIP. DEF.	50,0%		25,0%	25,0%					100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	,6%		3,6%	10,0%					,9%
	Total	Recuento	343	23	28	10	16	3	7	33	463
		% de TIP. DEF.	74,1%	5,0%	6,0%	2,2%	3,5%	,6%	1,5%	7,1%	100,0%
		% de MEDIDA FOMENTO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: Ocupados

c) Situación profesional

La tabla 6.8 muestra que la mayor parte de los trabajadores DIs son asalariados del sector privado (85%), más incluso que el resto de discapacitados y los ocupados sin discapacidades, que son sólo el 75%. El empleo autónomo es prácticamente inexistente y tampoco tiene particular importancia el empleo como ayuda familiar, contra lo que a veces se oye con relación a este colectivo. Apenas existen diferencias entre los DIs y el resto de los trabajadores, discapacitados o no, en el porcentaje de ocupados en el sector público. Al haber en la muestra cuatro empleados públicos y sólo uno acogido a la cuota de ese sector (Tabla 6.7), casi asegura que al menos

parte de los DIs trabaja para las administraciones sin haberse acogido al sistema de cupos.

Tabla 6.8.
Situación profesional por tipo deficiencia

			TIPO DEFICIENCIA AGRUPADO						Total
			DI	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO	OTROS	NINGUNA	
SITUACIÓN PROFESIONAL	Empleador	Recuento			6	4		838	848
		% TIP. DEF.			4,3%	3,1%		2,4%	2,4%
	Empresario sin asalariados o trabajador independiente	Recuento	1		8	12	12	3013	3046
		% TIP. DEF.	2,4%		5,7%	9,4%	9,8%	8,7%	8,7%
	Ayuda familiar	Recuento	1	5	1	2	3	574	586
		% TIP. DEF.	2,4%	15,2%	,7%	1,6%	2,4%	1,7%	1,7%
	Asalariado del sector público	Recuento	4	3	17	10	13	4437	4484
		% TIP. DEF.	9,8%	9,1%	12,1%	7,9%	10,6%	12,8%	12,8%
	Asalariado del sector privado	Recuento	35	25	108	99	95	25718	26080
		% TIP. DEF.	85,4%	75,8%	77,1%	78,0%	77,2%	74,4%	74,4%
	Total	Recuento	41	33	140	127	123	34580	35044
		% TIP. DEF.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: Ocupados

d). Ocupación

¿En qué trabajan los DIs que trabajan?. Como cabía esperar, hay mucha más diversidad en las ocupaciones de los otros discapacitados que entre los DIs. Estos últimos, sea cual sea su grado de deficiencia, son mayoritariamente trabajadores no cualificados (68,2% frente al 27,4% del resto de discapacitados y el 16,9% de la población modal). De los otros grupos profesionales, uno acoge a la mayoría de los que quedan, la artesanía y el trabajo cualificado en la industria (21,4%). El último 10% tiene también ocupaciones poco cualificadas en otros servicios. Destaca la presencia en la muestra de un administrativo, representante de la pequeña proporción que se ocupa en este sector.

Tabla 6.9.
Ocupación profesional por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA			Total
			DI	OTRAS	NINGÚNA	
OCUPACIÓN PROFESIONAL	Fuerzas Armadas	Recuento			292	292
		% TIP. DEF.			,8%	,8%
	Dirección de empresas públicas	Recuento		9	1076	1085
		% TIP. DEF.		2,1%	3,1%	3,0%
	Técnico y profesionales científicos e intelectuales	Recuento		19	3342	3361
		% TIP. DEF.		4,4%	9,5%	9,4%
	Técnicos y profesionales de apoyo	Recuento		26	2708	2734
		% TIP. DEF.		6,0%	7,7%	7,7%
	Empleados tipo administrativo	Recuento	1	52	4857	4910
		% TIP. DEF.	2,4%	12,1%	13,8%	13,7%
	Trab. restauración, vendedores	Recuento	2	87	7685	7774
		% TIP. DEF.	4,8%	20,2%	21,8%	21,8%
	Trab. calif. agric. pesca	Recuento	1	16	938	955
		% TIP. DEF.	2,4%	3,7%	2,7%	2,7%
	Artesanos y trab. calif. industria	Recuento	9	63	5830	5902
		% TIP. DEF.	21,4%	14,6%	16,5%	16,5%
	Operadores y montadores maquinaria	Recuento	1	40	2554	2595
		% TIP. DEF.	2,4%	9,3%	7,2%	7,3%
	Trabajadores no cualificados	Recuento	28	119	5973	6120
		% TIP. DEF.	66,7%	27,6%	16,9%	17,1%
Total		Recuento	42	431	35255	35728
		% TIP. DEF.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: Ocupados

¿Responden estas ocupaciones a las aspiraciones de los DIs?. La tabla 6.10 refleja el tipo de ocupación en la que los parados prefieren trabajar. Se puede apreciar que las expectativas de los DIs parados son bastante realistas. Las ocupaciones que “idealmente” prefieren están relacionadas mayoritariamente con actividades manuales (entre la mitad y los dos tercios), que es el tipo de trabajo que desempeñan los que sí están trabajando. Casi todos los demás responden que trabajarían en cualquier actividad, lo que en rea-

lidad viene a ser lo mismo. Esto nos indica que hay una autopercepción de sus posibilidades bastante ajustada a la realidad. Incluso la minoría que prefiere un trabajo de tipo administrativo tendría en la propia muestra precedente en que apoyarse. Los DIs son conscientes, por tanto, de lo que pueden alcanzar. Es curioso que esta forma de ver las cosas por parte de los DIs es diferente a la que con frecuencia las personas implicadas en su formación suelen atribuir a los familiares y personas más cercanas a ellos.

Tabla 6.10.
Tipo de deficiencia por tipo de actividad en la que le gustaría trabajar

			TIPO DE ACTIVIDAD EN LA QUE LE GUSTARÍA TRABAJAR					Total	
			Relacionada con un trabajo manual	Relacionada con un trabajo administrativo	Relacionada con un trabajo técnico	Relacionada con un trabajo gestión	En cualquier actividad		
TIPO DE DEFICIENCIA	DI LIGERO	Recuento	12	2			9	23	
		% TIP. DEF.	52,2%	8,7%			39,1%	100,0%	
	DI MODERADO	Recuento	4	1			1	6	
		% TIP. DEF.	66,7%	16,7%			16,7%	100,0%	
	PSÍQUICAS	Recuento	19			1	10	30	
		% TIP. DEF.	63,3%			3,3%	33,3%	100,0%	
	VISIÓN	Recuento	9	18	2	3	35	67	
		% TIP. DEF.	13,4%	26,9%	3,0%	4,5%	52,2%	100,0%	
	OÍDO	Recuento	14	11	5	4	27	61	
		% TIP. DEF.	23,0%	18,0%	8,2%	6,6%	44,3%	100,0%	
	OTROS	Recuento	21	28	9	6	33	97	
		% TIP. DEF.	21,6%	28,9%	9,3%	6,2%	34,0%	100,0%	
			Recuento	79	60	16	14	115	284
			% TIP. DEF.	27,8%	21,1%	5,6%	4,9%	40,5%	100,0%

Fuente: EDDS99. Elaboración propia

Base: Parados

e). Sector de actividad

No existen grandes diferencias por sectores entre los discapacitados. En el caso de los DIs y al igual que ocurre con la población en general, el sector de la actividad económica donde hay mayor proporción es el de servicios (70%) y el que menos la agricultura (circa 10%). El sector de la industria (22,5%) tiene bastante más peso entre los DI Ligeros (33,3%) que en los Moderados (6,3%). La diferencia es estadísticamente significativa, pero de difícil interpretación.

Tabla 6.11.
Sector de actividad por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA				Total
			DI LIGERO	DI MODERADO	OTROS	NINGUNA	
SECTOR DE ACTIVIDAD	Agricultura, Ganadería, pesca, Silvicultura	Recuento	2	1	32	2080	2115
		% TIP. DEF.	8,3%	6,3%	7,4%	5,9%	5,9%
	Industria	Recuento	8	1	80	6432	6521
		% TIP. DEF.	33,3%	6,3%	18,6%	18,2%	18,2%
	Construcción	Recuento			33	3242	3275
		% TIP. DEF.			7,7%	9,2%	9,2%
	Servicios	Recuento	14	14	285	23559	23872
		% TIP. DEF.	58,3%	87,5%	66,3%	66,7%	66,7%
	Total	Recuento	24	16	430	35313	35783
		% TIP. DEF.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia

Base: Ocupados

f). Tipo de contrato

El porcentaje de contratos fijos entre los DIs es indistinguible del de los discapacitados en general, que a su vez está al nivel del de la mano de obra española. No obstante hay diferencias, la más llamativa quizá la ausencia de funcionarios entre los DIs. Sorprende especialmente el fuerte porcentaje de fijos entre los DIs ligeros, pero por desgracia la muestra ha quedado aquí tan pequeña que no es posible afirmar que haya diferencias entre estos porcentajes y el 22% de contratos fijos que aparecen para los DI moderados.

Tabla 6.12.
Tipo de contrato en su empleo principal por tipo de deficiencia

			TIPO DE DEFICIENCIA					Total	
			DI LIGERO	DI MODERADO	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO		OTROS
TIPO DE CONTRATO	Funcionario	Recuento			2	7	2	8	19
		% TIP.			7,4%	6,9%	2,1%	9,8%	5,7%
	Fijo Continuo o Discontinuo	Recuento	12	2	6	60	53	30	163
		% TIP.	63,2%	22,2%	22,2%	58,8%	55,8%	36,6%	48,8%
	De aprendizaje	Recuento	3	3		1	1	1	9
		% TIP.	15,8%	33,3%		1,0%	1,1%	1,2%	2,7%
	En prácticas o formación	Recuento	1	1	1	1		3	7
		% TIP.	5,3%	11,1%	3,7%	1,0%		3,7%	2,1%
	Temporal	Recuento	1	2	11	24	30	31	99
		% TIP.	5,3%	22,2%	40,7%	23,5%	31,6%	37,8%	29,6%
	Otro tipo de contrato	Recuento	1		2	7	2	3	15
		% TIP.	5,3%		7,4%	6,9%	2,1%	3,7%	4,5%
	No tiene contrato	Recuento	1	1	5	2	7	6	22
		% TIP.	5,3%	11,1%	18,5%	2,0%	7,4%	7,3%	6,6%
Total		Recuento	19	9	27	102	95	82	334
		% TIP.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia
Base: Ocupados

Estos contratos se corresponden con los tipos de fomento de empleo que ya vimos. No reproducimos, por su extensión, la tabla que cruza fomento de empleo con tipo de contrato, pero de ella se concluye que prácticamente todos los DIs con contrato fijo, sobre todo los Ligeros están en CEEs. No hay funcionarios, lo que reafirma el nulo éxito de la cuota pública y el resto de contratos son sobre todo de aprendizaje o prácticas. Así pues, no sólo son muchos los DIs que trabajan en centros protegidos, sino que estas empresas son prácticamente las únicas que les proporcionan contratos fijos.

2.1.2. Los Centros Ocupacionales

La EDDS99 no pregunta directamente por los Centros Ocupacionales, sino que pide información respecto a los servicios sociales que han sido utilizados por los encuestados. Entre estos servicios se encuentran los de Terapia Ocupacional y/o adiestramiento en actividades para la vida diaria, entre los cuales se encuentran los Centros Ocupacionales. Esta única pre-

gunta no nos permite discernir adecuadamente el tipo de centro al que acuden los usuarios, puesto que en los Centros de Día por ejemplo, también se llevan a cabo actividades ocupacionales. Aun así, aunque con muchas reservas, la información que se obtiene de esta pregunta nos puede servir para hacernos una idea del grado de cobertura de este tipo de centros para los DIs que tienen entre 16 y 35 años.

TABLA 6.13.
Personas con deficiencias que utilizan los servicios de terapia ocupacional y/o adiestramiento en actividades para la vida diaria

			TIPO DE DEFICIENCIA						Total	
			DI LIGERO	DI MODERADO	PROFUNDO	PSÍQUICAS	VISIÓN	OÍDO		OTROS
CO	Si	Recuento	2	9	3	14	1		4	33
		% TIP	1,6%	4,5%	3,3%	5,0%	,3%		,9%	1,9%
	No	Recuento	127	190	87	265	303	259	455	1686
		% TIP	98,4%	95,5%	96,7%	95,0%	99,7%	100,0%	99,1%	98,1%
Total		Recuento	129	199	90	279	304	259	459	1719
		% TIP	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, EDSS99. Elaboración propia

Base: Población discapacitada de 16 a 35 años

Los datos de la tabla nos muestran que las personas con D Psíquicas y los DI Moderados son los que más han acudido a este tipo de centros (5% y 4,5% respectivamente), seguidos de los DI Profundos (3,3%) y los DI Ligeros (1,6%). Los porcentajes son menos de la mitad que los de ocupación, pero aproximadamente iguales a los de empleados en CEEs, con los que, como hemos dicho, los CO están muchas veces relacionados.

Una vez vista esta panorámica general, con las reservas que conlleva dado el pequeño número de la muestra, vamos a completar esta información de la EDSS99 con datos de algunas fuentes administrativas.

2.2. Fuentes administrativas

La información adicional que sobre la ocupación de los DIs nos pueden proporcionar las fuentes administrativas, sólo nos va a permitir contrastar un par de puntos respecto a la EDSS99, si bien es cierto que están entre los más importantes. A saber, la cifra de empleo en CEEs y el número de personas en COs. Además, tendremos estos dos importantes datos por CC.AA.

De ahí que lo que vamos a intentar a continuación sea en primer lugar confirmar que las estimaciones de la EDDS99 no van desencaminadas en lo que respecta a la ocupación en CEEs, y en segundo lugar, analizar las variaciones que se dan entre las diferentes CC.AA. para ver si podemos establecer diferenciaciones importantes entre ellas.

2.2.1. Las cifras en CEEs, COs y ECA

a). Centros Especiales de Empleo (CEEs)

La información que hemos utilizado para este apartado proviene de los datos recogidos por la Secretaría de Estado de Relaciones con las Cortes y que se corresponden con el registro oficial del número de personas discapacitadas que estaban trabajando en CEEs a diciembre del 2001. Estos datos se ofrecieron en abril del 2003 en respuesta a la pregunta parlamentaria formulada por la diputada María Consuelo Rumí Ibáñez, del Grupo Socialista del Congreso, sobre Centros Especiales de Empleo calificados y registrados hasta dicha fecha. El Secretario hizo constar que no estaban disponibles los datos del 2002 porque las Comunidades Autónomas, la mayoría de las cuales tiene transferida la gestión de este programa, no habían presentado la información sobre el número de CEEs y las plantillas existentes para ese año.

En estos datos no está incluida la Comunidad Autónoma de Navarra, así que la información que ofrecemos es la proporcionada por TASUBIN, S.A., entidad que cubre casi todo el empleo en CEEs de dicha comunidad.

Tabla 6.14. Plantillas en CEEs A 31-12-2001

CC.AA	PLANTILLA DISCAPAC.		DISCAP. PSÍQUICA		DISCAPACIDAD FÍSICA		DISCAP. SENSORIAL	
	PLANTILLA TOTAL	% SOBRE TOTAL	Nº DE TRABAJADORES	% SOBRE PLANTILLA TOTAL	Nº DE TRABAJADORES	% SOBRE PLANTILLA TOTAL	Nº DE TRABAJADORES	% SOBRE PLANTILLA TOTAL
ANDALUCÍA	3.069	9,7	1.044	34,0	1.657	54,0	368	12,0
ARAGÓN	1.329	4,2	544	40,9	703	52,9	82	6,2
ASTURIAS	1.193	3,8	470	39,4	574	48,1	149	12,5
BALEARES	340	1,1	195	57,4	128	37,6	17	5,0
CANARIAS	395	1,3	171	43,3	184	46,6	40	10,1
CANTABRIA	716	2,3	351	49,0	319	44,6	46	6,4
C. LA MANCHA	1.002	3,2	442	44,1	463	46,2	97	9,7
C. Y LEÓN	1.730	5,5	778	45,0	758	43,8	194	11,2
CATALUÑA	7.845	24,8	5.315	67,8	2.016	25,7	514	6,6
C. VALENCIANA	2.176	6,9	904	41,5	975	44,8	297	13,6
EXTREMADURA	640	2,0	340	53,1	191	29,8	109	17,0
GALICIA	1.126	3,6	759	67,4	202	17,9	165	14,7
MADRID	3.583	11,3	1.484	41,4	1.422	39,7	677	18,9
MURCIA	450	1,4	160	35,6	250	55,6	40	8,9
NAVARRA *	750	2,4	450	60,0	-	-	-	-
LA RIOJA	326	1,0	112	34,4	195	59,8	19	5,8
CEUTA	80	0,3	15	18,8	62	77,5	3	3,8
MELILLA	50	0,2	5	10,0	40	80,0	5	10,0
PAÍS VASCO	4.783	15,1	2.479	51,8	1.888	39,5	416	8,7
TOTAL	31.583	100	16.018	50,7	12.027	38,1	3.238	10,3

Fuente: Secretaría de Estado de Relaciones con las Cortes - Respuesta parlamentaria de 28 de abril de 2003 - En Andalucía, el desglose es una estimación. * Datos de TASUBIN, S.A. (2005), Centro Ocupacional y CEE que cubre casi todo el empleo en CEEs de la comunidad.

La fuente agrupa a los DIs y a los D. Psíquicos bajo la denominación única de D. Psíquicos. Como puede observarse en la Tabla 6.14, representan el 50,7% del total de la plantilla de los CEEs.

Si comparamos por Comunidades Autónomas vemos que hay algunas que tienen más D. Psíquicos trabajando en estas empresas que otras. Cataluña, Galicia y Navarra tienen plantillas donde más del 60% son D. Psíquicos, mientras que en otras como Andalucía, La Rioja, Murcia y Asturias apenas sobrepasan un tercio del total. Caso aparte son Ceuta y Melilla donde los porcentajes de Psíquicos ocupados son muy pequeños (18,8% y 10%) y las plantillas están compuestas en su mayor parte por D. Físicos.

En el caso de la Comunidad de Madrid, los datos de las plantillas coinciden prácticamente con los que obtuvo, para el mismo año, la profesora Nuria Villa en un cuestionario independiente que elaboró para su tesis. (Villa, 2006).

La tabla 6.15 muestra que ha habido un espectacular incremento en la última década del siglo XX tanto del número total de CEEs, como de trabajadores discapacitados que están ocupados en estos centros.

Tabla 6.15
Evolución de los centros especiales de empleo. 1988-2001.

AÑOS	CENTROS	PLANTILLAS
1988	-	5.018
1989	-	6.043
1990	-	7.079
1991	289	7.793
1992	305	8.393
1993	351	9.249
1994	403	11.130
1995	497	13.525
1996	562	15.469
1997	605	17.786
1998	693	21.284
1999	796	24.796
2000	1.007	28.463
2001	1.125	31.583*

Fuente: INEM. *Hemos incluido los datos de TASUBIN, S.A. (Navarra), no disponibles en la fuente original.

Como puede observarse, el número de CEEs y el de trabajadores discapacitados empleados en ellos prácticamente se ha cuadruplicado en diez años. El incremento en la plantilla ha sido especialmente acusado entre 1998 y 2000, años en los que el crecimiento respecto al año anterior llega e incluso supera los 3.500 trabajadores. Aunque no disponemos de datos sobre los últimos años para ver si la tendencia se mantiene, es previsible que con el apoyo de la normativa oficial (no olvidemos los decretos sobre enclaves laborales en el 2004 y el de medidas alternativas del 2005) este

crecimiento haya continuado hasta la actualidad y continúe, al menos, en los próximos años.

No disponemos de datos desglosados por tipo de discapacidad, pero si aceptamos que aproximadamente la mitad de las plantillas siguen estando formadas por discapacitados psíquicos, hemos de concluir que los CEEs han sido un gran éxito, pudiendo actualmente estar ocupados en ellos unos 40,000 discapacitados, de los cuales la mitad serían ‘psíquicos’, la mayoría de los cuales a su vez podrían ser DIs.

b). Centros Ocupacionales (COs)

A la hora de analizar los datos que presentamos en la tabla 6.16, hay que tener en cuenta dos elementos que condicionan algo la lectura que se puede hacer de los mismos. Por un lado, son datos en su mayoría obtenidos en la página web que la UNED tiene sobre discapacitados⁸¹. Esta página está diseñada por la Unidad de Atención a la Discapacidad, centro que depende del Vicerrectorado de alumnos de esa Universidad. Al no ser un registro oficial, es posible que no estén todos los que son. Por otro, son datos referidos a centros que están definidos como ocupacionales, sin menoscabo de que algunos de ellos dispongan también de otro tipo de servicios con lo que es muy posible que las plazas que aparecen estén, en algunos casos, sobredimensionadas y se refieran por tanto a personas que realmente no están desarrollando las actividades laborales propias de un Centro Ocupacional.

Otra fuente utilizada fue las páginas web de algunos gobiernos autonómicos. Concretamente hay seis comunidades cuyos datos se han obtenido a partir de la información disponible en ellas.

Como antes, la denominación ‘psíquico’ comprende los D. Psíquicos propiamente dichos y los DIs. Puede observarse que según la tabla 6.16 el número de ellos atendidos en Centros Ocupacionales dobla el de ocupados en CEEs.

⁸¹ No está disponible ningún registro oficial y la búsqueda por los gobiernos de las comunidades fue una tarea ardua que acabamos desechando por falta de información. La UNED ha recogido estos datos de la página web discapnet, página cofinanciada por la Fundación ONCE y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Tabla 6.16
Número de centros ocupacionales y usuarios (2003)

C. AUTÓNOMAS	Nº DE CENTROS	Nº DE USUARIOS CON D. PSÍQUICAS	% USUARIOS
ANDALUCÍA*	153	5.664	15,3
ARAGÓN*	20	714	1,9
ASTURIAS	9	637	1,7
BALEARES	11	378	1
CANARIAS	44	1.226	3,3
CANTABRIA	6	240	0,6
C. LA MANCHA	61	2.000	5,4
C. Y LEÓN	64	2.100	5,7
CATALUÑA*	208	8.772	23,7
C. VALENCIANA	57	2.508	6,8
EXTREMADURA	25	1.277	3,4
GALICIA	44	1.863	5
MADRID*	78	5.947	16,1
MURCIA	11	810	2,2
NAVARRA	17	777	2,1
LA RIOJA*	4	305	0,8
PAÍS VASCO*	51	2.168	5,8
TOTAL	863	36.876	100

Fuente: www.uned.es/atencion-discapacidad/psiquicos.html. En las Comunidades marcadas con un asterisco, la información se ha obtenido de las páginas web de los gobiernos autonómicos respectivos. Los datos referidos a Aragón son del 2003, los del País Vasco, Madrid y Andalucía son del año 2002 y los de La Rioja del 2000.

c). Empleo con Apoyo (ECA)

Los datos sobre este tipo de empleo se han obtenido del estudio realizado por Jordán de Urríes, Verdugo y Vicent (2005). En él se recogen los programas de ECA que están llevando a cabo algunas CC.AA y el número de personas que están trabajando en esta modalidad, este último dato sin desglosar por CC.AA.

TABLA 6.17.
Número de programas por CC.AA (2004)

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Nº DE PROGRAMAS	PORCENTAJE
ANDALUCÍA	7	12,3
ARAGÓN	3	5,3
BALEARES	6	10,5
CANARIAS	2	3,5
CANTABRIA	1	1,8
C. Y LEÓN	4	7
CATALUÑA	11	19,3
C. VALENCIANA	2	3,5
GALICIA	6	10,5
MADRID	3	5,3
MURCIA	6	10,6
NAVARRA	1	1,8
LA RIOJA	1	1,8
PAÍS VASCO	4	7
TOTAL	57	100

Fuente: Estudio sobre la situación del Empleo con Apoyo (Jordán de Urríes, Verdugo y Vicent)

Como puede observarse en la Tabla, existen programas de este tipo en 14 de las CC.AA. españolas. Según los autores, también se han puesto en marcha algunas iniciativas en Extremadura (Plasencia) y Castilla La Mancha (Ciudad Real), aunque no los han contabilizado por carecer de datos concretos. En lo que respecta a Asturias y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, desconocen cuál es el estado de la cuestión.

Tabla 6.18.
Personas que trabajan en ECA por tipos de discapacidad (2004)

TIPO DISCAPACIDAD	NÚMERO	PORCENTAJE (%)
FÍSICA	1.093	31
INTELECTUAL	1.384	39
SENSORIAL	843	24
ENFERM. MENTAL	194	6
OTRAS	17	0,48
TOTAL	3.531	100

Fuente: Estudio sobre la situación del Empleo con Apoyo (Jordán de Urries, Verdugo y Vicent)

Los datos nos indican que la presencia del Empleo con Apoyo en nuestro país es bastante escasa si la comparamos con el empleo en CEEs, pero quizás no tanto si tenemos en cuenta la poca atención institucional que se le presta y el escaso tiempo que lleva implantándose (la modalidad ni siquiera aparece en la EDDS99). A pesar de ser una modalidad de empleo difícilmente generalizable a corto plazo por la cantidad de recursos económicos y humanos que conlleva, todas las asociaciones que lo defienden y están poniéndolo en práctica coinciden en señalar que es un campo abierto y esencial para entender las posibilidades que tiene la integración en el empleo ordinario, y más si hablamos de los DI, ya que son los principales beneficiarios del ECA.

2.2.2. Estimación de la tasa del empleo en CEEs

¿Concuerdan estos datos con los obtenidos antes en la EDDS99? Consideraremos en primer lugar los CEEs y luego los COs.

a. CEEs

¿Concuerdan las cifras oficiales de DI empleados en CEEs con las que produjo la EDDS99?

Comencemos por las cifras absolutas de todos los discapacitados. El

método más sencillo es, desde luego, elevar las del INE. La estimación de la EDDS en 1999 es de 11.299 discapacitados en empleo protegido (cada uno de los 63 individuos muestrales representa a unos 190 muestreados). Es algo menos de la mitad de la cifra administrativa recogida en la tabla 6.15 para 1999.

Parece difícil que los datos de las plantillas hayan sido exagerados por los propios centros o por la autoridad administrativa (aunque siempre puede darse un margen de error si no se ha registrado o recogido adecuadamente la información). Lo más probable, pues, es que esta diferencia en los resultados se deba a la infraestimación de la EDDS99. El INE parece haber infraestimado el número de discapacitados que tienen empleo en los CEEs.

Consideremos, en segundo lugar, si esta infraestimación es la misma para todos los discapacitados. Una manera de hacerlo es mirar la distribución de los empleados en CEEs por discapacidad. Puede verse en la tabla 6.19, que tiene como base todos los discapacitados ocupados en la EDDS99, que el 33% de los empleados en CEEs son DIs y el 5% son D. Psíquicos. La suma de estos porcentajes queda por debajo del 50,7% de D. Psíquicos (que abarca ambas categorías) que se obtiene de las cifras oficiales reflejadas en la tabla 6.14 para 2001. El porcentaje de D. Sensoriales en la EDDS99 es de 33%, mientras que en las cifras oficiales de los CEEs es de 12%, una diferencia más importante que la anterior. Por último, el porcentaje de D. Físicos en CEEs según la EDDS99 es de 29%, mientras que según los datos de los mismos CEEs es de 38%. Es decir, los D. Sensoriales se sobreestiman un 200%, los D. Físicos se infraestiman en un 25% (y son los que mejor se estiman) y los D. Psíquicos se infraestiman en una tercera parte. Como todo ello se hace con un total de 63 individuos, lo más prudente es atribuir las diferencias no a sesgos muestrales, sino a errores aleatorios⁸².

⁸² Y sin embargo, el error es muy grande para deberse al azar.

Tabla 6.19.
Tipo de deficiencia por Beneficiario de medidas de fomento de empleo:
por empleo protegido en CEEs

			BENEFICIARIO DE MEDIDAS DE FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs		Total
			Sí	No	
TIPO DE DEFICIENCIA	D.I. LIGERA	Recuento	15	22	37
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	40,5%	59,5%	100,0%
		% de BENEFICIARIO DE M. FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs	23,8%	1,5%	2,4%
	D.I. MODERADA	Recuento	6	13	19
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	31,6%	68,4%	100,0%
		% de BENEFICIARIO DE M. FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs	9,5%	,9%	1,2%
	PSÍQUICAS	Recuento	3	42	45
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	6,7%	93,3%	100,0%
		% de BENEFICIARIO DE M. FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs	4,8%	2,8%	2,9%
	VISIÓN	Recuento	14	432	446
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	3,1%	96,9%	100,0%
		% de BENEFICIARIO DE M. FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs	22,2%	29,1%	28,8%
	OÍDO	Recuento	7	493	500
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	1,4%	98,6%	100,0%
		% de BENEFICIARIO DE M. FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs	11,1%	33,2%	32,3%
	OTROS	Recuento	18	484	502
		% de TIPO DE DEFICIENCIA	3,6%	96,4%	100,0%
		% de BENEFICIARIO DE M. FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs	28,6%	32,6%	32,4%
Total	Recuento	63	1486	1549	
	% de TIPO DE DEFICIENCIA	4,1%	95,9%	100,0%	
	% de BENEFICIARIO DE M. FOMENTO DE EMPLEO: POR EMPLEO PROTEGIDO EN CEEs	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: INE, EDDS99. Elaboración propia. Base: Ocupados con discapacidad.

En cualquier caso, parece que la EDDS99 infraestima más a los DI y los D. Psíquicos que a los demás. Según la tabla 6.14 la mitad de los discapacitados en CEEs son psíquicos. Aplicando esta proporción a 1999, resultan unos 12,000. Según la encuesta del INE hay un total de 4251 D. Psíquicos trabajando en CEEs, de los cuales 2727 son DI ligeros, 982 son DI medios y 542 DI psíquicos propiamente dichos. En total, tres veces menos que según las cifras oficiales.

Las fuentes administrativas permiten, a diferencia de la Encuesta del INE, hacer estimaciones por CCAA. En la Tabla 6.20 aparece el cálculo de la tasa del empleo en CEEs desglosado por Comunidades Autónomas. Esta tasa se ha estimado a partir de dos tipos de datos diferentes. Por un lado, sobre la población DI potencialmente activa, es decir, la que está entre 16 y 65 años (resaltada en **negrita**) y por otro, sobre la población total entre 25 y 44 años (resaltada en *cursiva*), franja de edad donde se dan las mayores tasas de actividad. Con esta segunda estimación, como explicaremos más adelante, pretendemos reforzar los resultados obtenidos con la primera estimación.

TABLA 6.20.
Diferencias del empleo en CEEs de DIs por CC.AA.

CCAA	Población DI	Plantilla	Tasa	Población total	Tasa
	16 a 65 años (a)	en CEEs ¹ (b)	(b/a)	25-45 años (c)	(b/c)
Andalucía	26.721	1.044	3,9	2.368.026	0,044
Aragón	2.237	544	24,3	370.020	0,147
Asturias	4.011	470	11,7	322.953	0,146
Baleares	1.271	195	15,3	286.067	0,068
Canarias	5.532	171	3,1	604.387	0,028
Cantabria	1.059	351	33,1	169.446	0,207
Castilla León	4.251	778	18,3	735.620	0,106
Castilla Man	5.202	442	8,5	541.319	0,082
Cataluña	16.329	5.315	32,5	2.054.725	0,259
Valencia	9.484	904	9,5	1.348.421	0,067
Extremadura	4.449	340	7,6	320.671	0,106
Galicia	10.277	759	7,4	801.222	0,095
Madrid	13.720	1.484	10,8	1.872.914	0,079
Murcia	3.911	160	4,1	398.933	0,040
Navarra	2.189	450	20,6	181.371	0,248
Rioja (La)	798	112	14,0	88.015	0,127
País Vasco	6.177	2479	40,1	683.887	0,362
Ceuta	141	15	10,6	23.834	0,063
Melilla	432	5	1,2	21.891	0,023
TOTAL	118.191	16.018	13,6	13.193.722	0,121

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99.

(1) Incluye a los DI y D Psíquicos. El error en la tasa obtenida es pequeño porque, como ya vimos, según el INE los D. Psíquicos que trabajan en CEEs suponen sólo un 5%.

Según la estimación de la tasa de empleo sobre la población DI en edad de trabajar (resaltada en negrita), las diferencias entre las diferentes Comunidades Autónomas son bastante notables. La cobertura máxima se da en el País Vasco, con un 40%, seguido de Cantabria (33%), Cataluña (32,5%), Aragón (24,3%) y Navarra (20,6%); comunidades que están muy o bastante por encima de la media. En el lado opuesto se encuentran Murcia, Andalucía, Canarias y Melilla, con porcentajes por debajo del 4%. Si consideramos como referencia la media de las tres comunidades con índices más altos (35%), la mayor parte del territorio español ni siquiera llega a la mitad de este porcentaje: hay once comunidades (Castilla La Mancha, la Comunidad Valenciana, Asturias, Baleares, Madrid, Murcia, Andalucía, Canarias, La Rioja, Extremadura y Galicia) más Ceuta y Melilla, cuyos niveles de empleo para este colectivo están por debajo del 16%.

El problema con el que nos encontramos, aparte de la sobreestimación en la plantilla de los DIs a la que antes hemos hecho referencia, es que el número de DIs estimado por el INE para cada Comunidad Autónoma puede estar sesgado porque la muestra es muy pequeña. De ahí, que, como comentábamos antes, hayamos estimado la tasa a partir de otros datos.

Partiendo de la suposición de que la prevalencia de la DI es la misma en todas las CC.AA., hemos calculado la proporción de trabajadores DI en CEEs en la franja de edad donde se dan mayores tasas de actividad (25-44 años) sobre la población total (resaltado en cursiva en la Tabla 6.20).

Los resultados son similares a los obtenidos en la anterior estimación. El País Vasco, Cataluña, Navarra, Aragón y Cantabria siguen siendo las que tienen mayores porcentajes, entre el 0,36% y 0,14% y Canarias, Murcia y Andalucía las que menos. Los únicos casos donde aparecen ciertas diferencias significativas son las comunidades de Extremadura (0,10%, lo que la sitúa por delante de Madrid o Castilla La Mancha), Asturias (0,14%) y Galicia (0,09%), aunque las diferencias entre ellas son muy pequeñas y las proporciones respecto a la cobertura calculada sobre la población DI más o menos se mantienen. De hecho, el nivel de correlación entre ambos datos es altísimo, del 0,90. En cualquier caso, son dos estimaciones y esas diferencias pueden deberse bien a posibles errores en la estimación del INE en el caso de la primera serie o a variaciones en la prevalencia de la DI por CC.AA. en la segunda.

La conclusión que podemos sacar de estas estimaciones es que, aunque el empleo protegido ha crecido mucho en los últimos años desde el punto de vista territorial, sobre todo en algunas comunidades, son pocas las que

han alcanzado un nivel de ocupación en CEEs alto. Según los datos de la tabla 6.20, podemos clasificar las CC.AA. en tres grupos. El primero estaría formado por las cinco CC.AA. con tasas de empleo por encima del 20,1%, el segundo por las cinco (mas Ceuta) con tasas entre el 10,1% y el 20% y el último, por las que tienen porcentajes menores de 10, siete en total más Melilla.

2.2.3. Estimación de la tasa de actividades prelaborales en COs

También en esta ocasión y para tratar igualmente de corroborar los resultados y minimizar el error de la escasa muestra sobre la que el INE ha ponderado la población DI, hemos calculado la tasa sobre dos datos diferentes. Por un lado sobre la población DI en edad de trabajar y por otro sobre la población total entre 25 y 45 años (Tabla 6.21)

La tasa de las actividades que hemos denominado prelaborales calculada a partir de la población DI entre 16 y 65 años (resaltado en negrita en la Tabla 6.21) es bastante más alta que lo que hemos visto para los CEEs. La media española para los D. Psíquicos está en 31,2%. Este dato no coincide en absoluto con el de la EDDS99, que es mucho más pequeño (3,5%, ver tabla 6.13), aunque probablemente ésta última sea la fuente de error ya que como comentamos no se pregunta directamente por este tipo de centros.

A la hora de calcular qué porcentaje se corresponde con DIs y cuál con D. Psíquicos nos encontramos con un problema ya que el número de usuarios de COs incluye tanto a unos como a otros y estimar la proporción que corresponde a cada uno es bastante complicado. Primero porque no tenemos datos fiables de la EDDS99, como hemos visto y segundo, porque los D. Psíquicos crecen en número con la edad. Mientras hasta los 35 años ambas poblaciones son similares en el número de efectivos, a partir de esta edad los D. Psíquicos se disparan, llegando a alcanzar en las edades más altas un número hasta trece veces mayor que los DIs, que no crecen por definición.

Como no tenemos ningún indicio que nos ayude para estimar la diferenciación entre ambas poblaciones, decidimos dividir por la población DI según el INE y estimar luego una disminución del número de usuarios atribuible a los D. Psíquicos a partir de un rango entre un máximo del 50%, que se correspondería con los efectivos a edades tempranas⁸³ y un mínimo del

⁸³ Partimos de la base de que si son iguales en número a los DIs, las oportunidades de ser usuarios de los COs también son las mismas.

10%. De esta forma, tendríamos una tasa de actividades preelaborales de los DIs entre el 15,5% y el 28%, muy lejos en cualquier caso del 3,5% estimado por la EDDS99.

En la comparación entre las diferentes Comunidades Autónomas volvemos a encontrarnos con los problemas del escaso tamaño de la muestra y la sobreestimación de los DIs, puesto que parte de los usuarios de COs son D. Psíquicos. Aun así, creemos que nos puede servir de orientación para ver cómo se distribuye territorialmente este tipo de actividades.

TABLA 6.21.
Diferencias en las actividades prelaborales en COs de los DIs por CC.AA.

CCAA	Población DI	Usuarios	Tasa	Población total	Tasa
	16 a 65 años (a)	de COs (b)	(b/a)	25-45 años ©	(b/c)
Andalucía	26.721	5.664	21,2	2.368.026	0,239
Aragón	2.237	714	31,9	370.020	0,193
Asturias	4.011	637	15,9	322.953	0,197
Baleares	1.271	378	29,7	286.067	0,132
Canarias	5.532	1.226	22,2	604.387	0,203
Cantabria	1.059	240	22,7	169.446	0,142
Castilla León	4.251	2.100	49,4	735.620	0,285
Castilla Man	5.202	2.000	38,4	541.319	0,369
Cataluña	16.329	8.772	53,7	2.054.725	0,427
Valencia	9.484	2.508	26,4	1.348.421	0,186
Extremadura	4.449	1.277	28,7	320.671	0,398
Galicia	10.277	1.863	18,1	801.222	0,233
Madrid	13.720	5.947	43,3	1.872.914	0,318
Murcia	3.911	810	20,7	398.933	0,203
Navarra	2.189	777	35,5	181.371	0,428
Rioja (La)	798	305	38,2	88.015	0,347
País Vasco	6.177	2.168	35,1	683.887	0,317
TOTAL	118.191	36.876	31,2	13.147.997	0,280

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la EDDS99 y los obtenidos en la página web sobre discapacidad de la UNED y las páginas web de varias comunidades autónomas.

Cataluña, Madrid y Castilla León son las comunidades con mayores porcentajes, por encima del 40% y Murcia, Galicia y Asturias son las que tienen menos, por debajo del 21%, aunque las distancias respecto a otras como Cantabria, Canarias o Andalucía no son demasiado grandes. Si volvemos a considerar como referencia la media entre las tres comunidades con porcentajes más altos, ésta se situaría en el 48%. En este caso son menos las comunidades que están por debajo de la mitad de esta cifra, sólo las seis últimas antes reseñadas.

La comparación entre esta tasa con la obtenida del empleo protegido en CEEs, también arroja algunos datos interesantes. Todas las comunidades, exceptuando al País Vasco y Cantabria, tienen mayores proporciones de cobertura en los COs, con contrastes notables como es el caso de Madrid o Castilla La Mancha donde, los efectivos en los COs son numerosos y sin embargo el porcentaje de trabajadores en CEEs no es muy alto (10,8%, y 8,5% respectivamente). Se puede concluir, por tanto, que el número de personas que realizan actividades en COs está más igualado por CC.AA. que en el caso de los CEEs y además, son más los DI que utilizan estos servicios que los que están trabajando en el empleo protegido.

La estimación de la cobertura de las actividades prelaborales desarrolladas en los COs partiendo del total de población entre 25 y 45 años (resaltado en cursiva en la Tabla 6.21), nos proporciona resultados muy similares aunque algunos datos difieren respecto al cálculo anterior.

Entre las cinco comunidades con tasas mayores siguen estando Cataluña, Castilla La Mancha y la Rioja y entre las cinco con menores tasas, Asturias y Murcia. En algunos casos las diferencias entre los dos tipos de cálculos son bastante grandes como es el caso de Extremadura que aquí aparece en tercer lugar, con un 0,39% mientras que antes estaba en el décimo (28,7%) o Baleares que ocupa la última posición teniendo una tasa de cobertura según el cálculo anterior bastante más alta, del 29,7%.

Tenemos en este caso dos estimaciones con tres posibles fuentes de error a las que atribuir esas diferencias, por un lado las propias fuentes administrativas, puesto que el número de usuarios de COs con el que contamos puede que no se corresponda en su totalidad con la realidad y por otro, al igual que ocurría en el caso de los CEEs, está el posible error en las estimaciones del INE y las variaciones en la prevalencia de la DI por CC.AA.

2.3. Fuentes Locales

Los datos obtenidos a través de estas fuentes nos permiten contrastar los resultados de las fuentes anteriores y, además, ver la evolución de alguna Comunidad Autónoma como es el caso del País Vasco. Aunque para clarificar el texto hemos dividido los epígrafes por CC.AA, la información contenida en cada uno no se refiere a la Comunidad en su totalidad sino a la obtenida de los centros de EHLABE en el caso del País Vasco, TASUBIN, S.A. en Navarra y la Encuesta de Condiciones Sociales de Canarias hecha por el ISTAC. La situación de los CEEs en Madrid puede consultarse en Villa 2006.

A). País Vasco

La información se ha recogido directamente de EHLABE (Asociación de Entidades de Trabajo Protegido del País Vasco), creada en 1.987 y constituida por varias organizaciones que desarrollan su actividad tanto en empresas industriales como de servicios. Actualmente, las entidades asociadas son las siguientes:

- Fundación Lantegi Batuak, Bizkaia que cuenta con 17 centros
- Fundación GOKAI, Araba: 8 centros
- Grupo Gureak, S.A., Guipúzcoa: 19 centros
- Indesa, Araba: 14 centros
- KATEA, SL./LEGAIA, S.L.L., Guipúzcoa: 9 centros
- Mancomunidad de GALLARRETA, Bizkaia: 1 centro
- Taller USOA Lantegia, S.A., Bizkaia: 1 centro
- RANZARI, Bizkaia: 1 centro

Hemos tomado esta asociación por la alta cuota del empleo de los DIs en CEEs y también en COs: del total de discapacitados psíquicos de esta comunidad empleados en CEEs en el 2001(ver tabla 6.14.), el 85,8% lo estaba a través de alguno de los centros asociados a esta entidad y, respecto a los usuarios de los COs, este porcentaje alcanzaba el 82,3%. Por tanto, la gestión y organización del empleo protegido y de las actividades productivas llevadas a cabo en los COs del País Vasco, pasan prácticamente en su totalidad por dicha asociación.

Según los datos proporcionados por EHLABE, en esta asociación, la evolución del empleo en CEEs tanto de los D. Psíquicos como de los D. Físicos y Sensoriales desde 1.993 hasta el 2002 ha sido bastante espectacular, lle-

gando casi a duplicarse en el caso de los primeros y a más del doble en lo que respecta a los segundos, tal y como puede verse en la siguiente tabla:

TABLA 6.22
Evolución de la plantilla de discapacitados en CEEs
asociados a Elhabe (País Vasco)

TIPO DE DISCAPACIDAD	1993	1995	1997	1999	2001	2002
PSÍQUICA	1.269	1.414	1.599	1.926	2.129	2.248
FÍSICA/SENSORIAL	870	1.040	1.360	1.774	2.085	2.191

Fuente: ELHABE

El crecimiento de los Enclaves Laborales, lo que implica un acercamiento al empleo ordinario, también ha sido grande. Así, en cinco años se ha pasado de 203 (1.998) a 614 en el 2.002.

La evolución del empleo ordinario con apoyo (no desagregado por discapacidad) también se caracteriza por un crecimiento sostenido si en 1.998 eran 120 los trabajadores empleados, en el 2.002 ya eran 537 los discapacitados integrados en esta modalidad. Este incremento tiene su origen en la puesta en práctica del proyecto AUKERA⁸⁴. Los encargados de llevarlo a cabo son tres equipos de promoción de empleo que están vinculados a Langai, el Servicio Vasco de Colocación. El principal objetivo de este proyecto es insertar en el mercado laboral ordinario a los trabajadores discapacitados siempre que sea posible, de ahí que cuenten con preparadores laborales encargados de formar a estas personas en el puesto de trabajo y de realizar un seguimiento hasta su plena incorporación. Además, también tienen un servicio de orientación laboral que permite establecer perfiles profesionales de los candidatos para orientarles hacia los recursos para los cuales estén más capacitados, lo que incluye, no sólo el empleo con apoyo sino también la incorporación a programas de formación, el “entrenamiento” para el trabajo en COs o la opción de los CEEs .

⁸⁴ Funciona bajo la iniciativa comunitaria HORIZON de la U.E. El Gobierno Vasco es la entidad pública responsable del proyecto y las entidades que lo cofinancian son las tres diputaciones forales y el Ayuntamiento de San Sebastián.

Por último, están los COs, que en el País Vasco están especialmente diseñados para el desempeño de actividades de tipo productivo puesto que se conciben “idealmente” como un eslabón en la cadena hacia la integración sociolaboral del discapacitado. De ahí que sean centros donde los usuarios reciben gratificaciones en función de su capacidad productiva y que, para algunos, suponga el paso previo al acceso de un empleo remunerado en un CEE.

El crecimiento de las personas con D. Psíquica en COs en los últimos nueve años no ha sido tan grande como en el caso de empleo protegido pero aun así se caracteriza también por su regularidad.

Tabla 6.23.
Evolución del número de usuarios D. psíquicos de COs
en centros de Elhabe (País Vasco)

AÑOS	NÚMERO
1.993	1.464
1.995	1.488
1.997	1.616
1.999	1.685
2.001	1.785
2.002	1.927

Fuente: ELHABE

Como ya hemos mencionado, los centros que pertenecen a la asociación cubrían en el 2001 el 82,3% de asistencia a los D. Psíquicos, lo que supone el 31% de cobertura sobre la población total DI de la Comunidad.

B). Navarra

Los datos disponibles sobre la situación en Navarra de los CEEs son los proporcionados por Tasubin, S.A., empresa que cubre la mayor parte del empleo de la Comunidad con 13 talleres que ocupan a 750 discapacitados de los que aproximadamente 450 son DI (ver tabla 6.14.).

Tasubin, S.A. también es un CO y tiene organizada la prestación de este servicio en tres modalidades ocupacionales que se distinguen, aparte del enfoque de los servicios que prestan, por el tipo de actividad laboral que desarrollan los usuarios:

- Unidad Ocupacional Especial, donde se potencia el desarrollo personal y la integración social de los participantes. Tiene un área prelaboral y actualmente hay 36 Dis.
- Unidad Ocupacional. Los usuarios no participan de la dinámica del mercado económico pero desarrollan actividades laborales encaminadas a la obtención de objetos, productos y/o servicios. Son 415 las personas que están en este área.
- Unidad Ocupacional de Capacitación Laboral. Se les prepara para su integración laboral en un régimen similar al de un CEE o empresa ordinaria. Hay 95 DIs en esta unidad que es la más cercana al empleo productivo.

El total de DIs en este CO es de 546, lo que supone una cobertura del servicio en esta comunidad del 70,2% (ver Tabla 6.16).

c) Canarias

La Encuesta de Condiciones Sociales de Canarias realizada por el ISTAC en el 2001 aporta información complementaria sobre la ocupación de los DIs en esta comunidad.

El número de casos es pequeño (la muestra es de 85 personas) y los resultados muestran que del total de población en edad de trabajar, sólo hay un 1% de ocupados y 4,9% de parados. El resto (94,1%) es población inactiva.

Aunque no disponemos de más datos pensamos que este apunte confirma la baja tasa de empleo que ya vimos (3,1%, ver tabla 6.20.).

3. Resumen

Los datos de la EDDS99 nos muestran que hay una estrecha relación entre el grado de DI y empleo. Las probabilidades de estar empleado dependen en gran medida de la capacidad de los individuos. En la situación actual, la discapacidad profunda inhabilita completamente para el empleo, la moderada proporciona pocas probabilidades de acceder a empleos protegidos sin cualificación y la ligera aumenta estas mismas probabilidades hasta un 20%.

La mayor parte de los DIs ocupados, que suponen el 9,8% de todos los DIs jóvenes entre 16 y 35 años, son asalariados del sector privado y trabajan en empleos no cualificados, aunque hay un 20% de DIs Ligeros que tienen empleos de cierta cualificación en la industria y la artesanía.

Los servicios de intermediación laboral especializados en discapacidades juegan un papel muy importante a la hora de posibilitar el acceso al empleo de los DIs: la mitad de los jóvenes encuentran empleo gracias a ellos.

La normativa sobre empleo de discapacitados es extensa e incluye diversas medidas de fomento del empleo, iguales para todos. La mayor parte de los trabajadores jóvenes DIs se emplean gracias a alguna de estas medidas (77%), siendo la más importante el empleo protegido en CEEs (38%), especialmente para los DIs Ligeros, ya que prácticamente la mitad trabaja en este tipo de centros. El resto de discapacitados encuentra empleo gracias a las medidas de fomento de empleo en un porcentaje semejante al de los DIs (10%). La diferencia es que para éstos prácticamente no hay otra forma de colocarse en el mercado laboral, mientras que para los otros discapacitados esta modalidad es prácticamente residual, ya que tienen más facilidades para emplearse en el mercado laboral ordinario.

Además, nos hemos servido de datos administrativos para estimar la evolución del empleo de los DIs y la situación del mismo en las diferentes CC.AA. (aunque limitado a la ocupación en CEEs).

La información obtenida a partir de estas fuentes administrativas indica un enorme crecimiento en el empleo en CEEs de los DIs puesto que desde 1.988 hasta el 2001 el número de trabajadores se ha quintuplicado. Estos datos también muestran las diferencias, bastante notables por otro lado, que se desprenden de la comparación entre las distintas CC.AA. Las mayores tasas de DIs trabajando en CEEs se dan en el País Vasco, Cantabria, Cataluña, Aragón y Navarra, que se sitúan por encima del 20,5%. En el resto de comunidades estas tasas están por debajo del 16%, muy lejos del principal referente que es el País Vasco con un 40%.

En cuanto a las actividades prelaborales en COs, las comunidades con mayores tasas son Cataluña, Madrid y Castilla León, con más del 40% y las más bajas Murcia, Galicia y Asturias que están por debajo del 21%, aunque la distancia entre la mayor parte de las comunidades es mucho menor que para el caso de los CEEs. De hecho, sólo dos comunidades tienen tasas mayores en CEEs que en COs (País Vasco y Cantabria). El resto proporciona, en términos absolutos, más servicios ocupacionales que empleo en centros protegidos.

VII. ITINERARIOS DE LA ESCUELA AL TRABAJO

1. Introducción:

En los capítulos interiores hemos examinado la prevalencia de la DI, la situación de los DI en el sistema de enseñanza y su situación laboral. Lo hemos hecho sin relacionar todavía sistemáticamente los tres aspectos, y en particular la educación con el trabajo.

En este capítulo vamos a intentar esa relación sistemática, abordando la cuestión de las trayectorias que son el objeto específico del estudio.

Recordemos ante todo las limitaciones del intento. La principal es que nuestra mejor fuente es un cuestionario transversal, la EDDS99. Felizmente, el cuestionario pregunta por la formación, que es un acontecimiento casi siempre pasado que se inserta casi automáticamente en una trayectoria.

La segunda dificultad es lo que puede llamarse la 'ilusión del presente'. El conocimiento de las trayectorias es sociológicamente el más interesante. Por desgracia, las que pueden conocerse son las pasadas, a las que el tiempo habrá hecho perder parte de su interés. Y las más interesantes, en cambio, son las actuales, que todavía no pueden conocerse.

En nuestro caso, las únicas políticas educativas que pueden evaluarse por su impacto en la inserción laboral de las personas son las políticas educativas del pasado. Nuestros sujetos de más edad tenían entre 25 y 35 años en el año 1999. Nacieron, por tanto, entre 1964 y 1974 y fueron a las escuelas de los años setenta y ochenta. La situación educativa que nos permiten evaluar es, en todo caso, la resultante de la LGE de 1970.

La LGE, sin embargo, fue reformada sin esperar a nuestra evaluación. Desde mediados de los ochenta se ensayan nuevos métodos de atención a las NEEs, métodos basados en la integración, o prestación de apoyos en centros ordinarios. Con la EDDS99 podemos también evaluar los resultados de esta época, y es en efecto lo que vamos a hacer. Pero también el éxito de estos métodos se declaró sin esperar a nuestra evaluación. Su resultado fue la LOGSE, y las políticas educativas inspiradas en esta Ley. Estas son las políticas cuyos resultados interesaría más evaluar ahora mismo. No podemos todavía, sin embargo, por la sencilla razón de que aún no pueden verse sus frutos. Los que se han escolarizado durante los años noventa no habían empezado a trabajar todavía en la fecha de la Encuesta del INE, y son muy pocos los que lo han hecho en el momento actual.

Advertidas las dificultades, vamos a hacer lo posible por extraer alguna conclusión de la información disponible. Trataremos en primer lugar de aprovechar el principal elemento biográfico que puede obtenerse de la EDDS99 del INE. Los estudios son casi siempre previos a los empleos, así que el cruce del nivel de estudios terminados por la situación laboral nos permite hacernos una idea de al menos dos puntos de las trayectorias. La expectativa es, naturalmente, que haya una estrecha relación entre ambos, según se vio en la revisión de la literatura. Como el Consejo Económico Social dejó escrito en 1996:

“La explotación de los datos de la EDDM no ofrece el cruce de los niveles de estudios y la situación ocupacional de las personas con discapacidades que posibilitaría profundizar en el análisis de cómo las carencias formativas condicionan las posibilidades de inserción laboral de las personas con discapacidad. ...No obstante, a la vista de los datos anteriores, parece incontestable que esta condición es uno de los principales factores de exclusión de las personas con discapacidad del ámbito laboral” (CES, 1996:20-21).

Vamos, pues, a comprobar si los cambios en la educación de los DI que tuvieron lugar entre la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990 tuvieron un impacto, es de esperar que favorable, en su inserción laboral.

2. Nivel de estudios y actividad laboral.

2.1. Personas con DI profunda

No hace falta reflejar en una tabla las trayectorias de los DI severos y profundos. Son por desgracia bien simples: ninguno ha podido aprender a leer y escribir y ninguno tiene ningún tipo de trabajo.

2.2. Personas con DI moderada

La tabla 7.1 refleja las trayectorias de los DI moderados. Comencemos por los que tienen de 26 a 35 años. La inmensa mayoría de ellos, el 91%, son inactivos, contando el 5% que sigue estudiando. Esta información es altamente fiable: su error típico es 0,028, lo que significa que el porcentaje verdadero está con 95% de probabilidades entre 91+-6%.

Del 9% que son activos, la mitad están ocupados y la otra mitad buscan trabajo. Con muestras de 10 individuos no merece la pena continuar el análisis. El error típico es 0,16, lo que significa que el verdadero porcentaje de parados está con probabilidad del 95% entre 50+-32, es decir, entre 18% y 82% de los activos. Lo que no es realmente muy informativo.

¿Importan los niveles de estudios para el trabajo?. La tabla 7.1a recuerda en primer lugar que los DI moderados no suelen terminar los estudios primarios, dividiéndose en dos grandes grupos, los analfabetos y los alfabetizados. Muestra también que el nivel de estudios no importa para la ocupación, igual de reducida entre los analfabetos que entre los alfabetizados, aproximadamente un 5%. Podría haber diferencia, en cambio, en actividad, tal que los 'sin estudios' buscaran más trabajo. La diferencia, sin embargo, es tan pequeña que lo más prudente es concluir que no hay ninguna.

Si esta conclusión nos deja insatisfechos, podríamos pensar que el 8% de estudiantes que hay entre los 'sin estudios' tendrán cuando terminen más posibilidades de trabajar, aumentando así la diferencia con los analfabetos. Lo contrario, sin embargo, es más probable. Se comprueba en análisis que no mostramos que los DI moderados que siguen escolarizados más allá de los 25 años están agotando todas las prórrogas en centros de educación especial. La conclusión que se impone respecto a los DI moderados es, por tanto, que si bien la mitad de ellos consigue, al menos oficialmente, alfabetizarse, esta alfabetización apenas se refleja en su inserción laboral: produce, a lo sumo, un aumento de 5 puntos porcentuales en la tasa de actividad, pero ninguno en la de empleo

Con una muestra tan pequeña, la conclusión anterior es poco robusta. Intentemos asegurarla. Para ello podemos mirar los datos de la cohorte anterior, la de 36 a 45 años, en busca de diferencias. Encontramos, en primer lugar, que con el paso del tiempo ha habido una mejora en los niveles de estudio. Hemos pasado de 44% a 58% de alfabetos. Realmente se trata de una mejora en la escolarización, pues la etiqueta 'sin estudios' se atribuye en la ESSD99 inmediatamente a los escolarizados. No ha habido, en cambio, mejora en la inserción laboral. Tres activos de una muestra de sesenta, que es lo que la tabla 71.b refleja para la cohorte 36-45, no es distinto de 9 activos de 114, que es lo que la encuesta obtiene para la cohorte 26-35. La diferencia no es estadísticamente significativa.

Examinemos ahora los datos relativos a la cohorte 16-25 años en busca de cambios o mejoras. Tenemos una muestra todavía más pequeña, 85, de los que más de la quinta parte siguen estudiando. Recordemos en primer lugar la mejora en nivel de estudios: los analfabetos han bajado de 42% a 25%, y tenemos incluso una minoría del 5% que han terminado estudios primarios. (Según vimos, esta mejora debe atribuirse principalmente a los avances hacia la escolarización total de los DI moderados en centros de EE). ¿Ha mejorado con los estudios la relación con el trabajo?. Si consideramos la actividad la diferencia no es estadísticamente significativa. Si con-

sideramos estrictamente la ocupación, en cambio, podemos afirmar que ha habido mejora. En conjunto se ha pasado del 4% al 12% de ocupados, lo que, aún con muestras tan pequeñas, es una diferencia estadísticamente significativa al 4%. No podemos decir, en cambio, que tal mejora se deba a la elevación de las certificaciones escolares. Las probabilidades de trabajar han mejorado ligeramente tanto entre los sin estudios como entre los analfabetos. Quizás sea simplemente un efecto de la edad.

¿Mejorará la ocupación cuando acaben sus estudios quienes todavía están estudiando? No podemos decirlo, pero la presunción más probable es otra vez que no. No son los más avanzados, sino los más retrasados los que continúan en los centros de EE, cursando a lo sumo estudios primarios.

En resumen, las mejoras en escolarización no parecen haber producido mejoras en la inserción laboral. Ha habido una mejora de la ocupación, pero ligera (de 4% a 12%) y además dudosa (puede haber un efecto de la edad⁸⁵). Caso de ser real esta mejora, solo una ínfima parte de la misma podría deberse a que los DI moderados sin estudios tienen probabilidades de actividad ligeramente mayores que los DI moderados analfabetos.

Esto puede interpretarse de dos maneras, no necesariamente incompatibles. Una es que si la alfabetización no importa es porque en realidad no es tal, sino simple escolarización (por decisión de la EDDS99 se atribuye la condición de alfabeto a todo escolarizado). En realidad, algunos analfabetos pueden no serlo por haber aprendido a leer en casa, y algunos 'sin estudios' pueden ser analfabetos pese a haber sido escolarizados. Esta interpretación salva el valor de la alfabetización, pero deja mal parado el de la escolarización.

La otra interpretación es que tanto la escolarización como la alfabetización son realmente irrelevantes, y que la pequeña parte de las personas con DI clasificadas como moderadas que intentan o consiguen trabajar son precisamente aquellas con discapacidades menores. O, dicho de otro modo, que lo único que hemos hecho con el análisis es redescubrir el rango de variación en DI real que se incluye en la categoría de 'moderado'.

⁸⁵ Puede que haya quien, habiendo empezado a trabajar entre los 16 y los 25 años, se haya retirado entre los 26-35. Que las tasas de ocupación son en todo caso bajas lo confirma la encuesta Insero de 1988, que obtiene una tasa de empleo del 8,6% entre los D. psíquicos (CES, 1996: 131, cuadro 6).

Tabla 7.1.
Situación laboral por estudios. DI moderada.

TABLA 7.1. A.
Situación laboral por nivel de estudios.
Personas con DI moderada, 26 a 35 años.

			SITUACIÓN LABORAL				Total
			OCUPADO	PARADO	ESTUDIANDO	INACTIVO	
ESTU	ANALFABETOS	Recuento	2		1	46	49
		% de ESTU	4,1%		2,0%	93,9%	42,5%
	SIN ESTUDIOS	Recuento	3	5	5	52	65
		% de ESTU	4,6%	7,7%	7,7%	80,0%	56,7%
	SECUNDARIOS	Recuento				1	1
		% de ESTU				100,0%	,9%
Total		Recuento	5	5	6	99	115
	% de ESTU		4,3%	4,3%	5,2%	86,1%	100,0%

Fuente: Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia
CHI2=6,319 PARA 6 GL, SIG =0,39.

Tabla 7.1.B.
Situación laboral por nivel de estudios.
Personas con DI moderada, 36 a 45 años

			SITUACIÓN LABORAL			Total
			OCUPADO	PARADO	INACTIVO	
ESTU	ANALFABETOS	Recuento			33	33
		% de ESTU			100,0%	55,7%
	SIN ESTUDIOS	Recuento	2	1	24	27
		% de ESTU	7,4%	3,7%	88,9%	44,3%
Total		Recuento	2	1	57	60
	% de ESTU		3,3%	1,7%	95,0%	100,0%

CHI2=3,860 PARA 2 GL, SIG.= 0,14
Fuente: Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia

Tabla 7.1. C.
Situación laboral por nivel de estudios.
Personas con DI moderada, 16 a 25 años

			SITUACIÓN LABORAL				Total
			OCUPADO	PARADO	ESTUDIANDO	INACTIVO	
ESTU	ANALFABETOS	Recuento	3		3	15	21
		% de ESTU	14,3%		14,3%	71,4%	25,8%
	SIN ESTUDIOS	Recuento	7	1	17	34	59
		% de ESTU	11,9%	1,7%	28,8%	57,6%	69,0%
	PRIMARIOS	Recuento				3	3
		% de ESTU				100,0%	4,1%
	SECUNDARIOS	Recuento				1	1
		% de ESTU				100,0%	1,2%
Total		Recuento	10	1	20	53	84
		% de ESTU	11,9%	1,2%	23,8%	63,1%	100,0%

CHI2=4,75, PARA 9 GL, SIG. = 0,86

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia

2.3. Personas con DI ligera

Entre las personas con DI ligera es más probable que tenga relevancia la noción de itinerario de inserción profesional, o de relación entre formación y empleo. Debemos recordar (Cf. capítulo 3) que la EDDS99 infraestima fuertemente el número de DIs ligeros al tiempo que sesga su representación en el sentido de seleccionar sólo aquellos cuya DI se debe a algún tipo de patología o accidente. Veamos ante todo si pese a este sesgo se ve alguna relación en los sujetos entrevistados.

Comencemos también aquí con aquellos que han completado más recientemente el itinerario, los nacidos entre 1965 y 1974 que en el momento de la encuesta tenían entre 26 y 35 años. Notemos de pasada que no hay ninguno estudiando, lo que apoya el argumento usado con los moderados de que estudiar tras los 25 años no es señal de adelanto. Recordemos también que el nivel de estudios modal de los DI ligeros son los estudios primarios, si bien una cuarta parte no llegó a terminarlos y se quedó en ‘sin estudios’, e incluso un 10% no se escolarizó y recibe la etiqueta de ‘analfabeto’, un porcentaje por cierto más alto que el de los que pasaron de los estudios primarios y terminaron la EGB, probablemente con el Certificado de Escolaridad. Recordemos, para terminar este preámbulo, que la tasa de

actividad de los DI ligeros es relativamente alta, 50%, más próxima a la de la población en general que a la de los DI moderados; y preguntémosnos por fin, tras tanto recordatorio, por la influencia de estos niveles de estudios en la situación laboral de los DI ligeros.

La tabla 7.2 es lo mejor que hemos conseguido en el intento por contestar esta pregunta. Obliga sin duda a darle una respuesta negativa. No se ve influencia del nivel de estudios en la tasa de actividad. No nos atrevemos a decir, por la parvedad de la muestra, que ni siquiera hay diferencias entre los analfabetos y los que han terminado la EGB. Pero sí que hay casos suficientes de DI ligeros sin estudios y con estudios primarios para autorizar la afirmación de que si no hay diferencias en la muestra no puede haberlas sino muy pequeñas en la realidad.

Más precisamente, las diferencias en actividad no son estadísticamente significativas. Las diferencias en ocupación lo son al 9%, pero son desfavorables a los estudios primarios, cuya tasa de ocupación es del 17% frente a casi el 40% entre los sin estudios. Una diferencia que por su bajo significado estadístico quizás sea mejor no tener en cuenta.

Busquemos otra vez robustecer la conclusión anterior examinando la situación de los dos grupos de edad próximos al de 26-35. Comencemos por los más viejos. La muestra es muy pequeña, los niveles de estudio solo algo inferiores, la tasa de actividad y ocupación también. Hay diferencias de ocupación, ahora a favor de los que tienen estudios primarios, pero no hay diferencias en actividad. Como antes, mejor quedarnos con la hipótesis nula de que la EDDS99 no permite apreciar diferencias laborales entre alfabetización y estudios primarios.

Sigamos por los más jóvenes, entre 16 y 25 años. No conocemos aún el final de la historia, pues casi la mitad de los que han terminado estudios primarios siguen estudiando. Pero lo acontecido hasta ahora permite asegurar que no va a haber grandes cambios. En efecto, los que se han quedado sin estudios tienen ya tasas de inactividad comparables a las de sus mayores. Lo mismo puede decirse de los que han dejado la escuela con los estudios primarios terminados (32,3% son inactivos y el 23% activos; quitando el 44,5% que continúa estudiando, la ratio entre ambos porcentajes es otra vez comparable a la de 26-35 años). Bastaría con que una tercera parte de los que están ahora estudiando se quedara inactivo para que no pudiera apreciarse diferencia con la cohorte anterior en ninguno de los dos niveles de estudio. Otra vez, pues, no se aprecia influencia de los estudios.

El resultado de todo este análisis *es que cuenta mucho el grado de DI y*

muy poco o nada el nivel de estudios. Es un resultado sorprendente desde cualquier punto de vista, pues los estudios deberían contar, tanto en la visión de quienes creen que las deficiencias son constructos sociales arbitrarios como en la de aquellos que creen en su realidad. Entre los primeros, porque quedaría confirmada la arbitrariedad de las etiquetas, desbancadas por el esfuerzo educativo. Entre los segundos porque esperarían que el logro escolar fuera un buen test de la capacidad de las personas no solo en la escuela, sino también en el mundo laboral, y que, por tanto, se correspondiera mejor con el éxito laboral de las personas que la etiqueta de ligero y profundo, de atribución nunca precisa. Ocurre, sin embargo, que las etiquetas de grado de DI son mejor predictor de la inserción laboral que los niveles escolares, lo que sugiere que éstos son más arbitrarios que aquellas (totalmente arbitrarios, para ser exactos, al menos juzgados por su poder predictor del destino laboral).

Tabla 7.2.
Situación laboral por estudios, DI ligera.

TABLA 7.2.A.
Situación laboral por nivel de estudios.
Personas con DI ligera, 26 a 35 años.

			SITUACIÓN LABORAL			Total
			OCUPADO	PARADO	INACTIVO	
ESTU	ANALFABETOS	Recuento	3		3	6
		% de ESTU	50,0%		50,0%	9,5%
	SIN ESTUDIOS	Recuento	6	3	6	15
		% de ESTU	40,0%	20,0%	40,0%	24,5%
	PRIMARIOS	Recuento	7	12	20	39
		% de ESTU	17,9%	30,8%	51,3%	59,2%
	SECUNDARIOS	Recuento	1	1	2	4
		% de ESTU	25,0%	25,0%	50,0%	6,8%
Total		Recuento	17	16	31	64
		% de ESTU	26,6%	25,0%	48,4%	100,0%

CHI2=5,8 PARA 6 GL, SIG=0,44.

Fuente: Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

TABLA 7.2.B.
Situación laboral por nivel de estudios.
Personas con DI ligera, 36 a 45 años.

			SITUACIÓN LABORAL			Total
			OCUPADO	PARADO	INACTIVO	
ESTU	ANALFABETOS	Recuento		2	7	9
		% de ESTU		22,2%	77,8%	22,7%
	SIN ESTUDIOS	Recuento	2	3	4	9
		% de ESTU	22,2%	33,3%	44,4%	24,3%
	PRIMARIOS	Recuento	7	3	10	20
		% de ESTU	35,0%	15,0%	50,0%	59,2%
	SECUNDARIOS	Recuento			1	1
		% de ESTU			100,0%	6,8%
Total		Recuento	9	8	22	39
	% de ESTU		23,1%	20,5%	56,4%	100,0%

CHI2=6.2, PARA 6GL, SIG=0,40

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia

TABLA 7.2.C.
Situación laboral por nivel de estudios.
Personas con DI ligera, 16 a 25 años.

			SITUACIÓN LABORAL				Total
			OCUPADO	PARADO	ESTUDIANDO	INACTIVO	
ESTU	ANALFABETOS	Recuento				5	5
		% de ESTU				100,0%	7,3%
	SIN ESTUDIOS	Recuento	3	1	2	7	13
		% de ESTU	23,1%	7,7%	15,4%	53,8%	21,7%
	PRIMARIOS	Recuento	5	5	20	15	45
		% de ESTU	11,1%	11,1%	44,4%	33,3%	71,1%
Total		Recuento	8	6	22	27	63
	% de ESTU		12,7%	9,5%	34,9%	42,9%	100,0%

CHI2=11,9, PARA 6GL, SIG=0,06.

Fuente: Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia

Resumimos las tablas anteriores y al tiempo cuantificamos la influencia relativa de los dos factores -grado de DI y nivel de estudios- con el análisis log-lineal que presentamos a continuación. Incluye a los DI ligeros y moderados con niveles de estudios hasta primarios y una variable dicotómica para actividad-inactividad (panel A) y para ocupación-desocupación (panel B).

Tabla 7.3.
Test estadístico de la Asociación entre situación laboral, grado de DI y nivel de estudios

A. ACTIVIDAD

Test de que los efectos K con cero.

K	DF	L.R. Chisq	Prob Pearson	Chisq	Prob	Iteration
1	4	159,611	,0000	225,067	,0000	0
2	5	219,500	,0000	213,099	,0000	0
3	2	,809	,6675	,517	,7723	0

Tests of PARTIAL associations.

Effect Name	DF	Partial Chisq	Prob	Iter
Grado de DI por estudios	2	174,902	,0000	2
Grado de DI por actividad	1	20,129	,0000	2
Nivel de estudios por actividad	2	3,299	,1922	2

B. OCUPACIÓN

Test de que los efectos K con cero.

K	DF	L.R. Chisq	Prob Pearson	Chisq	Prob	Iteration
1	4	250,002	,0000	362,160	,0000	0
2	5	199,686	,0000	178,125	,0000	0
3	2	,321	,8518	,212	,8993	0

Tests of PARTIAL associations.

Effect Name	DF	Partial Chisq	Prob	Iter
Grado de DI por estudios	2	189,880	,0000	2
Grado de DI por Ocupación	1	13,748	,0002	2
Nivel de estudios por ocupación	2	4,844	,0887	2

Fuente: INE, EDDS, elaboración propia.

Como puede apreciarse en el panel A, no hay interacción entre las tres variables, lo que significa que el grado de DI y los estudios influyen en la actividad por separado. De las interacciones de nivel 2, es muy intensa la que se da entre el grado de DI y estudios, menos intensa la que se da entre grado de DI y actividad, y tan poco intensa que no es estadísticamente significativa la que se da entre nivel de estudios y actividad. Todo como ya lo sabíamos por las tablas anteriores.

El panel B es como el A, pero con la ocupación en lugar de la actividad. Todas las interacciones se repiten, con la única excepción de que los estudios tienen una influencia mínima en la ocupación, aunque quizás real (estadísticamente significativa al nivel de 9%). Por las tablas sin embargo sabemos que esta influencia no es positiva.

Con esto queda bien establecido que, al menos al bajo nivel de discriminación que permite el pequeño tamaño de la muestra de la EDDDES99, apenas puede encontrarse relación entre los grados de alfabetización y escolarización de los DI y sus relaciones con el trabajo. O, repitiendo lo ya dicho, la conclusión que razonablemente se deriva del análisis anterior es que importa muy poco o nada la escuela y mucho el grado de DI.

3. Tipo de centro y actividad laboral

El aumento del nivel de estudios es el resultado más importante de cualquier cambio educativo. Durante el período que examinamos, sin embargo, los esfuerzos políticos se volcaron, como sabemos, en los programas de integración, que como hemos visto en el capítulo 3 consisten realmente en apoyar en aulas ordinarias a los alumnos con NEEs en general y a los DI, principalmente leves, en particular. Entre los nacidos entre 1964 y 1974 y los nacidos diez años después, aproximadamente la mitad de los DI ligeros que se educaban en centros ordinarios pasaron de no recibir más que la atención de los profesores ordinarios a recibir además apoyos extraordinarios. Merece la pena, por tanto, que nos cercioremos brevemente de si esta reforma influyó en la transición a la vida activa. La EDDDES99 distingue tres tipos de centros: ordinarios, ordinarios con apoyos y especiales. A los cuales hemos añadido 'ninguno' para tener en cuenta a la gente que nunca estuvo escolarizada.

Comencemos el examen con los DI ligeros de la generación de 26 a 35 años. La tabla 7.4a refleja diferencias a favor de los centros de Educación Especial frente a los centros ordinarios (estadísticamente significativas al 2% si no se consideran los centros con apoyos, casi inexistentes entonces).

Desde el conocimiento de estos datos, el empeño de los programas de integración aparece como particularmente arriesgado. Se trata de una nueva estrategia, el apoyo, que se reputa superior no sólo a los centros ordinarios sin apoyo, lo que parece razonable por el mero hecho de que se hace algo en vez de nada, sino a los centros de EE, especializados en la educación de DI.

Tabla 7.4.

**Tipo de centro en que cursó los últimos estudios por situación laboral.
DI ligeros.**

A. Edad de 26 a 35:

TIPO CENTRO DE ESTUDIOS	SITUACIÓN LABORAL			
	Ocupado	Parado	Inactivo	Total
Ordinario	7 17,9%	9 24,8%	22 57,3%	38 57,7%
Con apoyo			2 100,0%	2 2,8%
Especial	7 39,2%	7 37,3%	4 23,5%	19 28,7%
Ninguno	3 39,9%		4 60,1%	7 10,8%
Total	17 25,9%	16 25,0%	32 49,1%	65 100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

B. EDAD DE 16 A 25:

TIPO CENTRO DE ESTUDIOS	SITUACIÓN LABORAL				
	Ocupado	Parado	Estudiando	Inactivo	Total
Ordinario	3 13,5%	5 24,9%	6 28,8%	7 32,7%	21 32,3%
Con apoyo	4 19,5%	1 6,4%	6 26,9%	10 47,2%	22 34,6%
Especial	1 9,0%		11 65,0%	4 26,0%	16 25,8%
Ninguno				5 100,0%	5 7,3%
Total	9 13,4%	7 10,2%	22 35,4%	26 40,9%	64 100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Por desgracia, no podemos comparar los centros Ordinarios con apoyo (COA) con los centros de EE, por falta de muestra en estos últimos en la tabla 7.4b. Nótese que ahora sí hay alumnos en centros con apoyo, pero que el % de alumnos en Centros de EE apenas ha disminuido, habiendo consistido el cambio, como ya hemos puesto de relieve en los cap. 3 y 5, en aportar apoyos a los alumnos de los centros ordinarios. Puede compararse, por tanto, la inserción laboral de los DI educados en centros ordinarios con y sin apoyos. El resultado es que las pequeñas y ambiguas diferencias entre unos y otros no son estadísticamente significativas.

Entre los alumnos con *DI moderada* tampoco hay diferencia en la actividad y la ocupación por tipo de centro (no mostramos las tablas por redundantes).

Se obtiene de este análisis una conclusión análoga a la obtenida sobre el nivel de estudios. La EDSS99 no permite establecer relación de ningún tipo entre tipo de centro y relaciones de empleo. Otra vez un resultado sorprendente, aunque solo sea para los paladines tanto de la integración como de los Centros de EE. Pues hemos comparado no dos, sino tres tipos de centros, o de estrategias de formación, siendo el tercero la integración sin apoyos en los centros ordinarios, que es la que realmente ha cedido su clientela a la integración. Por la EDSS99, parece que la introducción de apoyos no ha tenido impacto apreciable sobre la propensión a trabajar de los alumnos con DI, que era en todo caso inferior a la de los alumnos de CEE.

4. Nivel de estudios, tipo de centro y actividad

Un par de escrúpulos quedan por vencer antes de contentarnos con las anteriores conclusiones. El primero es si la indiferencia de los certificados escolares no se deberá a diferencias de criterios entre los centros especiales y los ordinarios. Pues hemos visto antes que producían más o menos los mismos niveles de estudio, cuando quizás los centros de EE deberían producir más de rango inferior. Dicho de otro modo: si no será que los centros de EE 'regalen' los certificados de estudios primarios.

Para salir de dudas sobre este punto, hemos sometido los datos a una prueba sumaria en forma de análisis log-linear.

Como puede verse en la tabla 7.5, el escrúpulo puede dejarse de lado con toda tranquilidad. No son significativas ni las interacciones de nivel cuatro ni las de nivel tres. En cuanto a las de nivel 2, parece que entre tipo de centro y actividad hubiera relación estadísticamente significativa al 09%. Pero si pedimos al programa que nos recalcule el modelo eliminando las interaccio-

nes no significativas, el resultado neto, como se ve en la parte final de la tabla, vuelve a ser el que ya conocemos. A recordar, que *la única explicación de las diferencias de actividad es el grado de DI.*

Tabla 7.5.
Análisis log-lineal de la relación entre nivel de DI,
nivel de estudios y actividad.

Test de que los efectos K con cero

K	DF	L.R. Chisq	Prob	Pearson Chisq	Prob	Iteration
1	7	419,325	,0000	790,799	,0000	0
2	17	198,398	,0000	180,027	,0000	0
3	17	12,370	,7772	12,095	,7943	0
4	6	,014	1,0000	,014	1,0000	0

Tests of PARTIAL associations.

Effect Name	DF	Partial Chisq	Prob
Nivel de DI por Estudios por Actividad	2	,215	,8979
Nivel de DI por Estudios por Tipo de Centro	6	5,822	,4434
Nivel de DI por Actividad por Tipo de Centro	3	1,012	,7983
Estudios por Actividad por Tipo de centro	6	2,561	,8616
Nivel de DI por Estudios	2	137,207	,0000
Nivel de DI por Actividad	1	20,092	,0000
Estudios por Actividad	2	2,945	,2293
Nivel de DI por Tipo de centro	3	8,263	,0409
Estudios por Tipo de Centro	6	3,266	,7748
Actividad por Tipo de Centro	3	6,388	,0942

El modelo final deja las siguientes interacciones:

Nivel de DI por Actividad

Nivel de DI por Estudios

Nivel de DI por Tipo de Centro

Goodness_of_fit test statistics

Likelihood ratio chi square	= 23,47541	DF = 34	P = ,912
Pearson chi square	= 25,74138	DF = 34	P = ,845

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

5. Las trayectorias de los alumnos sin DI y con apoyo en centros ordinarios

La conclusión de que importa el grado de DI pero no el nivel de estudios ni la modalidad de escolarización la hemos obtenido comparando los DI ligeros con los moderados. Como vimos en el c. 3, hay alumnos que las escuelas ordinarias consideraron necesitados de apoyo en los que sus familiares no detectaron discapacidad de ningún tipo cuando les preguntó la EDDS99. En la cohorte 26-35 son muy pocos, pero en la cohorte 16-25, la de los nacidos entre 1974 y 1984, son ya muchos más que los DI, estando representados en la muestra de la ESSD99 por 608 individuos. No tenemos información sobre la NEE que tuvieron en la escuela, pero sabemos por la EEE que en más de la mitad de los casos tendría que ver con discapacidad intelectual. Nos referiremos a ellos como ACNEE sin DX, es decir, sin ninguna discapacidad. Sin duda vale la pena contrastar en ellos el hallazgo de la indiferencia del nivel de estudios y del modo de escolarización para el comportamiento laboral. Para que el hallazgo resulte robustecido tendríamos que encontrar lo siguiente:

a. La NEE sin DX influye en los estudios. Los alumnos con NEEs y luego sin DX alcanzan menor nivel de estudios que los alumnos sin NEEs, aunque mayor que los alumnos DI ligeros.

b. La NEE sin DX no influye en la situación laboral. Los alumnos con NEE sin DX tienen la misma situación laboral que los alumnos sin NEE. Esta hipótesis se deriva directamente de la presunción, justificada antes, de que el mercado laboral aprecia las DI, como las familias, pero no las NEEs, a diferencia de las escuelas.

c. La situación laboral de los alumnos con NEE sin DX no depende de su nivel de estudios.

d. No se deriva ninguna hipótesis sobre el tipo de centro (especial, ordinario con y sin apoyo) pues esos alumnos han ido todos, por definición, a centros ordinarios con apoyo.

Tabla 7.6
Estudios terminados por tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados. Personas sin discapacidad, 16 a 25 años.

		ESTUDIOS					Total
Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados		Sin estudios	Primarios	Secundaria 1	FP1	Mayores	
ORDINARIO	Recuento	530	4913	9514	2945	15007	32909
	%	1,6%	14,9%	28,9%	8,9%	45,6%	100,0%
CON APOYO	Recuento	5	144	383	76		608
	%	,8%	23,7%	63,0%	12,5%		100,0%
Total	Recuento	535	5057	9897	3021	15007	33517
	%	1,6%	15,1%	29,5%	9,0%	44,8%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

La tabla 7.6 confirma claramente la hipótesis a. El nivel de estudios modal de los alumnos con NEEs sin DX es secundaria inferior (en su tiempo, EGB), que han terminado dos terceras partes de entre ellos, más o menos la misma proporción de DI ligeros que terminaba primarios y de DI moderados que conseguía ser alfabeto. Ningún alumno con NEEs sin DX pasa de la FP1, en contraste con el 45,6% de alumnos sin NEEs que lo hacen (esto sugiere que la mayor parte de ellos tienen NEE asociada a DI, pues, como vimos, los alumnos con discapacidades sensoriales y físicas continuaban con mucha frecuencia estudios allende la FP1).

La tabla 7.7 confirma la hipótesis b. No hay diferencias entre los alumnos con NEEs sin DX y los alumnos sin NEE en los porcentajes de ocupados, parados, estudiantes e inactivos. Es decir, la inserción laboral de los alumnos con NEEs sin DX es la misma de la población en general. Muy superior, por tanto, a la de los DI ligeros, como bien se aprecia comparando el porcentaje de inactivos: un 4% entre los NEE sin DX, más de 40% entre los DI ligeros.

TABLA 7.7
Situación laboral por tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados. Personas sin discapacidad, 16 a 25 años.

TIPO DE CENTRO EN QUE CURSÓ LOS ÚLTIMOS ESTUDIOS TERMINADOS		SITUACIÓN LABORAL				Total
		OCUPADO	PARADO	ESTUDIANDO	INACTIVO	
ORDINARIO	Recuento	11098	4197	16319	1296	32910
	%	33,7%	12,8%	49,6%	3,9%	100,0%
CON APOYO	Recuento	197	56	333	22	608
	%	32,4%	9,2%	54,8%	3,6%	100,0%
Total	Recuento	11295	4253	16652	1318	33518
	%	33,7%	12,7%	49,7%	3,9%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

¿Se confirma también la hipótesis central, a saber que no importa el nivel de estudios?. En la muestra sólo hay casos suficientes de alumnos con estudios primarios y secundarios de primer grado, que, como puede verse en la tabla 7.8, tienen porcentajes de ocupación, paro, estudio e inactividad mucho más iguales de lo que cabría esperar por azar en muestras tan pequeñas si no los tuvieran en realidad.

La proposición de que importa el grado de DI pero no el nivel de estudios queda evidentemente reforzada por el hallazgo de que tampoco entre los alumnos con NEEs, pero sin discapacidad, influye la terminación o no de la EGB ni en la disponibilidad para trabajar ni en el éxito en la búsqueda de trabajo, que son los mismos de las personas sin discapacidad en general.

Tabla 7.8
Estudios terminados por situación laboral por tipo de centro
en que cursó los últimos estudios terminados.
Personas sin discapacidad 16-25 años.

ESTUDIOS		SITUACIÓN LABORAL						TOTAL
		Ocupado	Parado	Estudiando	Inactivo			
SIN ESTUDIOS	Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados	Ordinario	Recuento	241	163	56	69	529
			%	45,6%	30,8%	10,6%	13,0%	100,0%
		Con apoyo	Recuento	1	1	1	3	6
			%	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100,0%
	Total	Recuento	242	164	57	72	535	
		%	45,2%	30,7%	10,7%	13,5%	100,0%	
PRIMARIOS	Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados	Ordinario	Recuento	2250	1028	1220	415	4913
			%	45,8%	20,9%	24,8%	8,4%	100,0%
		Con apoyo	Recuento	47	16	77	5	145
			%	32,4%	11,0%	53,1%	3,4%	100,0%
	Total	Recuento	2297	1044	1297	420	5058	
		%	45,4%	20,6%	25,6%	8,3%	100,0%	
SECUNDARIA I	Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados	Ordinario	Recuento	3430	1233	4399	452	9514
			%	36,1%	13,0%	46,2%	4,8%	100,0%
		Con apoyo	Recuento	117	33	220	13	383
			%	30,5%	8,6%	57,4%	3,4%	100,0%
	Total	Recuento	3547	1266	4619	465	9897	
		%	35,8%	12,8%	46,7%	4,7%	100,0%	
FP1	Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados	Ordinario	Recuento	1436	440	973	97	2946
			%	48,7%	14,9%	33,0%	3,3%	100,0%
		Con apoyo	Recuento	33	6	35	2	76
			%	43,4%	7,9%	46,1%	2,6%	100,0%
	Total	Recuento	1469	446	1008	99	3022	
		%	48,6%	14,8%	33,4%	3,3%	100,0%	
MAYORES	Tipo de centro en que cursó los últimos estudios terminados	Ordinario	Recuento	3741	1332	9671	263	15007
			%	24,9%	8,9%	64,4%	1,8%	100,0%
	Total	Recuento	3741	1332	9671	263	15007	
		%	24,9%	8,9%	64,4%	1,8%	100,0%	

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

6. La formación no reglada

En el capítulo 5, sobre formación, vimos que eran relativamente pocas las personas con DI que habían hecho cursos de Formación Ocupacional (uno de cada cinco DI ligeros, uno de cada diez DI moderados). Es, desde luego, el primer dato a subrayar, por cuanto señala la inexistencia de puentes entre la generalidad de la formación escolar y la especificidad de los puestos de trabajo.

Además, según vimos también, la mayor parte de la minoría que ha hecho algún curso declara que no le sirvió para encontrar trabajo. Declaración de la que no estaremos muy inclinados a sorprendernos cuando sabemos, por un lado, que a los DI tampoco les ayuda el nivel de estudios formales y, por otro bien distinto, que entre las personas sin discapacidades tampoco está muy clara la eficacia de la formación ocupacional. ¿Cambiará esta impresión negativa si hacemos una comparación de la inserción laboral de los que han hecho cursos y de los que no?

El problema para ese análisis es que apenas tenemos muestra suficiente en la EDDS99. Hemos optado por reunir a los entrevistados con DI ligera y moderada de 21 a 35 años, para aumentar el número y al tiempo reducir los estudiantes. Un dato importante que no se ve en la tabla 7.9 es que los cursos de FPO son más frecuentes entre los DI ligeros que entre las personas sin discapacidades (aproximadamente un 10% de éstas han hecho uno de esos cursos). Hay que tener cuidado sin embargo al interpretar esta diferencia, pues puede simplemente resultar que entre los DI hay más paro (los cursos de FPO los hacen, por definición los parados). Sí se ve en la tabla 7.9, sin embargo, que los cursos no pudieron ser tan completamente ineficaces en el mercado de trabajo como esperaríamos de todo lo anterior: parecen fomentar la ocupación, aunque ligeramente. Aumentan más inequívocamente la actividad, pero esto, aparte de no ser un bien en sí, puede que sea tan sólo un efecto de que, como acabamos de decir, es preciso estar parado para ser admitido a estos cursos.

Tabla 7.9.
Situación laboral por cursos de formación profesional ocupacional y grado de DI.

TIPO DE DEFICIENCIA			SITUACIÓN LABORAL				TOTAL	
			Ocupado	Parado	Estudiando	Inactivo		
LIGERO	¿Ha realizado algún curso de formación profesional ocupacional?	Si	Recuento	6	9		5	20
			%	30,3%	45,0%		25,0%	100,0%
	No	Recuento	17	10	4	38	69	
		%	24,6%	14,5%	5,8%	55,1%	100,0%	
	Total		Recuento	23	19	4	43	89
		%	25,8%	21,3%	4,5%	48,3%	100,0%	
MEDIO	¿Ha realizado algún curso de formación profesional ocupacional?	Si	Recuento	2	1	1	9	13
			%	15,4%	7,7%	7,7%	69,2%	100,0%
	No	Recuento	7	6	7	128	148	
		%	4,7%	4,1%	4,7%	86,5%	100,0%	
	Total		Recuento	9	7	8	137	161
		%	5,6%	4,3%	5,0%	85,1%	100,0%	

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

7. Trayectorias y CCAA

Otra renuencia a aceptar que ni los estudios ni sus modalidades importan para el empleo de los DI viene de la posibilidad de que la relación entre estudios y trabajo esté mediada por las políticas de las CCAA. En el cap. 5 hemos visto gran variación en la escolarización de los DI por CCAA. En el cap. 6 también hemos visto grandes diferencias en actividad y ocupación. ¿No podrían las relaciones entre escuela y trabajo que no se aprecian a nivel nacional apreciarse al nivel de las CCAA?. Más concretamente, ¿no podrían explicarse, al menos en parte, las muy diversas tasas de ocupación de los DI en las diversas CCAA por diferencias en sus estudios?.

Otra vez tenemos que habérmolas con la parvedad muestral de la EDDS99, que nos deja sin casos en el ámbito de las CCAA. Felizmente, las CCAA pueden agruparse muy bien en dos atendiendo a la tasa de ocupación de los DI. Tienen tasas ‘altas’, superiores al 15%, Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Galicia y Madrid, y más altas todavía, superiores al 30%, las CCAA de Navarra y la CAPV. Tienen niveles de empleo por deba-

jo o casi del 10%, el resto. Hemos hecho, por tanto, dos grupos con estas Comunidades, aún a sabiendas de que hay cierta heterogeneidad en el interior de cada grupo.

La tabla 7.10 responde a la cuestión de si en las CCAA con tasas de ocupación alta son también más altos los niveles de estudios de los DI. Parece haber una cierta relación, pues hay más DI ligeros con estudios primarios en las CCAA de más empleo. La asociación, por desgracia, no puede extrapolarse a la realidad, por carecer de significatividad estadística. Pero incluso aunque la tuviera, su influencia dependería de que existiera relación entre nivel de estudios y ocupación.

Tabla 7.10.
Niveles de estudio en CCAA con baja y alta tasa de ocupación por grado de DI

TIPO DE DEFICIENCIA				ESTUDIOS			Total	
				SIN ESTUDIOS	PRIMARIOS	SECUNDARIA 1		
LIGERO	CAOCU	CCAA DE OCUP-BAJA	Recuento	16	22	2	40	
			% de CAOCU	40,0%	55,0%	5,0%	100,0%	
		CCAA DE OCUP MEDIA-ALTA	Recuento	14	33	2	49	
			% de CAOCU	28,6%	67,3%	4,1%	100,0%	
	Total			Recuento	30	55	4	89
				% de CAOCU	33,7%	61,8%	4,5%	100,0%
MEDIO	CAOCU	CCAA DE OCUP-BAJA	Recuento	88		1	89	
			% de CAOCU	98,9%		1,1%	100,0%	
		CCAA DE OCUP MEDIA-ALTA	Recuento	68	3	1	72	
			% de CAOCU	94,4%	4,2%	1,4%	100,0%	
	Total			Recuento	156	3	2	161
			% de CAOCU	96,9%	1,9%	1,2%	100,0%	

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

La tabla 7.11 refleja la situación laboral de los DI ligeros según su nivel de estudios en los dos grupos de comunidades. Puede apreciarse en ambos la asociación negativa que ya conocemos: trabajan más los DI ligeros sin estudios que con estudios primarios, teniendo éstos una influencia positiva únicamente en el paro. Lo que ahora más directamente interesa es que trabajan más en las CCAA con tasas de empleo altas con cualquier nivel de estudios. Por ninguna de las dos razones puede decirse que la mayor tasa de empleo se deba a niveles de estudios más altos.

La tabla 7.12 refleja la misma asociación para los DI moderados. Aquí apenas hay posibilidad de confusión, pues casi ninguno tiene estudios primarios. Los que no tienen estudios, trabajan un poco más, quizás, en las CCAA con tasas de empleo altas.

Tabla 7.11.
Situación laboral por nivel de estudios y tasa de empleo DI de la Comunidad Autónoma. DI ligeros.

CCAA		ESTUDIOS		SITUACIÓN LABORAL				TOTAL
				Ocupado	Parado	Estudiando	Inactivo	
CCAA DE OCUP-BAJA	Sin estudios	Recuento	5	2			9	16
		%	31,3%	12,5%			56,3%	100,0%
	Primarios	Recuento	1	8	1		12	22
		%	4,5%	36,4%	4,5%		54,5%	100,0%
	Total	Recuento	6	10	1		21	38
		%	15,8%	26,3%	2,6%		55,3%	100,0%
CCAA DE OCUP-MEDIA-ALTA	Sin estudios	Recuento	7	2			5	14
		%	50,0%	14,3%			35,7%	100,0%
	Primarios	Recuento	9	5	3		16	33
		%	27,3%	15,2%	9,1%		48,5%	100,0%
	Total	Recuento	16	7	3		21	47
		%	34,0%	14,9%	6,4%		44,7%	100,0%

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Tabla 7.12.
Situación laboral por nivel de estudios y tasa de empleo DI de la Comunidad Autónoma. DI moderados.

CAOCU					SITUACIÓN LABORAL				Total
		OCUPADO	PARADO	ESTUDIANDO	INACTIVO				
CCAA DE OCUP-BAJA	ESTU	SIN ESTUDIOS	Recuento	3	3	5	77	88	
			%	3,4%	3,4%	5,7%	87,5%	100,0%	
	Total		Recuento	3	3	5	77	88	
			%	3,4%	3,4%	5,7%	87,5%	100,0%	
CCAA DE OCUP MEDIA-ALTA	ESTUR	SIN ESTUDIOS	Recuento	6	4	4	54	68	
			% de ESTUR	8,8%	5,9%	5,9%	79,4%	100,0%	
		PRIMARIOS	Recuento				3	3	
			% de ESTUR				100,0%	100,0%	
	Total		Recuento	6	4	4	57	71	
	% de ESTUR			8,5%	5,6%	5,6%	80,3%	100,0%	

Fuente: INE, EDDS99, Elaboración propia.

Esto parece suficiente para dejar de lado toda renuencia y aceptar con tranquilidad, pese a que pueda resultar sorprendente, la conclusión principal de este análisis de las trayectorias de inserción laboral de las personas con DI: que dependen en casi todo del grado de DI y en casi nada de las escuelas, en proporción, según hemos visto al dividir por CCAA, a la oferta de puestos de trabajo.

8. Resumen

Introdujimos este apartado, que en cierto modo sintetiza toda la investigación, con un texto producido por el Consejo Económico Social en el cual el alto organismo consultivo expresa su convicción, sin duda compartida por muchos expertos y difundida por muchos organismos, de que las 'carencias formativas' dificultan la inserción laboral de las personas con discapacidad.

Hemos hallado, por el contrario, que las tasas de actividad y ocupación con las personas con DI no están influidos por su nivel de estudios ni por el tipo de centro en que los cursaron, siendo su acceso al trabajo remunerado,

en cualquier nivel, dependiente solo del grado de DI y de la Comunidad Autónoma de residencia.

En conjunto, la conclusión que razonablemente se deriva del análisis anterior es que importa poco la escuela y mucho el grado de discapacidad. O, dicho de otro modo, que la formación reglada carece de eficacia para superar las barreras que los distintos grados de discapacidad intelectual interponen entre las personas con DI y el trabajo.

Ahora bien, con solo estos datos no puede negarse que la falta de preparación adecuada sea un factor importante en la exclusión laboral de los DI. Lo que los datos muestran es la irrelevancia de la formación reglada tal como estaba en los años 70 y como se reformó durante los 80, y en particular la de los apoyos proporcionados a los DI en centros ordinarios. No excluyen la eficacia de una 'formación adecuada' para el trabajo, por retomar la expresión del CES; muestran solo que la formación reglada de los ochenta no lo ha sido. Interpretación ésta apoyada aunque débilmente por el hallazgo en la misma EDDS99 de que la formación ocupacional, normalmente poco eficaz, parece haberlo sido para los pocos individuos de la muestra que han hecho algún curso, a algunos de los cuales sí que parece haber ayudado a encontrar trabajo.

Dicho de otro modo: sin entrar en la importancia de la formación escolar para la calidad general de la vida de los DI, lo que el análisis ha constatado es que ninguno de los dos cambios principales acontecidos en las décadas de los setenta y los ochenta en la formación de los DI, a saber, el aumento nominal de sus niveles de estudio y el avance de la escolarización integrada o inclusiva ha influido en la actividad y en el empleo de las personas con DI.

Esto no significa que toda educación de los discapacitados intelectuales sea superflua para la búsqueda de empleo, sino solamente que las reformas de los últimos años lo han sido, y que *se necesita una formación distinta para fomentar la actividad y el empleo de las personas con DI*. La posible influencia positiva de los cursos ocupacionales confirma por un lado que no toda formación es inútil y por otro sugiera la dirección en la que buscar las buenas prácticas.

VIII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

1. Conclusiones

A lo largo de los apartados anteriores hemos planteado los objetivos del estudio, hemos revisado la literatura y, con la mejor información que hemos podido conseguir y las elaboraciones más cuidadosas de que hemos sido capaces, hemos descrito la situación de los DI en la escuela y en el trabajo, así como los itinerarios que relacionan formación y empleo.

Los principales resultados de cada capítulo han sido ya resumidos al final de los mismos. Lo que vamos a hacer ahora es una síntesis distinta, guiada por su relevancia para las dos hipótesis principales del estudio, a saber, que la situación laboral de los DI es perfectible y que parte de las mejoras pueden venir a través de cambios en la formación reglada y no reglada.

1. Resaltemos, en primer lugar, que la situación laboral de los DI tiene todavía en España un amplio margen para mejorar, tanto en cantidad como en calidad. Avalan esta conclusión varios hechos. En primer lugar, las bajas tasas de ocupación, que entre los DI moderados están sobre el 5% y entre los leves parecen estar en torno al 20%. En conjunto menos de un 10% de ocupación, una tasa muy semejante a la de los discapacitados psíquicos y mucho menor que la de los físicos y sensoriales. En segundo lugar, el enorme aumento del empleo de DI en Centros Especiales de Empleo, que se ha quintuplicado en los últimos quince años, y también en Centros Ocupacionales (equivalentes de hecho a los CEEs para los DI más graves, por mucho que jurídicamente no sean trabajo). Y, en tercer lugar, el hecho de que este crecimiento haya sido muy desigual por territorios, estando unas CCAA a mucha distancia de las otras. Tomados en conjunto, los datos sobre bajas tasas de ocupación de las personas y crecimiento acelerado y desigual de los empleos confirman la hipótesis inicial de que hay un amplio margen para la mejora de la situación laboral de las personas con DI.

Conviene sin embargo advertir contra las expectativas demasiado elevadas. Cuando los familiares de muchos entrevistados dicen que no trabajan porque no pueden trabajar, no siempre están siendo víctimas de un prejuicio, sino constatando una dolorosa realidad. El crecimiento del empleo de los DI toca techo en tasas tanto más bajas cuanto más grave la DI, próximas a cero entre los DI profundos. Decir ante tasas de empleo del 35 o el 40% que los DI ligeros 'todavía' tienen tasas de ocupación baja puede ser muy inapropiado, pues quizás esas tasas no estén lejos de la cota más alta que se puede razonablemente conseguir. Son las tasas que hay, por ejem-

plo, en el País Vasco y Navarra, y en EHLABE y Tasubinsa, las asociaciones que cubren respectivamente la mayor parte del empleo en las dos CCAA, se tiene la impresión de estar muy cerca del pleno empleo de los DI con posibilidades de ocupación.

2. No habla en contra de estas posibilidades de mejora la estrecha relación que se da entre grado de DI y situación laboral. Los DI profundos no son ni siquiera activos; de los DI medios trabajan aproximadamente el 5%, y otros tantos se dicen dispuestos a trabajar; trabajan menos de la cuarta parte de los ligeros, aunque sus tasas de actividad no están tan lejos de las de la población en general. Como acabamos de decir, es posible mejorar las posibilidades laborales de los DI aunque no se alteren las diferencias entre ellos.

La relación entre grado de DI y trabajo es de naturaleza distinta a la relación entre DI y nivel de estudios. Esta última es tautológica, se da por definición; sólo dentro de estrechos límites pueden los conocimientos adaptarse para los DI. En cambio, la relación entre DI y nivel de empleo es contingente, dependiendo de las características de los puestos de trabajo, que pueden adaptarse siempre más a las habilidades de los trabajadores. Económicamente, la DI se traduce en pobreza de capital humano y por tanto en baja productividad. Pero esa limitación se puede superar mediante tecnología y organización del trabajo en tareas simples, alejando siempre un poco más el límite en que el trabajo se convierte en mero entretenimiento porque no se produce nada.

3. Los empleos de los DI son casi todos por cuenta ajena y poco o nada cualificados. La inmensa mayoría se consiguen por dispositivos de intermediación y dependen de medidas de fomento de empleo y empleo protegido, constituyendo casi la mitad los empleos en CEEs. Entre los discapacitados sensoriales y físicos las medidas de empleo tienen efecto semejante, pero además la mayor parte consigue empleos ordinarios. La legislación trata igualmente a todos los discapacitados, físicos o psíquicos, una igualdad de trato que no parece muy equitativa a la luz de los datos.

En conjunto, todos estos resultados confirman más bien la versión realista que la idealista sobre la mejora de la situación laboral, que depende esencialmente de la creación de puestos de trabajo o de ocupación adaptados a las posibilidades de los DI de diversa intensidad, y no simplemente de la supresión de barreras de acceso, como prueba la poca eficacia de las cuotas impuestas a las empresas y a las propias administraciones públicas.

4. Pasemos a la segunda cuestión, la del papel de la formación. Sería un

gran progreso que pudiéramos confirmar la importancia de la formación para el empleo sobre la base de lo acontecido en el pasado. ¿Puede decirse que las mejoras en el empleo hayan sido, al menos en parte, resultado de mejoras en la formación?

Nuestra hipótesis de partida era que sí, pero los análisis han dado resultados más bien negativos para esta hipótesis. Como se ha visto en el c. 7 no se encuentra relación entre los niveles de estudio y la situación laboral una vez que se ha tenido en cuenta el grado de DI. Tampoco se encuentra relación entre la inserción laboral y la modalidad de escolarización en centros de EE o en centros ordinarios con apoyo una vez que se controla el grado de DI. Lo que importa para el trabajo es el grado de DI; El nivel educativo y la modalidad de escolarización no implican ninguna diferencia. Esta relación se ha confirmado cuando hemos examinado la situación laboral de los ACNEEs que han tenido apoyos especiales en la escuela pero que una vez acabada ésta no muestran discapacidad de ningún tipo (ACNEEs sin DI según el criterio familiar, pero posiblemente con DI según el criterio escolar). Hayan terminado o no el primer ciclo de secundaria (a su edad, todavía la EGB), tienen las mismas tasas de ocupación y actividad que las personas que se escolarizaron sin apoyos, pero muy por encima de los DI ligeros con los que coinciden en nivel de estudios.

Estos resultados encuentran apoyo en otras evidencias. Los familiares de los DI parados no mencionan la falta de formación entre las razones de que sus hijos no encuentren trabajo. Y de las visitas a Centros laborales hemos sacado la impresión de que daban mucha importancia a su propia formación ocupacional, pero que no se cuidaban mucho de la que sus trabajadores traían del sistema escolar.

5. Resulta difícil creer que el aprendizaje académico, que es lo que básicamente reflejan los niveles de estudio, no favorezca el empleo. Por un lado, se trata de aprendizajes básicos, como la lectura, la escritura y el cálculo elemental, cuya importancia nadie se atreve a negar. Por otro lado, el nivel de aprendizaje académico es un criterio del grado de DI, de modo que habría que pensar que, aunque los conocimientos en sí no importaran, deberían parecerlo por reflejar diferencias en la capacidad intelectual.

Una explicación de este extraño fenómeno sería que los niveles de estudio no reflejen ninguna de las dos cosas, ni aprendizaje ni capacidad. En el cap. 5, sobre la educación, hemos dedicado mucho esfuerzo a dilucidar qué ocurrió realmente con la educación especial y las NEEs durante las últimas décadas. ¿Apoyan los hechos allí establecidos esta explicación?

Recordemos ante todo la estrecha relación entre grado de DI y nivel de estudios. Hay un nivel de estudios modal o típico para cada grado de DI. Los profundos son analfabetos, los medios se alfabetizan, los ligeros terminan estudios primarios. Además, los ACNEEs sin discapacidad suelen terminar los estudios obligatorios, todavía la EGB en el momento que los estudiamos, pero ninguno supera el nivel siguiente, entonces la FP1.

Esta relación tan estrecha se ha mantenido a través del tiempo; pero a un nivel absoluto cada vez más alto, pues parecen haber mejorado los niveles modales. Comenzando en la cohorte de 40 a 45 años, se ve que con cada generación se ha desplazado hacia arriba el nivel de estudios. La mayoría de DI medios han pasado de analfabetos a sin estudios; la mayoría de DI ligeros no carecen de estudios, como antes, sino que terminan primarios. Y entre los entrevistados de más de 16 años actualmente escolarizados, alrededor del 10% dicen cursar nada menos que Bachillerato y FP.

6. ¿Es posible que estos incrementos sean meramente nominales?. Hay indicios para pensar que sí, al menos en buena parte.

El aumento de los DI medios sin estudios debe mucho a que el INE supone que todo escolarizado deja de ser analfabeto. Lo registrado es el aumento de la escolarización, no de la alfabetización. El aumento del porcentaje de DI ligeros con estudios primarios terminados no puede ser un efecto de la escolarización, que en este grado de DI es casi total desde hace mucho; pero puede deberse a que ya la LGE, y mucho más la LOGSE, dispone que todo el mundo pase de curso con sus iguales de edad durante la primaria. El INE atribuye estudios primarios a quien haya superado quinto curso de EGB, y la Estadística de la Enseñanza muestra que tal como las leyes ordenaban no se repetía hasta sexto curso. Sorprende menos la hipótesis de que puede haber habido una verdadera ‘inflación de títulos’ entre los DI si se tiene en cuenta la presión por la normalización en la normativa y en la práctica de estos años, sobre todo tras la LOGSE.

Ayuda también a reconciliarse con la hipótesis de la ‘inflación de títulos’ recordar que los grados de DI se definen en parte por los niveles de estudio que se pueden alcanzar. Lo sorprendente entonces es que haya mejorado el nivel de estudios de los DI, pues ello significaría que han superado su propia clasificación. Si, como en la EDSS99, aparecen DI moderados, que se definen por no pasar del nivel académico de segundo de primaria, cursando Bachillerato, tenemos que pensar que no estamos ante un progreso educativo, sino ante un error de clasificación; el hecho de que no hayan terminado EGB sugiere que pensemos en un error de la encuesta.

Ayuda asimismo a entender que los títulos no añadan capacidad laboral al grado de DI la disparidad de criterios entre las CCAA, que con relación a los diagnósticos de EE se ha documentado a lo largo del capítulo 5. Tal disparidad, desde luego, es solo ilustrativa de la que puede darse entre centros. La acción conjunta de las convenciones estadísticas, la presión hacia la normalización y los grandes márgenes de arbitrariedad que permite la inexistencia de criterios uniformes pueden bien implicar que los diversos niveles de estudios no reflejen diferencias reales de competencias.

7. Si admitimos la 'arbitrariedad de los títulos' para explicar su irrelevancia en el mercado de trabajo, nos encontramos con la difícil pregunta de si las reformas y cambios acontecidos durante las décadas pasadas no han supuesto ninguna mejora en las competencias académicas y generales de los DI. Esta pregunta se plantea no sólo con relación a las políticas de integración, sino también, lo que es más fuerte, respecto a los aumentos de la escolarización.

8. En el capítulo 5 hemos dedicado un gran esfuerzo a exprimir las fuentes para dilucidar el alcance de los dos fenómenos. Primeramente hemos señalado varios hitos.

a. En 1979-80 hay en la EEE unos 45000 alumnos en EE, debidamente clasificados por su deficiencia, de los que buena parte son DI y la mayor parte de estos DI ligeros. En 1980-81 aparecen además otros 40000 alumnos de EE escolarizados en unidades de EE en centros ordinarios, de tal manera que pasamos en un año de 45000 a 85000 alumnos de EE. Estos nuevos alumnos se corresponden con las disposiciones de la LGE diez años antes, según las cuales los alumnos con EE se escolarizarían siempre que fuera posible en centros ordinarios. La Estadística da muy poca información sobre ellos, ni siquiera los clasifica por deficiencia y no indica de donde vienen, aunque parece que solo pueden venir de los mismos centros. Por entonces la EE no estaba atendiendo más que a una parte de su alumnado, aunque seguramente era la parte más necesitada. En efecto, según la EDDS99 muchos DI de todo grado estudiaron durante esta época en escuelas ordinarias.

b. En 1989-90 aparece en la EEE una categoría nueva, antes de que la Ley de 1990 la prescriba. Son los alumnos de integración, o alumnos con NEEs escolarizables en centros ordinarios con apoyo. Al mismo tiempo desaparecen la mayor parte de los alumnos de EE en centros no específicos. Es de suponer que sean los mismos alumnos con otro nombre.

c. Los alumnos en Centros de EE decrecen con el tiempo, aunque poco.

De ser un 0,5% pasan a ser un 0,35% de la población de su edad. En cambio, los alumnos de integración crecen con el tiempo, y mucho. De no existir oficialmente en 1980 pasan a ser 1,2% de la población de su edad en el año 2000 y 1,7% en el 2003. Parece claro que parte de este crecimiento se debe a los ACNEEs sin Discapacidades y a alumnos con NEEs y con discapacidades, sobre todo intelectuales, ligadas a la escuela que luego desaparecen.

El conjunto del proceso puede describirse, desde el tiempo de la LGE, como resultado de tres flujos netos:

Flujo de escolarización: se tiende a la escolarización total de los DI, primero de los leves, luego de los medios y después de los profundos; a fines del 2000, queda solo una minoría de DI profundos por escolarizar. Este flujo acaba afectando a aproximadamente el 0,15% de la población en edad escolar.

Flujo de integración: alumnos de centros de EE que van pasando a centros ordinarios. La intensidad de este flujo es mayor que la del anterior, pues el porcentaje de alumnos en EE disminuye de 0,5% a 0,35%, aproximadamente. Afecta, por tanto, a quizás un 0,3% de la población.

Como resultado de estos dos flujos, hay cada vez menos DI leves en los centros de EE y más en los ordinarios, mientras que los DI medios y profundos aumentan en los centros de EE y seguramente disminuyen en los ordinarios.

Pero el flujo más importante es el flujo de apoyo. Emerge bruscamente en la EEE en 1979-80, constituyendo el 0,5% de la población y no para de aumentar desde entonces hasta llegar al 1,7% de la población en edad escolar. En el Informe PISA llega hasta el 4%. Incluye tanto alumnos con DI como ACNEEs sin ningún tipo de discapacidad.

9. En conjunto, estos procesos han significado grandes avances en la escolarización de los alumnos con DI y más aún en su escolarización adecuada. Ahora casi todos los DIs están escolarizados y lo están distribuidos por centros y modalidades más de acuerdo que antes con sus discapacidades. Habrá por tanto que admitir que al menos parte de esas mejoras se reflejan en su nivel formal de estudios. Quizás no todos los escolarizados sean alfabetos, como quiere el INE, pero algunos seguramente sí que aprenden a leer y escribir. Y no se puede descartar totalmente, aunque tampoco haya nada que lo confirme, que los alumnos que llegan a trancas y barrancas al nivel de la ESO, no hayan aprendido algo más que sin la compañía

de sus iguales de edad. En la medida en que tras los modestos progresos habidos en el nivel de estudios haya algo real, hay que explicar de otra manera su falta de reflejo en el mercado laboral.

Caben distintas hipótesis. Podría ser que mejoras reales en la formación no se reflejaran en los niveles de estudio precisamente por la falta de criterios uniformes para atribuirlos, tal como hemos visto que pasa entre las CCAA y como no sería de extrañar que ocurriera entre los centros. En ese caso, habrían mejorado igual los DI ligeros que aparecen con primaria terminada como los que aparecen con ella sin terminar. Otra hipótesis es que los mercados de trabajo no aprecian las habilidades sociales y académicas que se adquieren en la escuela, sino otras cualidades ligadas al grado de DI. La cuestión ha de quedar aquí, pues nuestro estudio no permite ir más allá de estas formulaciones hipotéticas.

10. No ha sido posible juzgar la eficacia laboral de la Formación Profesional Reglada. La Encuesta EDDS99 del INE no registra ningún DI con FP1 terminada, mucho menos con Ciclos Formativos de Grado Medio. Tampoco hay casos de Garantía Social ordinaria, que, implantada con carácter general tres años antes de la EDDS99, podrían haber terminado algunos. Al ser la muestra tan pequeña no se puede afirmar que no haya casos, pero sí que deben de ser bastante raros.

Así lo confirma la situación de los jóvenes de 16 a 20 años. Legalmente, todos ellos deberían haber hecho o estar haciendo por lo menos Garantía Social. La situación real es bien distinta de la teórica. He aquí las cifras directas de la EDDS99. Hay 79 jóvenes de 16 a 20 años con DI leve o moderada. Ninguno ha terminado más de estudios primarios. Solo 2 trabajan y 40 son inactivos. Estudian 37. De los 37, solo 13 aparecen en programas ordinarios: 8 en Bachillerato, 3 en FP y 2 en Garantía Social; extrañamente, no hay ninguno repitiendo curso en ESO. Los 8 de BUP son improbables: 4 son DI ligeros y 4 son moderados, 5 tienen 16 años, ninguno había terminado EGB ni ESO; lo más probable es que sigan de algún modo en ESO. Los 3 de FP tienen DI leve y 19 años: puede que estuvieran todavía en FP1. Los 2 de Garantía Social Ordinaria tienen DI leve y 19 años (lo que hace más improbables todavía a los 8 Bachilleres) Los 24 estudiantes restantes están en centros de Educación Especial. No se les ha preguntado qué hacen, solo sabemos que después de los 16 años esto significa “formación profesional especial o adaptada, programas de preparación para la vida adulta y laboral, programas de garantía social específica” (EDDS99, Metodología, 79)

La EEE confirma estos datos. Otra vez con cifras absolutas, en 2001-2002 registra 204 alumnos de integración con discapacidad psíquica en FP

y 95 en Bachillerato. ; muy pocos, como la EDDS99. Además registra 3102 de estos alumnos en Garantía Social (sin indicar tipo.). ¿Por qué estos alumnos no aparecen en la EDDS99?. Pues porque hay muchos más DI según la definición escolar que según la definición de la EDDS99. La EEE también registra 4769 alumnos de Centros de EE en Transición a la Vida adulta y Aprendizaje de Tareas, esta vez sin distinguir por discapacidad. Calcúlese que menos de la mitad son DI y tenemos una cifra incluso menor que la resultante de elevar los 24 alumnos de la muestra EDDS99.

11. La reconstrucción hipotética de la historia de la Educación Especial esbozada antes, no refleja los procesos reales tal como se dan actualmente. Los flujos de alumnos son en su mayor parte virtuales, 'como si'. En la realidad, la experiencia individual comienza por la decisión inicial entre un centro de EE para los niños con graves DI manifiestas, casi siempre con patologías concomitantes, y por un centro ordinario para casi todos los demás. En el centro ordinario se van manifestando las dificultades, si las hay. Cuando surgen, los especialistas dictaminan si el niño es enviado a un centro de EE o se queda en el mismo centro con apoyos.

Este proceso tiene lugar en los centros ordinarios y ha resultado, según vimos en el cap.3, dedicado a la prevalencia, una definición de ACNEEs asociada a DI mucho menos restrictiva que la definición de la DI producida a través de las discapacidades percibidas por las familias en la EDDS99.

La definición de la EDDS99 se atiene a la definición de la AARM, exigiendo discapacidad cognitiva general. Está ligada a patologías en sus 4/5 partes. Alcanza a un 0,5% de la población entre 6 y 35 años. Y tiene incidencia clara en la situación laboral y en el logro educativo.

La definición de las escuelas no se basa en criterios bien definidos, según confirma su disparidad por CCAA. En las Estadísticas de la Enseñanza, los DI están separados por grado cuando están en centros de EE, pero confundidos con el conjunto de ACNEEs cuando son alumnos de integración. Gracias al Informe PISA hemos podido estimar un porcentaje de hasta el 4% de alumnos integrados con un dictamen de disfunción intelectual, disfunción que no perciben sus padres. Mediante la Estadística de la Enseñanza hemos apreciado que el porcentaje de alumnos de integración varía por CCAA entre el 1% y el 3% de la población en edad escolar, por diferencias en sus políticas. Parece que en las escuelas domina más el criterio del simple CI y/o una percepción más fina de las discapacidades, aunque en unas más que en otras. La definición escolar está poco ligada a patologías y 'desaparece' en buena parte al salir de la escuela. Comprende, desde luego, a la

mayor parte de los DI de la definición anterior separados en establecimientos de EE.

12. El hecho de que este proceso de definición de las NEEs tenga lugar en los centros ordinarios y de que se detecten tantos ACNEEs con problemas académicos pero sin DI, unido a la insistencia de las autoridades en la integración, parece haber tenido como consecuencia un desplazamiento de la atención desde los alumnos con más a los alumnos con menos dificultades. La atención se centra en los alumnos de integración, muchos de los cuales tienen dificultades escolares, pero no DI. Estos alumnos son los que llegan a la ESO y plantean problemas en este nivel. Cuando se habla de adaptaciones y diversificaciones curriculares, de tasas de titulación en la ESO, de transición a la Formación Profesional, de favorecer la Garantía Social Ordinaria, etc. se está hablando únicamente de estos alumnos. Pero no, como se pretende, de los DI, que no tienen esos problemas, pues ni siquiera los ligeros pasan realmente de los estudios primarios. Como sugieren las enormes tasas alcanzadas con motivo del estudio PISA 2003, no es seguramente ajena a este fenómeno la presión por presentar resultados, que siempre empuja a mejorar la composición de los equipos.

Confundidos por la generalidad del concepto de ACNEEs, aquellos que no tienen discapacidades, cada vez más numerosos, han usurpado el lugar y la atención antes específicamente dedicados a los alumnos con DI. El discurso oficial con frecuencia los confunde, pues los ACNEEs actuales, a menudo sin discapacidad, pasan por ser los antiguos alumnos de Educación Especial que han sido integrados. Pero son dos conjuntos muy disjuntos que sólo tienen en común una parte de DI leves, quizás un 0,2% de la población.

13. Si todo lo anterior fuera así, un juicio adecuado sobre la formación de los DI debería ser mucho más cualitativo y mucho menos cuantitativo. Debería mirarse menos cuántos alumnos con DI alcanzan este o el otro nivel o superan tal o cual barrera, y mucho más si la educación que reciben se adapta a sus capacidades y necesidades.

14. A diferencia de los estudios formales, los cursos de formación ocupacional pueden haber ayudado levemente al empleo de los DI desempleados, sobre todo ligeros. La formación ocupacional es notablemente más alta entre los DI que entre la población en general, aunque sólo una quinta parte de las personas con DI ligero hayan hecho algún curso de formación profesional, y a la mayor parte no les haya sido de utilidad para buscar trabajo.

15. No toda formación, por tanto, es irrelevante para el trabajo. Lo que hemos visto es que parecen haber sido irrelevantes hasta ahora tanto la formación reglada de los años 70 como las reformas de los 80, en particular los apoyos proporcionados a los DI en centros ordinarios. Pero ello no significa negar la eficacia de una 'formación adecuada' para el trabajo, sino solo que nuestra formación reglada no lo ha sido hasta los ochenta. De los noventa, nótese, no decimos nada, pues aunque las políticas educativas en esta década hayan sido la maduración de las de los ochenta, podrían, al madurar, haberse vuelto eficaces.

Podrían, pero con toda seguridad no mucho. Incluso la muy optimista interpretación de que nuestros análisis permiten atribuir algún fruto a los enormes esfuerzos realizados con inagotable ilusión en los años pasados, tendría que conceder que dan la razón a la versión más realista de la hipótesis, la que advierte al voluntarismo de que no basta querer otra realidad para tenerla en la mano.

Podemos concluir que se necesita algo distinto, lo cual no es mucho si no se concreta en qué consiste. Las reflexiones sobre la práctica que vienen a continuación pretenden ser una contribución a una búsqueda paciente y cuidadosa de mejoras. Contribución que no forma parte propiamente de esta primera parte del estudio, que en sentido estricto, acaba en este punto para dejar paso a la búsqueda, no de fórmulas mágicas, sino de buenas prácticas.

2. Sugerencias

Hasta aquí hemos tratado de movernos en el terreno de los hechos. Lo que sigue son unas sugerencias para la práctica inspiradas en estos hechos y en las experiencias vividas durante la elaboración del estudio. No son conclusiones del estudio, que se han expuesto en el apartado anterior, sino reflexiones de personas venidas de fuera y con poca o nula experiencia práctica en el campo. Pese a lo cual esperamos que puedan tener alguna utilidad.

Nuestras reflexiones parten de la bondad de la integración laboral de todas las personas. Bondad intrínseca porque el trabajo realiza, desarrolla y proporciona autoestima. Bondad instrumental porque el trabajo proporciona ingresos, los ingresos dan independencia y autonomía, y todo esto repercute en una mejor integración familiar y vecinal y en una mayor calidad de vida. Dicho esto, hay que recordar de inmediato que no todo el mundo está de acuerdo en conseguir estos efectos del trabajo para sí. Muchas personas

de toda condición creen, unas veces de modo espontáneo y otras tras profunda reflexión, que hay en la vida equivalentes funcionales del trabajo, modos menos costosos y no menos eficaces de conseguir autoestima, dinero y amor. Parece ser que este punto de vista está tan difundido entre las personas con DI como entre cualesquiera otras. Y mucha gente tiende a pensar que para estas personas con DI el trabajo debe de ser un derecho, pero menos o nada un deber.

La integración laboral de todas las personas puede favorecerse por dos vías. Se puede adaptar el trabajo a la persona y se puede adaptar la persona al trabajo. De lo primero se ocupan los jefes de taller, los ingenieros, los ergónomos y los expertos en organización industrial. Lo segundo es la tarea propia de la educación, y más en concreto de la Formación para el trabajo.

Nuestro estudio muestra sin lugar a dudas que para el empleo de las personas con DI el factor principal es la oferta de puestos de trabajo adaptados. Para gente como nosotros, poco acostumbrada a salir de las escuelas, lo más impresionante y llamativo de las visitas a los Centros de Empleo y a los Centros Ocupacionales era lo que su personal tiende a dar por sobreentendido. A saber, los alardes en organización del trabajo y ergonomía necesarios para adaptar las tareas a las limitaciones cognitivas y de autocontrol de los empleados. El principio inspirador es el siguiente: Una persona con DI aprende lentamente; no puede aprender muchas cosas, sólo algunas. Ha de trabajar, por tanto, a nivel de peón poco cualificado, pues lo que define la cualificación es el haber aprendido muchas cosas y poder relacionarlas. No se puede hacer mucho con una persona con DI, pero se pueden hacer muchas cosas dividiendo la tarea entre varias y descomponiéndola en tareas sencillas y seguras. Seguro que no vale es tal cual para todos los ámbitos de actividad, pero podríamos hablar de taylorismo con rotación lenta de tareas..

En cualquier caso, el primer héroe de esta historia de dar trabajo a los DI es desde luego el empresario, sea administración, asociación, fundación o particular, que ofrece el puesto. El segundo es el técnico que divide un proceso de trabajo en puestos simples y seguros conectados entre sí de modo tan laxo como lo requiera la capacidad de atención de sus ocupantes. El tercero, subsidiario, es la administración que lo fomenta, protege y subvenciona. Solo muy atrás viene la labor de educación y formación.

Nuestro estudio no ha encontrado pruebas de que las innovaciones de fines del siglo XX en la educación y en la formación hayan tenido mucha influencia. Hemos extendido la escolarización de los DI hasta hacerla casi

universal, hemos racionalizado la distribución de los alumnos entre centros de Educación Especial y centros ordinarios, hemos introducido y aplicado el concepto de necesidades educativas especiales, hemos extendido los apoyos a estos alumnos en centros ordinarios, hemos cambiado la formación profesional, hemos intentado integrar a los DI en la 'Garantía Social' ordinaria, hemos fomentado la formación ocupacional. Pero según nuestro estudio, la escolarización depende del grado de DI y el empleo depende también casi totalmente del grado de DI y nada, o apenas, de la formación.

Por sorprendente que parezca, este resultado no sorprende a nadie, o a casi nadie. Todo el mundo parece conocerlo por su experiencia cotidiana, inmovible ante la retórica del papel decisivo de la formación para el empleo. Los padres no creen que con más formación sus hijos vayan a conseguir trabajo y los empleadores dan por supuesto que las mejoras en la enseñanza formal son de poca relevancia laboral, dado la sencillez de las tareas a realizar

¿Quiere esto decir que la Educación no es importante?. Desde luego, quiere decir que su importancia es mucho menor que la de la creación de empleo. Detrás, muy por detrás de los empresarios y los técnicos, vienen en esta historia las escuelas, las prácticas y los cursos de formación. Vienen muy por detrás, pero una vez el proceso en marcha, son imprescindibles. Podemos y debemos preguntarnos cómo mejorarlas, con tanta más razón cuanto más difícil parece hacerlo. Antes de llegar a las sugerencias prácticas, es conveniente sin embargo discutir sobre algunas cuestiones más generales.

Principios generales

1. Los DI son una realidad distintiva, específica o particular, y deben ser reconocidos y tratados como tales, no como discapacitados en general o como unos ACNEEs entre otros. No se debería hablar de todas las discapacidades y todos los discapacitados conjuntamente, queriendo describir con las mismas palabras y remediar con las mismas políticas las que tienen origen mental, psíquico, sensorial y físico. Es una contradicción en los propios términos. De las personas con necesidades específicas, o especiales, o particulares, es preciso hablar siempre en especial y es menester también tratarlas siempre especialmente. Esto es lo único que se puede decir en general sobre ellas. La discapacidad intelectual, en concreto, se diferencia de todas las demás por ser muy general y por ser muy estable.

2. No se deberían, por tanto, considerar como intrínsecamente tempo-

rales o transitorios los apoyos a los DI, ni en el trabajo ni en la escuela. En concreto, los Centros Ocupacionales no son escuelas de donde tras un rápido aprendizaje se pasa a los Centros Especiales de empleo; ni los CEEs son esencialmente puentes hacia el empleo ordinario. Hay que reconocer que estos dispositivos de protección son solo excepcionalmente transitorios. Del mismo modo, el objetivo de la educación de los DI no es alcanzar los objetivos de los alumnos ordinarios por medio de otras vías, sino desarrollar en lo posible por los métodos más eficaces unas capacidades cuyas limitaciones se conocen perfectamente de antemano.

3. El punto de vista de, por así decirlo, la normalidad como norma, debería ser al menos completado por el punto de vista de la atención individualizada y de la adaptación del entorno a las posibilidades individuales. El objetivo no debería ser acercarse lo más posible a los individuos sin discapacidad, sino hacer lo más conveniente para cada uno. Así, está bien evaluar los logros educativos de los DI no con relación a normas externas, sino a objetivos adecuados a sus posibilidades. Por lo demás, si se suprime la ficción de que se consiguen los mismos objetivos, no hay por qué sustituirla por la ficción de que se ha obtenido el mismo título. Las ficciones no son aconsejables ni siquiera para mantener alta la autoestima.

4. La ilusión de normalidad tiene la mala consecuencia de que tiende a conceder protagonismo a quienes están más cerca de ella. Los recursos y la atención se concentran en los que están más cerca de dar el salto a la situación siguiente. La política, desde luego, refuerza esta tendencia al efecto escaparate. Habría que devolver a todos los DI, de todos los grados e intensidades, la atención que ahora se concentra en los límites y ligeros. Los DI límites y ligeros no son los avanzados de un proceso que vaya a alcanzar a todos con tal de que sigan su ejemplo. Del mismo modo que los logros de los alumnos sordos no son logros de los DI por mucho que se atribuyan a los discapacitados en general, tampoco los logros de los DI ligeros mejoran la situación de los profundos por mucho que se los meta a todos en el mismo saco.

5. También habría que devolver a todos los momentos de la educación, la atención que ahora se concentra en la ESO y en la Formación Profesional. Estas etapas son en todo caso los momentos culminantes de las carreras de los DI puramente escolares, aquellos que ‘desaparecen’ cuando salen de la escuela. En las carreras escolares de los DI con discapacidades evidentes fuera de la escuela, estos niveles ni siquiera aparecen. Lo que aparece en las carreras de todos es el aprendizaje de habilidades básicas, desde cuidar de sí mismo, usar el transporte público, manejar dinero, a contar o leer. Son

habilidades esenciales, en las que es preciso concentrar tiempo y recursos, sin necesidad de creer que estamos logrando los objetivos de la ESO.

Las **sugerencias prácticas** que siguen no dependen del acuerdo con estas posiciones generales. Pueden sostenerse desde muchos otros puntos de vista, y probablemente no quedan bien paradas al venir detrás de las proposiciones anteriores. Pero aún con el riesgo de debilitarlas, no podemos ocultar que si a nosotros nos parecen bien es por ser coherentes con las proposiciones anteriores y con la experiencia que hemos encontrado en el estudio. Nuestro conocimiento, volvemos a recordar, no tiene como base nuestra experiencia práctica

He aquí, pues, algunas ideas sobre cómo enfocar algunos problemas concretos de la articulación entre educación reglada, formación profesional y formación para el trabajo.

1. ¿Integración o segregación?. Esta cuestión tan debatida tiene para nosotros una respuesta muy sencilla: lo más conveniente para cada uno o para cada tipo de discapacidad. Las Leyes españolas responden desde la LGE que integración siempre que sea posible. No es lo mismo que nosotros pensemos. La integración puede ser posible y no ser lo mejor. Más cerca de la nuestra está la fórmula ‘toda la integración que es posible y toda la Educación Especial que sea necesaria’, pero tampoco es lo mismo. Todavía hay en ella un *a priori* favorable a la integración si bien, parece que se justifica históricamente para contrarrestar una presunta inercia hacia la EE.

2. Definición de Necesidades Especiales. La definición de necesidades especiales por los apoyos individuales corre alto riesgo, como la experiencia demuestra, de convertirse en una indefinición general donde lo decisivo es el punto de vista de los recursos. Pervertida la situación, no se habilitan los recursos por las necesidades existentes, sino que se definen las necesidades por los recursos existentes. Las definiciones deben ser precisas y particulares, distinguiendo tan claramente como sean posible las situaciones según las causas que las originan y según las soluciones que mejor les van. En este sentido, debe considerarse un avance que la LOE haya reservado el termino ‘necesidades especiales’ para las derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

3. ¿Hasta cuándo la educación básica?. Por Educación Básica se entiende según la Constitución aquella que es obligatoria y gratuita, actualmente la ESO. El enfoque actual, repetido en la LOCE, agota todas las vías para que los alumnos obtengan los títulos formales de ESO y Garantía Social, poniendo en marcha complicadas elaboraciones para por lo menos hacer

como que se progresa en este sentido. Y concentra la atención en los que, por poder hacerlo, aumentan las tasas de éxito. Un enfoque orientado por las posibilidades individuales, mantendría para los DI la educación básica mientras resultara efectiva, antes o después de los 16 años, con objetivos individualizados adecuados a las capacidades, sin fijarse en normas ni criterios externos al sujeto, sin forzar los ritmos, sin obsesionarse por las etiquetas. La idea de 'objetivos generales' adaptados es seguramente mucho menos eficaz que la idea de objetivos concretos a medida de la capacidad de la persona. En ciertos grados de DI puede tratarse de tomar el autobús, manejar dinero, etc.

4. ¿Cuándo y qué tipo de formación profesional?. Misma respuesta que con la formación básica: cuando el nivel de maduración de cada individuo indique y en el tipo que más se aproxime a los apoyos que parezcan más convenientes. También en este punto, la legislación organiza la formación profesional de los discapacitados de forma vergonzante: como principal objetivo le señala negarse a sí misma. La Transición a la Vida Adulta debe tener como máxima aspiración el tránsito a Garantía Social, la Garantía Social el acceso a los Ciclos de FP; no porque las unas sean etapas para las otras, sino porque cada una está más cerca que las otras de la 'normalidad mínima'. Pero la Formación Profesional de los DI no suele necesitar, por lo simple de las tareas, de mucha formación propedéutica. En muchos casos, la formación profesional ocupacional es al mismo tiempo formación general.

5. Las ideas de apoyo y de individualización no se oponen a las de normalización y regulación. Individual y personal quiere decir exactitud en el diagnóstico y adecuación en el tratamiento, no unicidad. En la práctica, cuando los grupos son pequeños es imposible distinguir la norma del grupo. Por ejemplo, en la CAPV el aprendizaje de tareas en aulas estables tiene una fase general de dos cursos y otra específica de otros dos, con posibilidad de repetir una vez y grupos de no más de cinco alumnos, con todas las transiciones muy bien reguladas. En la realidad esto se traduce en que uno o dos profesores están al cuidado de cinco alumnos, a los que pueden encajar en cuatro cursos y tres categorías, de donde no todos los años se va un alumno y viene otro. No hay ninguna diferencia entre esto y la organización de apoyos personales con puro criterio profesional en edades indefinidas. Pero no habiendo oposición, ¿no sobra en este caso buena parte de la regulación?.

6. La existencia-sombra de ciertas modalidades de formación profesional produce otros desajustes obvios. La TVA dura dos años y puede durar tres,

la Garantía Social suele durar uno. ¿Se decide que un alumno venga a esta última por criterios económicos o con criterios pedagógicos?. Para el administrador, la Garantía Social es muy tentadora, pues por un lado es más económica, y por otro se considera un éxito. Para los padres, lo tentador es la TVA, más larga y segura. ¿No sería bueno que modalidades alternativas compitieran en igualdad de condiciones materiales?.

7. ¿Cómo organizar el tránsito entre la formación profesional particular y la formación ocupacional singular?. Obviamente en el puesto de trabajo, a través de prácticas. Pero puesto que éstas últimas son lo más importante, quizá debería autorizarse la habilitación de los Centros Especiales de Empleo como centros docentes. En este sentido, cabría aprender de la experiencia del reputado sistema dual alemán.

8. Unificación de términos. Uno de los hallazgos más preocupantes del estudio son las disparidades en la definición de ACNEEs y de tipos de discapacidad entre CCAA. No porque la diversidad sea mala, sino porque se oculta bajo los mismos criterios legales aparentes. Si las palabras no significan lo mismo, el resultado es el desorden. La unificación de las definiciones y clasificaciones no implica la unificación de criterios ni de políticas, sólo facilita la comunicación. No se pueden negar las ventajas políticas de la vaguedad terminológica, que permite consensos aparentes. Así, parece que en todas las CCAA se hacen programas de integración, según prescribe la Ley común, cuando en realidad se hacen cosas muy distintas. Sería bueno dedicar a esclarecer definiciones y clasificaciones al menos una parte del esfuerzo que ahora se dedica a proponer y difundir nuevos términos con otras connotaciones. Ocuparse menos de las connotaciones de los términos y más de las denotaciones.

REFERENCIAS

1. AAMR Asociación Americana sobre Retraso Mental (2004) *Retraso Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Décima edición. Trad. Miguel Ángel Verdugo y Cristina Jenaro. Madrid : Alianza Editorial.
2. Aguilera, María Jesús y otros (1990): *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias*. Madrid: MEC-CIDE.
3. Alba, Alfonso y Fernando Moreno García, (2004) *Discapacidad y mercado de trabajo*. Madrid: Gente Interactiva.
4. Ararteko (2003), *La integración laboral de las personas con discapacidad en la CAPV*. Informe extraordinario de la Institución del Ararteko al Parlamento Vasco.
5. Artigas-Pallarés, J., K. García Nonell, E. Rigau Ratera (2003) “Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras del retardo mental”. En *II International Congress of Neuropsychology in the Internet*: <http://www.serviciodde.com/congress/pass/conferences/Artigas2.html> (13-5-2003).
6. Baird PA, Sadovnick AD (1985) ‘Mental retardation in over half-a-million consecutive livebirths: an epidemiological study’. En *American Journal of Mental Deficiency*. 89(4): 323-30.
7. Carmena López, Gregoria, Angel Ariza Cobos, M^a Eugenia Bujanda y Mercedes Muñoz-Repiso (2002) “El sistema de investigación educativa en España”. En CIDE, *Treinta años de Investigación Educativa en España*, CD-ROM, Madrid: MEC
8. Cerdán Victoria, J., Aurora Blanco Marcilla, Gregoria Carmena López (2002) “Catálogo de Investigaciones Educativas 1974-2001”. En CIDE, *Treinta años de Investigación Educativa Institucional en España*, CD-ROM, Madrid: MEC.
9. Carter, Cedric O. (1977) *Human Heredity*. Harmondsworth: Penguin.
10. Carter, ERK W. , Carolyn Hughes, Carol B. Guth, Susan R. Copeland (2005) “Factors Influencing Social Interaction Among High School Students With Intellectual Disabilities and Their General Education Peers”. *American Journal of Mental Retardation*, 110(5): 366-377.
11. Carro, Luis (1997) “School integration in Spain: A step toward the inclusion in a democratic society”. *The European Electronic Journal*. <http://www3.uva.es/inclusion/journal/297-lcs.htm>

12. CERMI, (2004) *Atención educativa a las personas con discapacidad*, Documentos CERMI, 8. Colección CERMI.

13. CES (1996) “Informe sobre la situación del empleo de las personas con discapacidad y propuestas para su reactivación”. En *Siglo Cero*, Vol. 27 (3), Nº. 165:9-56.

14. CES (2004) *La situación de las personas con discapacidad en España*, Madrid, Informe 4/ 2003. CES, Colección Informes

15. CIDE (2005) *Premios Nacionales de Investigación Educativa*. Madrid: MEC.

16. CIDE, *Treinta años de Investigación Educativa Institucional en España*, CD-ROM, Madrid: MEC

17. Clauss, Günter y Heinz Ebner (1969) *Grundlagen der Statistik*, Frankfurt: Harri Deutch.

18. Colectivo IOE (2003) *La inserción laboral de las personas con discapacidades*, Colección Estudios Sociales, Nº 14. Fundación La Caixa.

19. Comunidad de Madrid (2005). *Atención educativa a la diversidad en la Comunidad de Madrid: Guía de Recursos Educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid.

20. Defensor del Pueblo (1995). Informe “Estudio y recomendaciones del Defensor del Pueblo.P. sobre la atención residencial a personas discapacitadas”, Madrid.

21. Del Río, David, *Aproximación sociolaboral al empleo protegido: los centros especiales de empleo: estudio cualitativo*. Ediciones GPS, CC.OO., Madrid.

22. Díaz – Fernández, F. (1988) “Descriptive epidemiology of registered mentally retarded persons in Galicia (Northwest Spain)”. *American Journal of Mental Retardation*. 92(4):385-92.

23. Dolado, Raquel y Úrsula Oberst (1998) “Relación entre inteligencia, conducta adaptativa y problemas de conducta en adultos con retraso mental”. En *Siglo Cero*, Vol. 29(6), Nº. 180:35-43.

24. Durkin, M., ZM Hasan y KZ Hasan (1998). “Prevalence and correlates of mental retardation among children in Karachi, Pakistan”. *American Journal of Mental Retardation*. 147(3): 281-8.

25. Durkin, M. S., N. Z. Khan, L. L. Davidson, S. Huq, S. Munir, E. Rasul and S. S. Zaman, (2000) "Prenatal and Postnatal Risk Factors for Mental Retardation among Children in Bangladesh " *American Journal of Epidemiology*, Vol. 152, No.11: 1024-1033.

26. Durkin, M. (2002) "The epidemiology of developmental disabilities in low-income countries". *Mental Retardation and Development Disabilities Research Reviews*. 8(3):206-11.

27. ECOTEC (2000) *Evaluación comparativa de las políticas de empleo para las personas con discapacidad*. Bélgica: Comisión Europea.

28. Echeita, Gerardo y Miguel Ángel Verdugo (2004). *La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.

29. Echeita, Gerardo. "La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid" (Resumen de texto completo). Facultad de Formación de profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Estudio%20defensor%20menor.pdf

30. Esteban Legarreta, Ricardo (2003) *Derecho al trabajo de las personas con discapacidad*. Documentos 2/03. Real Patronato sobre discapacidad. Madrid

31. Federación SARTU (2005). "Observatorio de procesos de Exclusión y de Incorporación Social". *Revista REDSI – Red Social Interactiva*. Número 6, Enero 2005.

32. Fernández, Samuel, Teresa Iglesias y Ramiro Martis, (2004). *Transición escuela-empleo de las personas con discapacidad*. Madrid: IM-SERSO

33. Flynn, R. (2000) "IQ Trends over time: Intelligence, Race and Meritocracy". En Arrow, Kenneth, Samuel Bowles and Steven Durlauf (edts.), *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton N. J. : University Press.

34. Furey EM. (1994). "Sexual abuse of adults with mental retardation: who and where". *Mental Retardation*., Junio; 32(3):173-80.

35. Guerrero Romera, Catalina (2002). *La formación ocupacional de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: Ariel.

36. Hagberg B, Hagberg G, Lewerth A, Lindberg U. (1981) "Mild mental retardation in Swedish school children. I. Prevalence". *Acta Paediatrica Scandinavica*. 1981 Julio; 70(4): 441-4.

37. Haywood, H. C. (1980) "Distribution of Intelligence" en *The New Encyclopaedia Britannica, Macropaedia*, Vol. 9, 672:677.

38. IDEA(2003). *La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Estudios e Investigaciones.

39. IMSERSO (2002) *La discapacidad en cifras*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

40. Irimia Fernández, María Pilar (2005) "Resumen" de Integración del discapacitado psíquico: evaluación de sus posibilidades de participación en la vida escolar, la sociedad y la cultura". En CIDE (2003) *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003*. Madrid: MEC.

41. Islam S, Durkin MS, Zaman SS. (1993) "Socioeconomic status and the prevalence of mental retardation in Bangladesh" *Mental Retardation*. Diciembre ;31(6):412-7.

42. Jordán de Urries, B., Verdugo Alonso, M.A. y Vicent Ramis, C. (2005). *Análisis de la evolución del Empleo con Apoyo en España*. Documentos 59/2005. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid.

43. Katusic SK, Colligan RC Beard CM, O'Fallon WM, Bergstralh EJ, Jacobsen SJ, Kurland LT (1996) 'Mental retardation in a birth cohort, 1976-1980, Rochester, Minnesota'. *American Journal of Mental Retardation*. Jan; 100(4):335-44.

44. Kirby RS, Brewster MA, Canino CU, Pavin M. (1995). "Early childhood surveillance of developmental disorders by a birth defects surveillance system: methods, prevalence comparisons, and mortality patterns". *Journal of Development and Behavioral Pediatrics*. Octubre;16(5):318-26.

45. Kauffman, James M., Daniel P. Hallahan (1995) *The illusion of full inclusion : a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, Texas : Pro-Ed.

46. Lee, Jeoung H., Sheryl A. Larson, K.Charlie Lakin, Lybda Anderson, Nohoon Kwak Lee y Deborah Anderson, (2001) "Prevalence of Mental Retardation and Developmental Disabilities: Estimates From the 1994/1995

National Health Interview Survey Disability Supplements”. *American Journal of Mental Retardation*: Vol. 106 (3):231-252.

47. LeRoy, Barbara W., Peter Evans, Marcella Deluca (2000) *United States and European school-aged disability prevalence: an investigative study to elaborate differences*. Paris:OCDE

48. Luckasson, Ruth y Alya Revé (2001), “Denominar, definir, clasificar en el campo del retraso mental”. *Siglo Cero*, Vol. 32(2), Nº. 195:5-10.

49. McDermott S. (1994) “Explanatory model to describe school district prevalence rates for mental retardation and learning disabilities”. *American Journal of Mental Retardation*. Septiembre; 99(2):175-85.

50. McQueen PC, Spence MW, Garner JB, Pereira LH, Winsor EJ. (1987) “Prevalence of major mental retardation and associated disabilities in the Canadian Maritime Provinces”. *American Journal of Mental Deficiency*. Marzo;91(5):460-6.

51. Mercer, J. (1973) “The myth of the 3% prevalence”. Pp. 1-18 en R. K. Eyman, C. E. Meyers, y G. Tarjan (eds.), *Sociobehavioral studies in mental retardation*. Washington D.C.: American Association on Mental Deficiency.

52. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003) *II Plan de acción para las personas con discapacidad*. Madrid.

53. Muntaner, Joan Jordi (1998) *La sociedad ante el deficiente mental: normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid: Narcea.

54. Murphy, CC. M. Yeargin-Allsopp, P. Decoufle and CD Drews (1995) “The administrative prevalence of mental retardation in 10-year-old children in metropolitan Atlanta, 1985 through 1987” *American Journal of Mental Deficiency*. Marzo;85(3):319-23.

55. OECD, (1995) *Integrating students with special needs into mainstream schools*. París:OECD.

56. OECD (2000) *Special needs education: Statistics and Indicators*. París:OECD.

57. ONCE (2003) *La realidad sociolaboral de las personas con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha*, Madrid: ONCE.

58. ONCE (2003) *La realidad sociolaboral de las personas con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid. Informe Final*. Madrid: ONCE.

59. ODC (2003) *Personas con discapacidad intelectual y necesidad de apoyos intermitentes: situación, necesidades y demandas. Una aproximación a la población con inteligencia límite-ligera*. Colección Estudios e Informes, Serie Estudios, nº 11. Madrid: IMSERSO.

60. OFSTED. 2004 *Special educational needs and disability: towards inclusive schools*, HMI 2276, www.ofsted.gov.uk

61. Peetsma, Thea (2002), “Inclusión en educación: una comparación de los alumnos de educación especial y ordinaria”. *Siglo Cero*, Vol. 33(5), Nº. 203:23-30.

62. PISA (2003). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. París: OCDE.

63. PISA (2005) *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid : Santillana.

64. Powell, Justin J. W., (2004) “Special Education and the Risk of Becoming Less Educated in Germany and the United States”. *Center for European Studies, Program for the Study of Germany and Europe*, WP. 51.

65. Rantakallio P, Von Wendt L. (1986) ‘Mental retardation and subnormality in a birth cohort of 12,000 children in Northern Finland’. *American Journal of Mental Deficiency*. Jan; 90(4):380-7.

66. Revista Minusval. Número 132 (Enero – Febrero), 2002. <http://sid.usal.es/minusval.asp?ID=132>.

67. Revista Minusval. Número 145 (Mayo – Junio), 2004. <http://sid.usal.es/minusval.asp?ID=145>

68. Richardson S, Koller H. (1985) “Epidemiology”. En: Clarke AM, Clarke ADB, Berg JM (editores) *Mental deficiency: the changing outlook*. 4ª Edición. Londres: Methuen.

69. Roeleveld N, Vingerhoets E, Zielhuis GA, Gabreels F. (1992). “Mental retardation associated with parental smoking and alcohol consumption before, during, and after pregnancy”. *Prev Med*. 1992. Enero;21(1):110-9.

70. Roeleveld N, Zielhuis GA, Gabreëls F. (1997). “The prevalence of Mental retardation: a critical review of recent literature”. *Dev Med Child Neurol*, 39:125-32.

71. Rubio Arribas, F. J. (2003) “La construcción social del empleo protegido: los Centros Especiales de Empleo”. *Revista Nómadas*, Nº 8.

72. Stromme P., Valvatne, K. (1998). "Mental retardation in Norway: prevalence and sub-classification in a cohort of 30037 children born between 1980 and 1985". *Acta Paediatrica*. 1998 Marzo; 87(3): 291-6.

73. Tuset del Pino, Pedro (2004) "El Centro Especial de Empleo. Naturaleza y clases. Constitución y registro. Objeto. Gestión y financiación". Ponencia en el II Foro de Empleo y Discapacidad 2004. Santa Cruz de Tenerife.

74. UE (2004) *Discapacidad y exclusión social en la UE. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio*. Documentos CERMI, 7.

75. Verdugo, M.A. (1989): *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: MEC-CIDE.

76. Verdugo Alonso, Miguel Ángel (1999) "Avances conceptuales actuales y del futuro inmediato: revisión de la Definición de 1992 de la AAMR". *Siglo Cero*, Vol. 30(5), N°. 185:27-31.

77. Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2003) "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002". *Siglo Cero*, Vol. 34(1), N°. 205:5-19.

78. Verdugo, M.A. y Jordán de Urríes, B. (2001): *Panorámica del Empleo con Apoyo en España*. Real Patronato sobre discapacidad, Madrid.

79. Vila, M. Tomás, Patricio Talayero JM, Colomer Revuelta C, Andrés Celma M, Moratal A. (1991) "Epidemiology of mental deficiency. The Safor study (I): prevalence and etiology". *Anales Españoles de Pediatría*, Mayo, 34(5): 365-71.

80. Villa Fernández, Nuria, "La inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en la Comunidad de Madrid". Anexo a este Informe.

81. Warnock, Mary (1978), *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped*. London: HM Stationery Off.

82. Warnock, Mary (2005) *Special Educational needs a new look*. Philosophy of Education Society of Great Britain.

Páginas Web

Generales

www.ararteko.net

www.discapnet.es

www.famma.org

www.ine.es

<http://sid.usal.es>

www.mec.es

Páginas de los gobiernos autonómicos (datos sobre legislación).

Sobre legislación

www.uned.es/atencion-discapacidad/psiquicos.html

www.mtas/Guia2004

www.siis.net

www.mec.es

Educación

**e incorporación a la vida activa y laboral
de los a.c.n.e.e.s. asociadas a
discapacidad intelectual**

INTRODUCCIÓN

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales es uno de los retos más complejos a los que se enfrentan los sistemas educativos modernos y la expresión más genuina de su equidad.

Los cambios sociales, culturales, tecnológicos y laborales que de forma vertiginosa se están produciendo en los últimos años obligan a impulsar permanentes reformas en los sistemas educativos para hacerles frente. Son cambios que se orientan principalmente a mejorar las competencias que alcanzan los alumnos al finalizar la educación obligatoria y a que de esas mejoras participen todos los alumnos. El objetivo al que aspiran todos los sistemas educativos es lograr un satisfactorio equilibrio entre la calidad y la equidad de la educación que sea capaz, al mismo tiempo, de responder a las actuales demandas sociales y laborales. Este deseado equilibrio es difícil de lograr por las tensiones a las que se ve sometido el sistema educativo tanto por su complejidad como por las diferentes opciones ideológicas que plantean soluciones alternativas. En este proceso, el colectivo de alumnos que tiene más riesgo de no ser tenido suficientemente en cuenta es aquel con necesidades educativas especiales. Su fragilidad, su reducido número, las diferencias entre ellos, los recursos que exige para que se proporcione una respuesta educativa de calidad e individualizada a cada uno de sus alumnos y la atención permanente que reclaman son condiciones que multiplican la probabilidad de una respuesta educativa insatisfactoria.

Las tendencias de fondo que se perciben en la sociedad y en la educación española en los últimos diez años no coinciden con las exigencias educativas de los alumnos con discapacidad. Por una parte, los debates permanentes sobre la ley educativa más adecuada tienen el riesgo de dejar en segundo plano la búsqueda de soluciones eficaces para los alumnos. También la demanda por parte de las familias de las mejores escue-

las para sus hijos esconde su temor de que compartan pupitre con alumnos discapacitados o inmigrantes, aunque hay que reconocer que son estos últimos los más evitados por determinados sectores de padres. Al mismo tiempo, la falta de un compromiso de financiación estable y sostenido impide hacer frente a todos los objetivos establecidos. Conviene recordar que el gasto público en educación ha descendido en los últimos años a pesar del desarrollo económico experimentado durante estos años: del 4,9% del PIB 1993 al 4,4 en 2004.

Nos encontramos, por tanto, en un momento educativo delicado: existe una conciencia colectiva de que es necesario un nuevo y sostenido impulso a la educación para mejorar su calidad, mejorar los logros educativos de los alumnos y reducir el abandono y el fracaso; pero existe el riesgo también de que en ese impulso los alumnos con necesidades educativas especiales no reciban la atención educativa, los recursos y las soluciones específicas que su situación reclama. Hay que tener en cuenta, además, que la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales no pueden plantearse al margen de las respuestas generales que se ofrecen para mejorar el sistema educativo. Las soluciones específicas o especiales, separadas de la dinámica general del sistema educativo, apenas van ayudar a que se garantice una integración educativa y laboral efectiva de estos alumnos.

Este texto pretende plantear los problemas y las soluciones que contribuirán a mejorar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Con esta finalidad se ha organizado en cuatro partes: la primera referida a la situación educativa y laboral; la segunda a la normativa vigente; la tercera a los problemas principales y la cuarta a las principales propuestas. Las propuestas que se realizan apuntan a que sea el propio sistema educativo el que disponga de la flexibilidad, los recursos y la dedicación específica que estos alumnos reclaman. Son propuestas que deberían incorporarse o facilitarse en el propio diseño de la educación obligatoria y profesional. La actualización del sistema educativo prevista a partir del curso 2005-2006 sería una oportunidad que es necesario aprovechar.

I. LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y LA INSERCIÓN LABORAL: AVANCES E INCERTIDUMBRES

La concepción de la discapacidad de los alumnos en torno a sus necesidades educativas desplazó el énfasis en el alumno al sistema educativo y señaló a este último como principal responsable de las dificultades que experimentarían los alumnos en su proceso educativo. Desde finales de los años setenta hasta la actualidad este planteamiento se ha incorporado en gran parte de la legislación educativa y está influyendo en las creencias y en las prácticas educativas de los profesores. Gracias a ello muchos alumnos se están beneficiando de una educación de mayor calidad y, en bastantes casos, de una educación integrada en los centros ordinarios.

Junto con ello, los acuerdos y declaraciones de las instituciones internacionales están enviando un mensaje de apoyo y aliento para avanzar en la consecución de mayores cotas de integración e inclusión. Sirva de ejemplo el compromiso alcanzado en la Conferencia de Salamanca, auspiciada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de España, que refleja la voluntad compartida por todos los participantes, representantes de 92 gobiernos y de organizaciones, de avanzar hacia un modelo educativo que sea capaz de responder a las necesidades educativas de todos los alumnos desde una perspectiva integradora.

“Creemos y proclamamos que:

- *Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable e conocimientos;*
- *Cada niño tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje que le son propios;*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;*
- *“Las escuelas ordinarias con esa orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría*

de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO, 1995.)

Sin embargo, frente a estos justos propósitos, buena parte de las reformas educativas que se impulsan están orientadas por otros valores: selección de los alumnos, competencia entre las escuelas, énfasis preferente en la mejora de los conocimientos con olvido de otros objetivos de la educación, sistemas de evaluación orientados exclusivamente a los logros académicos de los alumnos y valoración de aquellas escuelas cuyos alumnos obtienen los mejores resultados. En este contexto, es difícil que las escuelas y sus profesores desarrollen un currículo equilibrado y sensible a la diversidad de los alumnos.

Pero los problemas que suscita la integración satisfactoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad no derivan exclusivamente de la orientación de la política educativa. Incluso si esa política tuviera como referente principal la inclusión educativa, tendría que enfrentarse con múltiples problemas que se plantean tanto en la organización de la enseñanza como en el trabajo docente en el aula. Posiblemente la formación de los profesores de secundaria sea el problema más importante. El estudio realizado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid sobre la situación educativa de los alumnos con discapacidad recoge la opinión de los profesores de secundaria sobre su preparación para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales: el 77,7% piensan que no están preparados.

Sin embargo, la formación de los profesores no debe contemplarse independiente de otras condiciones: la presencia de maestros de apoyo, las posibilidades de organizar programas flexibles, los materiales disponibles o el apoyo que los profesores reciben para mejorar su competencia en la tarea de enseñar a todos los alumnos son factores cuya presencia facilitarían la labor de los docentes, mejorarían su actitud y contribuirían a que buscaran cauces de formación, mientras que su ausencia genera pesimismo, inseguridad y sensación de falta de competencia en el docente

En el fondo del problema existe un dilema sencillo de plantear pero complejo de resolver y cuya solución acertada exige tener en cuenta las demandas de los alumnos y las posibilidades de las familias, de los centros y de los profesores. Un dilema presente siempre en el momento de adoptar decisiones educativas referidas a los alumnos con discapacidad y que exige al enfrentarse a él bastante reflexión, sentido educativo y sensibilidad ante las

necesidades educativas de estos alumnos. Una formulación de este dilema sería la siguiente:

1. *“Si un alumno con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual participa plenamente de las actividades educativas comunes en una escuela ordinaria, puede beneficiarse del entorno escolar normalizado pero no mejorar suficientemente sus aprendizajes al no adecuarse bien los programas educativos a sus necesidades.*

2. *“Si a un alumno con necesidades educativas asociadas a discapacidad se le ofrece un programa educativo especial, puede mejorar sus aprendizajes pero no beneficiarse de un entorno escolar normalizado.*

Existen, por tanto, en este dilema, dos derechos educativos enfrentados: el derecho a una educación integradora y el derecho a una educación efectiva, entendiendo por educación efectiva aquella que garantiza el mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo de los alumnos y les capacita cuando se aproximan al final de su educación obligatoria para comportarse de forma autónoma y acceder al mundo del trabajo. La solución a medio y largo plazo debe orientarse a reducir las barreras para la integración, ampliar los programas educativos de los centros y fortalecer a las escuelas y a sus profesores para que puedan ofrecer una educación de calidad a todos sus alumnos. Mientras tanto, debe ser el análisis de las necesidades educativas de estos alumnos junto con la opinión de sus familias y las posibilidades de los centros los que deben contribuir a la decisión sobre el programa de escolarización más adecuado para estos alumnos.

Estas dificultades para encontrar un equilibrio entre la enseñanza común y la enseñanza especializada no son las únicas a las que debe enfrentarse una educación integradora. También es difícil el diseño y la puesta en práctica de un programa educativo que sea capaz al mismo tiempo de asegurar los conocimientos básicos de los alumnos, de cuidar su desarrollo social y personal, su autoestima y su autonomía, y de prepararles cuando se aproxima el final de su educación básica para su inserción en el mundo laboral. Hay que reconocer que estos objetivos generales están presentes en la educación de todos los alumnos pero en el caso de aquellos con discapacidad intelectual revisten una importancia y una exigencia singular y obligan a los centros y a sus profesores a modificar significativamente su programa educativo.

A lo largo de estos años, la presencia de alumnos con discapacidad intelectual en la escuela ordinaria ha ido en aumento sin que ello suponga necesariamente que la calidad de la respuesta educativa hacia ellos se haya

incrementado de forma paralela. Más bien podría pensarse que el sistema educativo ha perdido interés, dinamismo y sensibilidad para enfrentarse a los problemas existentes y a los retos que plantea la educación integradora y el acceso al trabajo de estos alumnos. La ausencia en la legislación estatal de iniciativas a favor de una mejor educación para estos alumnos, el escaso número de normas propias de las Comunidades Autónomas y la falta de soluciones imaginativas ante los problemas que van surgiendo en estos años son datos que constatan este balance pesimista.

2. LA LEGISLACIÓN ACTUAL

2.1. La legislación estatal

La normativa estatal o con valor sustitutivo en aquellas Comunidades Autónomas que no han desarrollado su propia legislación puede reducirse a las seis normas siguientes: LOGSE, Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, Orden sobre evaluación e los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE, Orden por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, Resolución por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial y Orden por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. Veamos brevemente lo que se establece en cada uno de ellos, los cambios más importantes que se impulsan y las limitaciones que la propia normativa o su puesta en práctica han suscitado.

A. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

La LOGSE, promulgada en 1990, supuso un cambio importante en la educación de los alumnos con discapacidad. Por vez primera en un texto legislativo se evita el término de minusvalía o discapacidad y se incorpora el de necesidades educativas especiales. Conviene recordar que esta nueva terminología no estaba recogida ni en la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 ni el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985.

Junto con esta nueva concepción, la ley apuesta por la normalización y la integración escolar, determina que los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos lo serán también para aquellos con necesidades educativas especiales, consagra la existencia de equipos integrados por profesionales de diferentes cualificaciones para la identificación y valoración de las necesidades de las necesidades educativas especiales de los alumnos, y recoge la obligación de que el sistema educativo se dote de los recursos materiales y didácticos necesarios así como de los profesores de apoyo y de las adaptaciones curriculares precisas para que estos alumnos alcancen los objetivos previstos para ellos.

Esta nueva concepción ha sido, sin duda, enormemente beneficiosa para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales ya que ha impulsado cambios en el sistema educativo y ha exigido recursos suplementarios para llevarse a la práctica. A pesar de las dificultades existentes, la perspectiva integradora ha ido consolidándose durante estos años. Sin embargo, la ley, analizada quince años después de su promulgación, presenta dos limitaciones importantes: no se define el significado de necesidades educativas especiales ni se establece el compromiso de una oferta de formación profesional que conecte la etapa educativa con la vida adulta y la inserción laboral. En el primer caso, esta falta de definición ha conducido a vincular a los alumnos con necesidades educativas especiales con los alumnos con alguna discapacidad, perdiéndose el sentido amplio, interactivo, superador de las etiquetas desfavorables hacia los alumnos y transformador de la educación que esta concepción supone. En el segundo caso, sin embargo, las normas de desarrollo de la LOGSE han diseñado una oferta formativa que puede establecer una fructífera relación entre la educación básica, la formación profesional y la vida adulta y laboral.

B. Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales

Este Real Decreto, publicado en 1995, supone la actualización del Decreto anterior de Ordenación de la Educación Especial de 1985 con el fin de adecuar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales a los principios establecidos en la LOGSE.

El Real Decreto propone una primera definición de este colectivo de alumnos, lo que supone un avance importante. En su preámbulo diferencia entre las necesidades educativas transitorias y permanentes y, en cuanto a su origen, entre aquellas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social y cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas a discapacidad. El Decreto no aborda las necesidades educativas cuyo origen es el contexto social o cultural de los alumnos, a las que se dedica un Real Decreto posterior. El artículo 1 circunscribe el objeto del Real Decreto a la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa o escolar, o debidas a condiciones personales de sobre dotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

La definición del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales es una cuestión importante. De ella derivan los recursos humanos y

materiales así como las adaptaciones de acceso y curriculares que un centro y sus profesores deben recibir y realizar para asegurar que estos alumnos tengan una educación de calidad. Hay que destacar que en esta definición se incluyen los alumnos cuyas necesidades especiales derivan de su historia educativa y escolar sin que tengan discapacidad alguna por lo que la concepción que se mantiene conecta con la propuesta derivada del informe Warnock de 1978. Cuestión distinta, sin embargo, es si las Administraciones educativas destinan suficientes recursos al apoyo educativo de este grupo de alumnos.

Este planteamiento parece no ajustarse a la definición que se establece en la Ley Orgánica de la Participación, de la Evaluación y de los Centros Docentes de 1995, promulgada unos meses después. En su disposición adicional segunda se plantea la exigencia de que las Administraciones educativas mantengan una distribución equilibrada de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. A estos efectos, se señala, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. El objetivo de esta precisión no es tanto la definición de los alumnos con necesidades educativas especiales sino su determinación a los efectos de su distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos. De ahí que se incluyan también las causas sociales y culturales pero no la historia educativa y escolar de los alumnos, cuya respuesta educativa debe proceder del centro en el que estén escolarizados. La inclusión de los trastornos graves de conducta supone el reconocimiento de este tipo de problemas, una concreción que en este caso mejora lo establecido en el Real Decreto.

Junto con la definición, el Real Decreto aporta tres novedades importantes. La primera referida a la participación de los padres en las decisiones de escolarización. En el artículo 9.2 se establece que en la enseñanza obligatoria, los padres o tutores podrán elegir el centro escolar para matricular a sus hijos e hijas con necesidades educativas especiales entre aquellos que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa de calidad, de acuerdo con el dictamen que resulte de la evaluación psicopedagógica y en el marco de los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos. El artículo, por tanto, restringe la capacidad de los padres de elegir la modalidad de escolarización de sus hijos con necesidades educativas especiales y el centro concreto al que vayan a estar escolarizados.

La segunda novedad se refiere a los centros de educación especial. En el artículo lo 21 se establece que la enseñanza básica obligatoria de los alumnos en ellos escolarizados tendrá una duración de diez años y su proyecto educativo y curricular tendrá como referentes las capacidades establecidas en los objetivos del currículo de la educación primaria en todas sus áreas, pudiendo dar cabida a capacidades de otras etapas, de acuerdo con las necesidades de los alumnos. En el artículo 24.2 se establece que los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector.

Finalmente, la tercera propuesta novedosa y tal vez la más relevante es la referida a la formación profesional. El Real Decreto establece en su artículo 4.1. cuatro itinerarios diferenciados: las posibles adaptaciones de los módulos y ciclos formativos de la formación profesional reglada; las adaptaciones de los programas ordinarios de garantía social; la modalidad específica de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales; y el componente de formación profesional que, en su caso, se incluya en los programas de formación para la transición a la vida adulta. Estos dos últimos programas son, por tanto, específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los programas de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales podrán impartirse en convenio con otras administraciones o instituciones sin ánimo de lucro así como en los centros de educación especial y tienen una duración media de dos cursos académicos. Por el contrario, los programas de formación para la transición a la vida adulta se impartirán en los centros de educación especial y tendrán una duración de dos años, pudiendo ampliarse a tres cuando el proceso educativo del alumno y/o las posibilidades laborales del entorno así lo aconsejen. Esta diferencia en la duración de ambos programas genera un serio desajuste que sería necesario resolver.

C. Orden por la que regulan los programas de Garantía Social

Una de las principales innovaciones de la LOGSE fue el establecimiento de los Programas de Garantía Social dirigidos a aquellos alumnos que hayan abandonado la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin alcanzar los objetivos correspondientes y no posean titulación alguna de formación profesional. Estos programas se orientarán a la consecución de los siguientes objetivos:

1. Ampliar la formación de los alumnos en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica.

2. Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales.

3. Desarrollar y afianzar su madurez personal

Los programas de Garantía Social se estructuran en las siguientes áreas: Formación Profesional Específica, Formación y Orientación Laboral, Formación Básica, Actividades Complementarias y Tutorías.

La orden plantea un modelo de organización de dichos programas muy flexible para el que se solicita la cooperación de la Administración Local y las Administraciones e Instituciones públicas y privadas. Expresión de esta flexibilidad es el artículo quinto en el que se establece que para la consecución de sus objetivos, los programas de Garantía Social se desarrollarán en distintas modalidades adaptadas a las características, necesidades y expectativas de los alumnos. Este planteamiento se recoge dos años⁸⁶ después en el Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales de 1995, al que se acaba de hacer referencia. En él se establece la modalidad específica de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales. Como anticipación a esta normativa, el Ministerio de Educación y la FEAPS firmaron en 1994 un convenio de colaboración a fin de facilitar la inserción laboral de los jóvenes con necesidades educativas especiales, mayores de 16 años y menores de 21, que no continúen en el sistema educativo reglado, no posean titulación académica superior a la del Graduado Escolar ni titulación alguna de Formación Profesional y sean, prioritariamente, demandantes de empleo o demandantes de una plaza en un centro ocupaciones.

D. Orden sobre evaluación e los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE

Esta orden ministerial desarrolla los artículos referidos a la evaluación de los alumnos, uno de los temas difíciles de abordar y de resolver en la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La propuesta principal de la orden se concreta en el apartado segundo cuando se establece que la evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuará

⁸⁶ Conviene recordar que la Orden por la que se regulan los programas de Garantía Social es del año 1993.

tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes. Es decir, el referente de evaluación será el proyecto de enseñanza establecido para cada alumno concreto. Con esta misma orientación se señala que la decisión de promoción de un ciclo a otro y, en su caso, de un curso a otro, se adoptará siempre que el alumno hubiera alcanzado los objetivos para él propuestos. Sólo en el caso de que la permanencia en un mismo curso de un año más permita esperar que el alumno alcance los objetivos del ciclo o etapa y, en su caso, la titulación correspondiente, o cuando de esa permanencia se deriven beneficios para la socialización de los alumnos, se adoptará esa decisión.

Sin embargo, cuando se plantea la titulación de los alumnos al término de la Educación Secundaria Obligatoria, se establece que serán propuestos para la obtención de la titulación correspondiente si el alumno ha alcanzado, en términos globales, los objetivos establecidos para esta etapa. Aunque hay que reconocer que las adaptaciones curriculares han de mantener la referencia a los objetivos de cada área y de la etapa correspondiente, la ausencia de una indicación explícita a las enseñanzas cursadas por el alumno, presente en las decisiones de promoción, supone una discontinuidad en el momento de decidir sobre la titulación de los alumnos en relación con decisiones anteriores. La titulación de los alumnos con necesidades educativas especiales se decide por el logro del conjunto de los objetivos de la etapa, aunque en esta estimación deba pesar la madurez del alumno.

E. Orden por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La orden está organizada en tres capítulos. En el primero se establece el modelo de evaluación psicopedagógica. En él se subraya la importancia de la recogida de información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto del alumno como del contexto familiar y escolar, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que los alumnos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

En el segundo capítulo se describe el proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. El dictamen de escolarización elaborado por los equipos psicopedagógicos o por el departamento de orientación se configura como el núcleo central de este proceso. La decisión final de escolarización la adoptará el director provincial o la comisión de

escolarización teniendo en cuenta dicho dictamen y el informe de la inspección educativa.

En el tercer capítulo se señalan los criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Los dos criterios principales que deben tenerse en cuenta con el de normalización e integración escolar. Por tanto, la escolarización de alumno con necesidades educativas especiales se realizará, siempre que sea posible, en centros ordinarios que dispongan de los medios personales y de las ayudas técnicas necesarios, o que razonablemente puedan ser incorporados. Se propondrá, continúa la orden en su artículo decimocuarto apartado 7, la escolarización en el centro de Educación Especial cuando de resultados de la evaluación psicopedagógica se estime que un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo y múltiples deficiencias, requiere y requerirá a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas del currículo o la provisión de medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios, y cuando se prevea además que en estos centros su adaptación e integración social serán reducidas.

La orden de evaluación supone un refuerzo notable de una concepción interactiva de las necesidades educativas de los alumnos y el desarrollo de un modelo de evaluación amplio y contextualizado. Mantiene una clara apuesta por la integración escolar, en consonancia con la normativa en vigor, si bien otorga preferencia en las decisiones de escolarización a los centros que dispongan de los medios personales y materiales, lo que reduce en gran medida la influencia del principio de normalización escolar. Los padres deberán ser consultados en todo el proceso de escolarización y deberán manifestar por escrito su opinión sobre la propuesta de escolarización contemplada en el dictamen, si bien la decisión final corresponde a la autoridad educativa.

F. Resolución por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial

La citada Resolución desarrolla el currículo de referencia en los centros de educación especial, ya establecido en el Real Decreto de 1995. En él se establece la organización de la enseñanza básica en ciclos educativos, la elaboración del proyecto curricular y las características de las adaptaciones curriculares individualizadas.

El Anexo de la Resolución presenta un conjunto de orientaciones básicas para la elaboración del proyecto curricular: la fijación de los objetivos, el

equilibrio entre la enseñanza común y la atención a la diversidad de los alumnos, las adaptaciones de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, su organización y secuencia, las decisiones metodológicas, los indicadores y criterios de evaluación y, finalmente, la orientación educativa y la organización de los apoyos.

G. Orden por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial

Una de las novedades importantes del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial fue establecer diferentes opciones profesionales para los alumnos con necesidades educativas especiales y transformar la modalidad de aprendizaje de tareas que se impartía en los centros de educación especial en programas de formación para la transición a la vida adulta. Esta orden ministerial desarrolla estos programas.

Tres elementos merecen destacarse en esta orden. El primero, la definición de tres ámbitos de experiencia, ya apuntados en el Real Decreto de 1995: la autonomía personal en la vida diaria, la integración social y comunitaria y la orientación y formación laboral. El segundo, el énfasis otorgado a que los centros de educación especial deben promover y favorecer la realización de prácticas en los centros de trabajo pertinentes para aquellos alumnos que cursen el ámbito de orientación y formación laboral. El tercero, la duración de estos programas, también establecida en el Real Decreto de 1995. Aunque inicialmente se establece su organización en un ciclo de dos años, se posibilita después la permanencia del alumno un año más y se señala finalmente que el límite máximo de edad para permanecer en estos programas será de veinte años, lo que abre la posibilidad para aquellos alumnos que los comenzaron a los dieciséis de mantenerse en ellos durante cuatro cursos académicos.

2.2. La legislación autonómica

La producción legislativa de las Comunidades Autónomas en el ámbito de la educación especial tiene muchos puntos en común. El Real Decreto de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales del Ministerio de Educación y Ciencia promulgado en 1995 es, diez años después, el referente principal. La mayoría de las Comunidades Autónomas que en 1995 aun no habían asumido las competencias en materia educativa, han mantenido este Real Decreto como norma sustitutoria. Las excepciones son Aragón, que lo hace por un Decreto de 2000 de aten-

ción al alumnado con necesidades educativas especiales y Castilla-La Mancha, que publica el Decreto por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en 2002. A su vez, las comunidades Autónomas que habían asumido las transferencias en 1995, publican todas ellas alguna norma específica para regular la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Tal es el caso del Decreto de 1996 de ordenación de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales de la Comunidad Canaria; el Decreto de 1996 de ordenación de educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, de la Xunta de Galicia; el Decret de 1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especiales, de la Generalitat de Catalunya; el decreto de 1998 de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, del País Vasco junto con la orden del mismo año por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo junto con la orden por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario; El Decreto de 1998 de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales del Gobierno Valenciano; la orden foral de Navarra de 2001, sobre el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, motórica y sensorial; El decreto de 2002 por el que se establece la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, de la Junta de Andalucía.

Las normas a las que se acaba de hacer referencia junto con aquellas otras de menor rango que las desarrollan ofrecen una regulación precisa de la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales. La repetición de los preceptos aconseja organizar la información en torno a aquellos puntos en los que puede existir alguna discrepancia o se proponen iniciativas que suponen alguna novedad.

2.2.1. La definición de alumnos con necesidades educativas especiales

El concepto de necesidades educativas especiales es uno de los aspectos de los Decretos en los que existe mayor discrepancia. Las referencias que a continuación se seleccionan permiten constatar estas diferencias. En

un Decreto, el concepto de necesidades educativas se circunscribe casi exclusivamente a los alumnos con discapacidad. En la mayoría de ellos, sin embargo, se ofrece una visión más amplia, muy similar a la contemplada en el Real Decreto de 1995. La perspectiva más completa es la que adopta Castilla-La Mancha, que incluye la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de la atención a la diversidad del alumnado.

Canarias

“Se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales cuando para lograr los fines generales de la educación requiere de respuestas educativas diferenciadas que posibiliten el máximo desarrollo de sus potencialidades.

Todo el alumnado que presente necesidades educativas especiales, por causa de un déficit psíquico, físico o sensorial, por un trastorno generalizado del desarrollo, por carencias en su entorno sociofamiliar, por una sobredotación de capacidades o por un proceso de aprendizaje desajustado, se beneficiarán de las ayudas pedagógicas específicas de que dispone el sistema educativo”.

Xunta de Galicia

“El objeto del presente Decreto es una reglamentación de las condiciones para la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia personal o escolar o debidas tanto a condiciones de sobredotación como a cualquier discapacidad psíquica, motora o sensorial, o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, determinando los criterios para su escolarización, las medidas de carácter organizativo, pedagógico o curricular, así como los recursos que posibilitan el máximo desarrollo de las potencialidades de estos alumnos y alumnas”.

Junta de Andalucía

“El objeto del presente Decreto es la ordenación de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales debidas a los diferentes tipos y grados de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, mediante un conjunto de acciones que desarrollan y concretan las actuaciones previstas para este tipo de alumnado en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación”.

Cataluña

“El objeto de este Decreto es la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, derivadas de condiciones personales de discapacidades psíquicas, motrices o sensoriales, de condiciones personales de sobredotación o por causas asociadas a su historia educativa y escolar”.

Castilla-La Mancha

“A efectos de este Decreto se entiende por atención a la diversidad, toda aquella atención educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado”.

“En este marco de atención a la diversidad, se considera como alumnado con necesidades educativas especiales todo aquel que, en un periodo concreto o a lo largo de toda la escolarización, requiera una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas:

- 1. La discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar trastornos graves de conducta*
- 2. La sobredotación intelectual*
- 3. El estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud.*
- 4. El presentar un desajuste curricular significativo en su competencia en el desarrollo de sus capacidades y las exigencias del currículo del curso en el que está escolarizado, sin que éste, tenga por causa las situaciones anteriores”.*

Aragón

“A efectos de este Decreto, se calificarán de necesidades educativas especiales las del alumnado que requiera durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud u otras semejantes”.

Esta concepción amplia del concepto de necesidades educativas especiales tiene un desarrollo desafortunado en las Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica para concretar la oferta educativa ordi-

naria o específica de los alumnos con necesidades educativas especiales. En ellas prima un modelo categorizador de los problemas de los alumnos, en el que el CI es el referente principal para su evaluación, olvidándose de las dimensiones funcionales y adaptativas así como los contextos familiares y escolares.

País Vasco

“A efectos de este Decreto se entenderán como necesidades educativas especiales las de aquellos alumnos y alumnas que requieran en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales”.

Generalitat Valenciana

“Es objeto del presente decreto regular la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de su historia personal y escolar o de condiciones personales de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, y plurideficientes, determinando las medidas de carácter pedagógico, curricular y organizativas, los medios personales y materiales y los criterios para su escolarización”.

2.2.2. La participación de los padres

Los Decretos analizados establecen medidas para favorecer la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y en las decisiones de escolarización. En la mayoría de los Decretos, sin embargo, la opinión de los padres en las decisiones de escolarización no es vinculante: los padres podrán elegir centro, de acuerdo con las normas generales de admisión de alumnos, entre aquellos que reúnan los recursos necesarios para atender a las necesidades educativas de sus hijos de forma adecuada.

Sólo hay, ente los Decretos analizados, uno que otorga una mayor capacidad de decisión a los padres: el de la Junta de Andalucía. En él se establece, como después se recoge de forma textual, que los padres elegirán *preferentemente* entre aquellos que reúnan las condiciones necesarias. El término “preferentemente” parece indicar que los padres podrán elegir un centro diferente al que inicialmente se les ofrece.

A su vez, el texto de Castilla-La Mancha recoge que la propuesta de escolarización deberá tener en cuenta los derechos de los alumnos y de sus familias pero no se concreta en que consisten estos derechos.

En el País Vasco se establece que para realizar la intervención diagnóstica debe contarse con el consentimiento de los padres o representantes legales de los alumnos con necesidades educativas especiales, y con el consentimiento del propio alumno o alumna cuando por su edad así se requiera

Canarias

“Una vez realizado el informe que dictamine la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, los padres-madres o en su caso los responsables legales, elegirán el centro de entre los que reúnan los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de sus hijos/as”.

“La Consejería competente en materia de educación promoverá la participación y colaboración de los padres, madres o tutores en el proceso de identificación de las necesidades, en actuaciones de carácter preventivo y educativo, así como en la realización de actividades de autonomía personal y social, que desarrollen el nivel competencial de este alumnado”.

Xunta de Galicia

“Los padres o, en su caso, los tutores legales u ordinarios de los alumnos con necesidades educativas especiales podrán solicitar la escolarización de sus hijos en los centros que cuenten con los recursos adecuados para sus necesidades educativas, en el marco de los criterios generales para la admisión de los alumnos”.

Cataluña

“En la enseñanza obligatoria, el padre y la madre o tutores podrán elegir el centro para matricular a su hijo o hija entre aquellos que disponen de los recursos personales y materiales para atenderles de forma adecuada, y de acuerdo con los criterios establecidos para la admisión de alumnos”.

Castilla-La Mancha

“Al inicio de la escolarización de una etapa educativa o cuando de la evaluación psicopedagógica realizada se derive un cambio en la modalidad de escolarización, los responsables de la orientación elaborarán un dictamen de escolarización. Este dictamen será remitido a la Inspección de Educación para la elaboración de un informe valoración sobre la idoneidad de la pro-

puesta de escolarización, en función de la oferta de la zona y del respeto de los derechos del alumnado y de su familia”.

Navarra

“Los padres o tutores legales del alumno o de la alumna serán informados y consultados, a lo largo de todo el procedimiento establecido en los puntos Octavo y Noveno, sobre las necesidades educativas especiales de sus hijos, de las adaptaciones curriculares y de las opciones de escolarización adecuadas.

Los padres o tutores legales del alumno que presenta necesidades educativas especiales podrán matricularle en aquellos centros que se correspondan con lo expuesto en el Informe de Escolarización, y en el marco de los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos”.

Aragón

“La Administración educativa propiciará la participación de los representantes legales y en su caso de los propios alumnos en aquello que afecte a sus necesidades educativas específicas. 2. Los Servicios Provinciales del Departamento de Educación y Ciencia, informarán y asesorarán a los interesados sobre las opciones posibles para elección de centro, proporcionándoles los datos de la evaluación inicial, así como de las posibilidades existentes en el sistema educativo”.

Junta de Andalucía

Los representantes legales del alumnado recibirán información continuada de todas las decisiones relativas a la escolarización de éstos. Asimismo, los servicios de orientación educativa asesorarán a los representantes legales del alumnado sobre las medidas de atención educativa pertinentes.

Para la decisión sobre la modalidad de escolarización se tendrá en cuenta la opinión de los representantes legales del alumno o alumna, la cual se adjuntará al dictamen de escolarización.

En todo caso, en la enseñanza obligatoria, los representantes legales del alumno o de la alumna con necesidades educativas especiales podrán elegir el centro docente para su escolarización, preferentemente entre aquellos que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa integral, de acuerdo con el dictamen de escolarización y los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos y alumnas.

País Vasco

El Equipo Multiprofesional, a demanda del Centro Escolar, realizará un diagnóstico y una evaluación psicopedagógica. En la intervención diagnóstica debe contarse con el consentimiento de los representantes legales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales, y con el consentimiento del propio alumno o alumna cuando por su edad así se requiera.

A estos efectos, la Administración Educativa establecerá los criterios para la escolarización de dicho alumnado en los distintos niveles y etapas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, reconociéndoles derecho preferente para su admisión en aquellos centros ordinarios sostenidos con fondos públicos que dispongan de los recursos adecuados para sus necesidades específicas o que resulten incluidos en la propuesta de escolarización formulada por el Equipo Multiprofesional y aprobada por la Administración Educativa, manteniendo una distribución equilibrada considerando su número y sus especiales circunstancias.

La asignación de un centro escolar distinto del solicitado por la familia y asignado por la unidad correspondiente de la Delegación Territorial de Educación requiere la previa audiencia de los representantes legales del alumno o alumna, sin perjuicio de las reclamaciones o recursos que procedan ante el órgano correspondiente de la Administración”.

Generalitat Valenciana

“En el marco de los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos y alumnas para la elaboración del dictamen de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales, en la enseñanza obligatoria, los padres o tutores legales podrán elegir el centro, para matricular a sus hijos, entre aquellos que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizar su atención educativa”.

2.3. La organización de las enseñanzas

La mayoría de los Decretos establecen modelo flexible de organización de la Educación Secundaria Obligatoria: integración completa, tiempo parcial en aula normal y tiempo parcial en aula especial, tiempo mayoritario o completo en aula especial. En algunos casos, Canarias por ejemplo, se establecen programas de desarrollo social y orientación laboral para los alumnos mayores de catorce años escolarizados en centros de educación especial o aulas especiales, denominadas aulas enclave.

En relación con los alumnos con graves problemas de adaptación y convivencia, las alternativas son diferentes. Castilla-La Mancha plantea para aquellos alumnos de estas características mayores de catorce años la posibilidad de un currículo adaptado que, por la modificación de todos los elementos básicos del currículo que comparta, supone su escolarización en un aula especial. El País Vasco, por el contrario, señala que la respuesta al alumnado con graves problemas de inadaptación escolar se desarrollará en la medida de lo posible en el contexto del aula y del centro ordinario a través de las medidas de adaptación del currículo, refuerzo educativo y de las acciones tutoriales y de orientación personal que se consideren oportunas. La respuesta a este alumnado se coordinará con los servicios de carácter socio comunitario incluidos los servicios de salud mental infanto juvenil.

Otro tema recurrente en todos los Decretos es la posibilidad de exención de algunas materias para los alumnos con necesidades educativas especiales en las condiciones que se determinen en el Bachillerato. Sin embargo, ninguno de ellos permite la exención en la Educación Secundaria Obligatoria

Canarias

“Para aquel alumnado escolarizado en estos centros o aulas enclave que hayan cumplido los catorce años, se desarrollarán programas específicos de transición a la vida adulta que incluyan programas y actividades sobre habilidades de la vida diaria, habilidades sociales y habilidades de orientación al trabajo. La edad máxima de permanencia será de veinte años”.

Junta de Andalucía

“La escolarización en los centros ordinarios se podrá organizar en las modalidades siguientes:

- a. En un grupo ordinario a tiempo completo.*
- b. En un grupo ordinario con apoyos en períodos variables.*
- c. En un aula de educación especial”.*

“La Consejería de Educación y Ciencia, de acuerdo con el procedimiento que se establezca, podrá autorizar la exención de determinados bloques de contenidos, actividades prácticas o materias del bachillerato siempre que tal medida no impida la consecución de los aprendizajes necesarios para obtener la titulación”.

Aragón

“En situaciones excepcionales la Dirección General competente podrá conceder exenciones en determinadas materias del Bachillerato y exclusivamente para el alumnado con problemas muy graves de audición, visión o motricidad, a propuesta documentada del propio centro, que en los Centros Públicos será elaborada por el Departamento de Orientación.

Castilla-La Mancha

Los programas de currículo adaptado son medidas extraordinarias de modificación de los elementos prescriptivos y de acceso al currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación, metodología y organización) para dar respuesta educativa al alumnado, que a partir del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria tiene graves dificultades de adaptación y de convivencia y existe un riesgo relevante de abandono.

País Vasco

El alumnado con necesidades educativas especiales estará escolarizado a lo largo del periodo obligatorio, con carácter general, en aulas ordinarias con los apoyos precisos, si bien, cuando determinadas necesidades educativas de carácter permanente así lo requieran, parte de sus actividades de enseñanza y aprendizaje podrá realizarse en una unidad específica al objeto de promover su adecuado desarrollo educativo. En cualquier caso se asegurará la participación de este alumnado en el mayor número de actividades posible con el grupo ordinario”.

“Podrán realizarse exenciones en determinadas materias del Bachillerato y exclusivamente para el alumnado con problemas graves de audición, visión y motricidad. Reglamentariamente se determinará el procedimiento para su aprobación”.

“La Administración Educativa cuidará especialmente de que aquellos centros situados en entornos desfavorecidos no se conviertan en entornos segregados, contrarios al principio de integración y normalización. Para ello, además de permitir el empleo de medidas de flexibilidad en las programaciones de aula y organización de grupos, procurará que el profesorado de dichos centros reúna los requisitos de formación y cualificación específica”.

“La respuesta al alumnado con graves problemas de inadaptación escolar se desarrollará en la medida de lo posible en el contexto del aula y del centro ordinario a través de las medidas de adaptación del currículo, refuerzo educativo y de las acciones tutoriales y de orientación personal que se con-

sideren oportunas. La respuesta a este alumnado se coordinará con los servicios de carácter sociocomunitario incluidos los servicios de salud mental infanto juvenil.”

2.4. La evaluación de los alumnos y la obtención del título de secundaria

Todos los Decretos analizados hacen especial referencia a la evaluación psicopedagógica de los alumnos, que debe servir para elaborar el dictamen de escolarización y para determinar las ayudas pedagógicas que precisan en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, escasa atención se presta a la evaluación del progreso educativo de los alumnos y a las condiciones para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Tres Decretos hacen alguna mención de este tema. El de Canarias establece que la evaluación de los alumnos debe tomar como referencia la Adaptación curricular realizada. El de Castilla-La Mancha deja abierta la posibilidad de que esos referentes sean los establecidos en su adaptación curricular o los comunes para el resto del alumnado. La normativa del País Vasco es la más precisa. En ella se establece que el referente para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales es su adaptación curricular y se concreta los criterios y el procedimiento que debe de tenerse en cuenta para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Canarias

“Para evaluar el progreso del alumnado con necesidades educativas especiales, se tomarán como referencia los objetivos y contenidos establecidos en su Adaptación Curricular, pudiendo afectar a los criterios e instrumentos de evaluación”.

Castilla-La Mancha

“La evaluación de los alumnos con necesidades educativas asociadas a discapacidad, sobredotación intelectual y desventaja social se efectuará según la normativa vigente para el resto del alumnado en las distintas etapas. Los referentes a la hora de su evaluación serán los objetivos y criterios de evaluación establecidos para su ciclo y etapa o los establecidos en su adaptación curricular individual”.

País Vasco

“La evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales será individualizada, continua y formativa, de acuerdo con lo que determinan con carácter general las Ordenes que regulan la evaluación del aprendizaje

del alumnado en cada una de las etapas no universitarias del sistema educativo, y se realizará, en todo caso, en función de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en las propias adaptaciones curriculares, aprobadas por la Administración Educativa

Si al término de la Educación Secundaria Obligatoria el alumno o la alumna con necesidades educativas especiales que haya cursado su escolaridad con adaptaciones curriculares significativas de área hubiera alcanzado los objetivos establecidos para esta etapa, recibirá el Título de Graduado en Educación Secundaria que le facultará para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional específica de Grado Medio.

El equipo docente propondrá para la expedición del Título de Graduado en Educación Secundaria al alumnado que haya sido evaluado positivamente en todas las áreas de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos en su respectiva adaptación curricular individual. Además propondrá igualmente a aquel alumnado que el propio equipo docente, por una mayoría no inferior a dos tercios, estime que ha alcanzado en términos globales las capacidades a que se refiere el artículo 4.º del Decreto 213/1994, aun cuando no haya alcanzado evaluación positiva en alguna de las áreas, sin que sean de aplicación a este alumnado las limitaciones establecidas en el artículo 21 de la Orden de 16 de julio de 1996 sobre evaluación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria”.

2.5. La función de los centros de educación especial

Todos los Decretos reconocen el papel de los centros de educación especial. La mayoría de ellos los consideran también como centros de recursos para el apoyo de los alumnos integrados y para la ayuda a los profesores que trabajan en los centros ordinarios.

Canarias

“Los centros específicos de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de su zona, para que el alumnado con necesidades educativas especiales de ésta se beneficie de la experiencia acumulada y materiales existentes en ellos”.

Cataluña

“En la línea de optimizar los recursos existentes y cuando la evaluación psicopedagógica así lo aconseje, los centros de educación especial podrán atender al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en

centros ordinarios para proporcionar los servicios que por su especificidad no estén disponibles en los centros ordinarios correspondientes.

Para facilitar esta colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial, el departamento de Enseñanza podrá:

a) Encomendar tareas al personal de los centros de educación especial de su titularidad en los centros públicos ordinarios, para atender al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en estos centros.

b) Complementar la atención al alumnado de las unidades y centros de educación especial con profesionales de otros centros servicios educativos de su titularidad

c) Establecer convenios con las administraciones públicas, instituciones y entidades sin fin de lucro que garanticen la prestación de servicios especializados complementarios que no se puedan ofrecer de forma adecuada con los recursos específicos de los centros docentes o de los servicios educativos.

d) Promover la colaboración de los centros de educación especial y de los centros ordinarios con la finalidad de que puedan compartir las experiencias y los recursos pedagógicos y didácticos”

Junta de Andalucía

“La Consejería de Educación y Ciencia propiciará la vinculación y la colaboración de los centros específicos de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos de la zona en la que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos, puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos y de las alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros ordinarios”

Generalitat Valenciana

“La administración educativa promoverá la vinculación y colaboración de los centros docentes de Educación Especial con el conjunto de centros y servicios educativos de su sector, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y materiales existentes en ellos pueda ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros docentes de régimen ordinario. A tales efectos, los centros de Educación Especial se constituirán, progresivamente, en centros de recursos educativos para los centros docentes del sector.

A fin de favorecer el proceso de integración escolar y la mejora en la atención sanitaria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, los centros de Educación Especial sostenidos con fondos públicos quedarán adscritos a un centro de salud y recibirán, con carácter ambulatorio, atención sanitaria complementaria”

2.6. Los programas de formación profesional y de transición a la vida adulta

La mayoría de las Comunidades Autónomas siguen en líneas generales a lo establecido sobre formación profesional y transición a la vida activa en el Real Decreto de 1995 de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. La normativa del País Vasco desarrolla de forma específica y diferenciada los aspectos relativos a la incorporación al mundo del trabajo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

País Vasco

La formación adaptada que cualifique para la incorporación al mundo del trabajo destinada al alumnado con necesidades educativas especiales que no obtengan el Graduado en Educación Secundaria a la que hace referencia el punto 4 del artículo 19 del Decreto 213/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco, se podrá desarrollar en los siguientes contextos:

- a) Aulas de Aprendizaje de Tareas.*
- b) Integrada en Programas ordinarios de Iniciación Profesional con las correspondientes adaptaciones curriculares.*
- c) En Programas de Iniciación Profesional específicos.*

Las aulas de Aprendizaje de Tareas tienen el objetivo de fomentar la preparación laboral y para la vida activa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales ligadas a un retraso mental. La característica fundamental de estas aulas es la de servir de transición del periodo educativo a la vida adulta y al mundo del trabajo.

Las aulas de Aprendizaje de Tareas se ubicarán en Institutos o Centros de Educación Secundaria y en centros de Educación Especial.

Su alumnado podrá compartir determinadas áreas del currículo de Educación Secundaria Obligatoria en régimen de adaptación curricular. Entre ellas, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música,

Tecnología y otras Opcionales entre las que cabe destacar aquellas relacionadas con la transición a la vida activa.

El currículo de Aprendizaje de Tareas se estructurará en dos ciclos: el Primer ciclo o ciclo de aprendizajes básicos y el segundo ciclo o ciclo de aprendizajes específicos, que se desarrollará entre los dieciocho y los veinte años.

El segundo ciclo, además de en las aulas de Aprendizaje de Tareas, se podrá desarrollar de manera integrada en Programas ordinarios o específicos de Iniciación Profesional. Para ello podrán establecerse convenios de colaboración con entidades cuyo objetivo sea la integración laboral de personas con discapacidad.

El ciclo de aprendizajes específicos incorporará, en la medida de lo posible, un periodo de formación en centro de trabajo (centros de empleo especial, centros ocupacionales o empleo ordinario) con características adecuadas a las posibilidades del alumnado, aplicándose al mismo la normativa correspondiente a la Formación en centros de Trabajo de los Programas de Iniciación Profesional”

3. LOS PROBLEMAS PRINCIPALES

3.1. Una visión reduccionista del concepto de necesidades educativas especiales

El propio concepto de necesidades educativas especiales es objeto de controversia en la legislación actual: mientras que algunas comunidades autónomas lo asocian casi exclusivamente a las condiciones de discapacidad de los alumnos, otras lo amplían a sus demandas educativas derivadas de su historia personal y educativa y de sus condiciones sociales y culturales.

Aunque coexisten concepciones diferenciadas en la legislación autonómica, hay que reconocer que, al final, se produce un acuerdo básico entre todas ellas: los alumnos que deben tener una evaluación diagnóstica, a quienes se realiza un dictamen de escolarización y que pueden recibir una dotación extraordinaria de recursos son aquellos cuyas necesidades educativas especiales están asociadas a discapacidad o a graves problemas de conducta. A pesar de que existe en muchos casos una visión amplia del significado de necesidades educativas especiales, se produce una poderosa relación en la práctica docente entre el alumno con necesidades educativas especiales y el alumno con discapacidad.

Esta estrecha relación produce un efecto negativo en aquellos alumnos, pocos por otra parte, que sin tener discapacidad son diagnosticados con necesidades educativas especiales. La percepción social y educativa de que se incorporan al colectivo de alumnos con discapacidad conduce en muchos casos a sus familias a evitar por todos los medios que esta etiqueta recaiga sobre sus hijos. Para la gran mayoría de profesores, profesionales y responsables de la Administración educativa, el significado de necesidades educativas especiales está asociado a discapacidad o a graves problemas de desarrollo y aprendizaje. Lejos queda el enfoque del informe Warnock para quien el 20% de los alumnos podía tener necesidades educativas especiales y, entre ellos, sólo el 2% estaban asociadas a algún tipo de discapacidad.

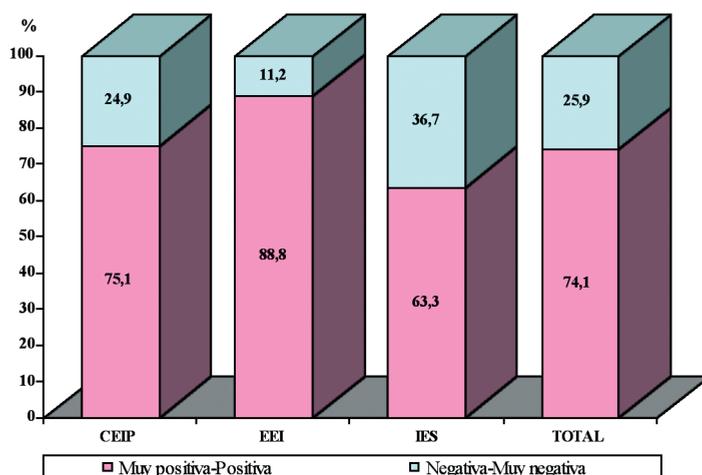
Esta reducción del concepto de necesidades educativas especiales tiene dos consecuencias negativas. La primera, la ausencia de recursos y de adaptaciones para el 18% de los alumnos con dificultades de aprendizaje. El silencio sobre estos alumnos en las actuaciones de las Administraciones educativas es uno de los olvidos más clamorosos de nuestro sistema educativo. La segunda, la vuelta a las etiquetas de los alumnos. En muchos

casos ya no se habla de que es un alumno con discapacidad sino que es un alumno con necesidades especiales, pero la asociación entre una denominación y la otra mantiene el problema que se quería evitar: el alumno recibe una etiqueta con una connotación habitualmente negativa. Parece necesario repensar de nuevo los términos que se utilizan, su significado y su alcance.

3.2. Los problemas de la transición a la educación secundaria

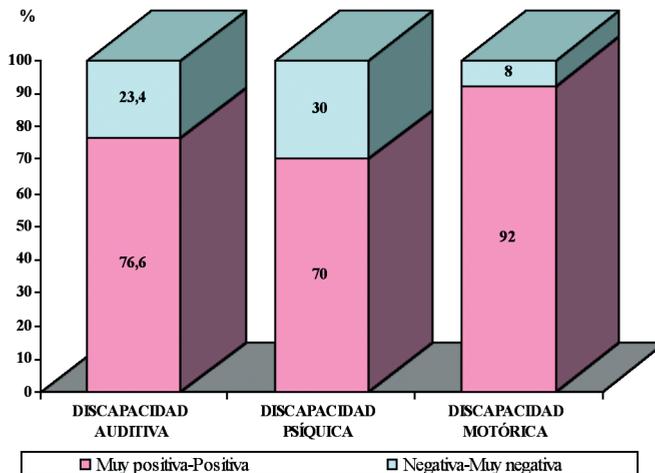
La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria es mejor valorada que la que se realiza en la Educación Secundaria Obligatoria. En el estudio realizado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, el 88,8% de los maestros de educación infantil y primaria consideran que la situación actual de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad es positiva o muy positiva. Este porcentaje desciende al 63,3% cuando se les pregunta a los profesores de secundaria (ver gráfico 1.).

Gráfico 1.
Situación actual de la escolarización de los ACNEES asociados a discapacidad



Las diferencias son también significativas en función de las características de los alumnos integrados en su centro. Los profesores que trabajan preferentemente con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora son los más satisfechos: el 92% la consideran positiva o muy positiva. La visión más crítica la manifiestan los profesores que trabajan con alumnos con discapacidad intelectual: el 30% cree que la integración está resultando negativa (véase gráfico 2).

Gráfico 2.
Situación actual de los ACNEES en función de la discapacidad



En la misma dirección se sitúan las respuestas a la pregunta: “los ACNEES pierden el tiempo cuando están en el aula con sus compañeros”. El 19,7% de los maestros de educación primaria están de acuerdo con esta afirmación mientras que este porcentaje se eleva al 40% en el caso de los profesores de secundaria. Casi la mitad de los profesores de secundaria consideran negativo que los alumnos con discapacidad estén con sus compañeros en la misma aula.

Un último dato obtenido de este estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid: el 77,7% de los profesores de secundaria considera que no están preparados para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales, un porcentaje muy superior al de los maestros de Educación Primaria, cuyo porcentaje se sitúa en el 44%.

En estas condiciones, no es extraño que la transición del colegio de Primaria al Instituto de Secundaria de los alumnos con necesidades educa-

tivas especiales asociadas a discapacidad intelectual sea complicada. Por una parte, ni los Institutos ni los profesores se sienten preparados para ofrecer una respuesta satisfactoria. Por otra, las familias tienen miedo de que su hijo se pierda entre los adolescentes de secundaria y que no se les asegure una formación adecuada a sus posibilidades. La confluencia de ambos factores conduce a que un porcentaje de alumnos con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual que habían cursado la Educación Primaria en régimen de integración sigan su escolarización en un centro de educación especial. Una alternativa que en alguna ocasión puede ser necesaria pero que en otras provoca un impacto negativo en el desarrollo de los alumnos. La opinión de una directora de un centro de educación especial refleja esta situación:

“En los últimos años están llegando a mi centro de educación especial alumnos con necesidades educativas especiales que han estado integrados en Primaria pero que no siguen estudiando en Secundaria. Algunos de ellos están avergonzados de sus compañeros y se cubren la cabeza con su ropa cuando salimos juntos a la calle para que no les reconozcan. Otros están bien”

Este delicado proceso de transición puede verse favorecido si se produce un cambio profundo en los centros de secundaria y si los alumnos pueden visitar los colegios de educación especial antes de adoptar la decisión de escolarización y se tiene en cuenta su opinión en el momento de adoptarla. En el apartado siguiente relativo a las propuestas de mejora desarrollaremos estas propuestas pero antes es necesario profundizar en los problemas que tienen los centros de secundaria para educar de forma satisfactoria a los alumnos con discapacidad.

3.3. La falta de formación del profesorado de la ESO

La falta de formación de los profesores de secundaria es una de las razones principales por las que no se consigue ofrecer una respuesta adecuada a los alumnos con discapacidad. El profesor de secundaria debe hacer frente en estos momentos a cambios muy profundos en su enseñanza: conseguir que todos sus alumnos aprendan la materia bajo su responsabilidad y se interesen por ella; cuidar su desarrollo social y moral; Favorecer el uso de las nuevas tecnologías; Adaptar su enseñanza a la diversidad de los alumnos; Tener en cuenta las diferentes culturas de sus alumnos; Conseguir un clima ordenado en su aula y responder de forma tranquila y satisfactoria a los conflictos que se produzcan en ella. La sola enumeración de estas tareas ya indica el alto nivel de competencia profesional que se le exige a un profesor de secundaria, la variedad de estas competencias y las difíciles condi-

ciones en las que en ocasiones tiene que trabajar. En este contexto hay que situar también el deber de los profesores de secundaria de ofrecer una enseñanza satisfactoria a los alumnos con discapacidad que están en su aula. No es extraño que se sientan escasamente preparados, no sólo por las dificultades que entraña la enseñanza de estos alumnos en las clases ordinarias si no también por la insuficiente formación inicial que han recibido.

La falta de formación de los profesores activa una espiral negativa: el profesor se siente incapaz de enseñar a estos alumnos, lo que a su vez refuerza su actitud negativa hacia la integración e incrementa sus expectativas negativas, lo que le conduce a constatar que la integración no es el lugar adecuado para estos alumnos, por lo que no merece la pena realizar un esfuerzo suplementario condenado al fracaso, todo lo cual le lleva a no preocuparse por su formación en este ámbito, por lo que su sentimiento de incapacidad para enseñar a estos alumnos se mantiene.

Pero la falta de formación e los profesores está estrechamente asociada con las condiciones de la enseñanza: no es lo mismo tener en el aula a alumnos con discapacidad intelectual durante toda la jornada escolar sin apenas apoyos externos que hacerlo solo durante algún tiempo, con materiales disponibles, con orientaciones precisas y con apoyos continuados. Por ello, es necesario tener en cuenta la organización y los recursos disponibles en la enseñanza para valorar la formación que puede exigirse a los profesores.

3.4. La escasa flexibilidad y los limitados recursos en la ESO

La homogeneidad en el currículo y la ausencia de suficientes opciones diferenciadas para los alumnos es una de las características principales de la Educación Secundaria Obligatoria. El énfasis en los programas comunes con el fin de garantizar la equidad en el tratamiento educativo y en el acceso al currículo ha conducido a reforzar un determinado modelo curricular y organizativo que no se ajusta bien a las demandas educativas de los alumnos con algún tipo de discapacidad.

Esta estructura organizativa de la ESO deriva en gran medida de una determinada concepción de la educación secundaria en la que es difícil de lograr que determinadas materias habitualmente cursadas por todos los alumnos pasen a formar parte de un espacio optativo más amplio y completo. Pero no hay que olvidar que un modelo de enseñanza en el que exista una oferta de materias optativas y de programas específicos más numerosa es bastante más costoso. Por ello, la confluencia entre la tradición aca-

démica existente y la limitación de los recursos ha conducido a una estructura de la ESO con escasa flexibilidad y diversidad. En este contexto, es fácil entender que los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en las aulas de los centros de secundaria no van a encontrar el medio educativo más idóneo para el progreso en sus aprendizajes.

Esta falta de flexibilidad y de recursos repercute también negativamente en uno de los objetivos que deberían procurarse para los alumnos con discapacidad: el acceso a una formación profesional de base y la realización de prácticas y de experiencias que les ayuden en su desarrollo personal y en su acceso posterior a los módulos específicos de formación profesional. Parece razonable aplicar a estos alumnos escolarizados en centros ordinarios lo que el Real Decreto de 1995 establece para los alumnos que cursan la educación obligatoria en los centros de educación especial: en los últimos años de la educación básica se pondrá especial énfasis en las competencias vinculadas con el desempeño profesional. El diseño de esta formación y la posibilidad de prácticas en centros de trabajo no pueden realizarse si no existe sensibilidad sobre este tema, flexibilidad organizativa para llevarlo a la práctica y recursos suficientes para iniciarlo y sostenerlo.

3.5. Los centros de educación especial: el riesgo de que sean sólo centros escolares

La normativa actual sobre los centros de educación especial establece la importancia de que sus profesores y profesionales colaboren con el resto de los profesionales de los centros educativos del sector. De esta forma, los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos.

Esta colaboración puede concretarse en múltiples tareas: el diseño de materiales curriculares, el desarrollo de experiencias educativas coordinadas entre varios centros del mismo sector, el intercambio de iniciativas innovadoras, la apertura de cauces para la formación profesional de base de los alumnos y para la realización de prácticas en centros externos. Todas ellas exigen tiempo, dedicación y un proyecto sostenido, apoyado y supervisado a lo largo de varios años.

Sin embargo, frente a este planteamiento innovador esbozado en la normativa actual, existen barreras creadas a lo largo de los años que dificultan su puesta en práctica. La primera y más importante es la falta de recursos para realizar estas funciones. En la práctica, la mayoría de las Administraciones educativas conciben los centros de educación especial

como centros escolares cuyos maestros tienen la principal tarea de educar a un grupo de alumnos. El cómputo de los recursos destinados a los centros no suele tener en cuenta las nuevas tareas a las que se acaba de hacer referencia. Pero además, su actuación no depende solo de ellos sino también del apoyo recibido para establecer un trabajo conjunto con los centros de integración y para conseguir lugares en los que los alumnos puedan realizar prácticas formativas. Todo ello supone una implicación directa de las Administraciones educativas que en muchos casos no se produce.

3.6. La formación profesional: la ausencia de definición de los perfiles profesionales

Los Programas Nacionales de Formación Profesional no tienen en cuenta la situación de los alumnos con discapacidad. Tanto el Instituto Nacional de Cualificaciones como los diferentes Observatorios Profesionales apenas han prestado atención a las necesidades formativas de los alumnos con discapacidad: no se han definido los perfiles profesionales más adecuados para estos alumnos, ni se ha analizado el horizonte de las distintas profesiones, ni se ha planteado la integración de la oferta formativa de la formación profesional teniendo en cuenta la situación de estos alumnos.

Existe, por tanto, un gran olvido del desarrollo de la formación profesional para estos alumnos. Aunque uno de los avances más notables del Real Decreto de 1995 fue la definición de diferentes alternativas profesionales para las personas con algún tipo de discapacidad, lo que ha conducido a que diez años después sus propuestas sigan vigentes y hayan sido asumidas por todas las Comunidades Autónomas, la incorporación de sus propuestas en los Programas de Formación Profesional continúa siendo una urgente tarea pendiente.

3.7. Los programas de garantía social y de transición a la vida adulta: un inadecuado desajuste de su duración

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales estableció, como ya se ha señalado, que hubiera una oferta específica para estos alumnos de Programas de Garantía Social para facilitarse su acceso al mundo laboral. Estos estudios podrían cursarse en régimen de integración o en la modalidad de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales. El Ministerio de Educación y Ciencia, señala el Real Decreto, podrá establecer convenios con otros órganos de la Administración estatal, con las Administraciones autonómicas y locales y con instituciones sin ánimo de

lucro para la realización de los programas de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales. También se podrán impartir en los centros de educación especial. Sin embargo, nada dice el Real Decreto sobre la duración de estos programas. La inferencia más plausible es que tendrán la duración propia de los Programas de Garantía social, es decir, entre un curso y dos cursos académicos.

Al mismo tiempo, el Real Decreto señala que en los centros de educación especial se impartirá una formación que facilite la transición a la vida adulta. Para estos programas, como ya se ha comentado anteriormente, se indica explícitamente su duración temporal: dos años, pudiendo ampliarse a tres cuando el proceso educativo del alumno y/o las posibilidades laborales del entorno así lo aconsejen. Además, se señala en el mismo artículo 20, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será el de veinte años.

El mensaje implícito que el Real Decreto envía a los centros de educación especial y a las familias de los alumnos con discapacidad es que merece la pena dar prioridad a los programas de formación para la transición a la vida adulta: permiten la escolarización hasta los veinte años y, por tanto, garantizan una financiación más duradera. La menor duración de los Programas de Garantía Social para los alumnos con necesidades educativas especiales, junto con la ausencia de criterios para escolarizar a los alumnos en uno u otro programa, dificulta que aquellos alumnos que podrían beneficiarse de ellos los tengan disponibles y accedan a ellos.

3.8. Las dificultades de acceso al empleo

Los problemas que existen en la formación profesional de los alumnos con discapacidad son una parte de sus dificultades para el acceso al empleo. Otra buena parte, posiblemente la más importante, es la insuficiencia de una oferta amplia, variada y sostenida a lo largo del tiempo.

El informe del Defensor del Menor de la comunidad de Madrid recoge la opinión de distintos sectores de la comunidad educativa sobre este tema. Todos ellos son muy críticos con las perspectivas laborales de los alumnos con discapacidad intelectual.

Las opiniones de los directores y de los responsables de centros ocupacionales y de empleo también manifiestan una valoración crítica. La formación profesional de los centros es demasiado rígida y se adapta con lentitud a las demandas de empleo. La necesidad de que toda la plantilla de profesores de formación profesional sea estable dificulta, a juicio de expertos

consultados, la adaptación de la oferta formativa para estos alumnos. Tampoco las empresas aceptan fácilmente a estos alumnos para que realicen sus prácticas en alternancia.

Los centros ocupacionales tienen el riesgo de convertirse en centros permanentes para las personas con discapacidad sin que puedan llevar a la práctica su objetivo de convertirse en instituciones de transición hacia el empleo. Hay que reconocer que las dificultades de los propios jóvenes y la escasa oferta de empleo existente crean limitaciones importantes para cumplir este objetivo.

Finalmente, los centros de empleo acogen todavía a un número reducido de personas con discapacidad, si bien todavía es menor el porcentaje de los que tienen un trabajo integrado. Esta preocupación por el empleo de sus hijos la han manifestado con fuerza las familias. El 74% cree que va a ser difícil o muy difícil que su hijo encuentre un empleo cuando sea mayor.

En el informe del Defensor del Menor se incluyen las respuestas de los padres a la pregunta sobre sus principales preocupaciones. Se les pidió que eligieran los tres temas que más les preocupaban entre los siguientes:

- Su independencia futura
- Su preparación para encontrar trabajo
- Su desarrollo afectivo y sexual
- Su integración social
- Las ayudas económicas que puede recibir
- La salud y la atención sanitaria
- Los problemas de convivencia y de comportamiento
- La responsabilidad civil y la capacitación legal

Las respuestas fueron muy coincidentes. La principal preocupación de los padres fue la independencia futura de sus hijos, opción que fue seleccionada por el 73,1% de los padres. En segundo y tercer lugar señalaron la integración social y la preparación para encontrar trabajo (véase cuadro). El resto de las opciones se situaron a gran distancia de las anteriores.

Cuadro 1. Preocupaciones de la familia

%	DISCAPACIDAD				ETAPA EDUCATIVA			TOTAL
	AUDIT.	PSIQ.	MOT.	TGD	EI	EP	ESO	
Independencia futura	72,7	71,8	75,3	86,7	74,5	73,5	70,9	73,1
Preparación para encontrar trabajo	77,3	59,7	50,6	26,7	37	63	80,9	58,6
Desarrollo afectivo y sexual	9,1	15,1	28,2	20	21,2	16,7	12,7	17,1
Integración social	63,6	56,7	68,2	73,3	65,5	58	54,5	60,1
Ayudas económicas que puede recibir	6,8	11,5	10,6	20	10,3	9,9	14,5	11,1
Salud y atención sanitaria	25	37	41,2	33,3	50,9	31,5	24,5	36,5
Problemas de convivencia y comportamiento	29,5	33,8	16,5	40	30,3	33,3	25,5	30,3
Responsabilidad civil y capacitación legal	4,5	7,2	5,9	0	6,7	6,8	6,4	6,5

Existen, no obstante, diferencias significativas en función de la etapa educativa en la que el alumno está escolarizado. Los padres con hijos en educación secundaria sitúan en primer lugar la preparación para encontrar trabajo mientras que los padres cuyos hijos se encuentran todavía en educación infantil otorgan una mayor importancia a su independencia futura y a su integración social.

La formación profesional de los jóvenes con discapacidad y su acceso al empleo debería ser, por tanto, la principal tarea de los poderes públicos en los próximos años.

4. DIEZ PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN Y LA TRANSICIÓN AL EMPLEO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL

4.1. Una nueva terminología para el diagnóstico: alumnos que necesitan una atención educativa preferente

No son fáciles de resolver los problemas que plantea el diagnóstico y la denominación de los alumnos con necesidades educativas especiales. El riesgo de su atribución casi en exclusiva a los alumnos con discapacidad y el mantenimiento de una etiqueta negativa para aquellos que reciban este nombre está presente en cualquier terminología. Baste recordar que el nuevo concepto de necesidades educativas especiales surgió con la finalidad de superar las limitaciones anteriores y que, a pesar de sus ventajas y de su acierto, ha ido poco a poco aproximándose a las concepciones anteriores que pretendía superar.

Esta situación aconseja plantearse la utilización de un nuevo término, o al menos de un término complementario, que ayude a superar las limitaciones existentes. La propuesta que se realiza es la de “*alumnos que necesitan una atención educativa preferente*”. Dos razones avalan este nuevo término. La primera, evitar la palabra “especial”, de clara resonancia negativa y diferenciadora. La segunda, resaltar la importancia de la respuesta educativa, es decir, de los apoyos y adaptaciones que estos alumnos demandan. De ahí que se subraye la necesidad de que estos alumnos reciban una atención educativa preferente.

4.2. Un modelo flexible de organización de la educación secundaria que dé una atención educativa preferente a los alumnos con discapacidad intelectual

Existe entre los profesores de secundaria una clara insatisfacción con la respuesta educativa que se está ofreciendo a los alumnos con necesidades educativas especiales. La falta de preparación, la rigidez, la ausencia de programas específicos y los insuficientes recursos están en el origen de este malestar. Es imprescindible un nuevo modelo de atención educativa que parta de las necesidades del alumno y no solo de las posibilidades del centro.

No se puede aceptar que la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad intelectual sea estar con sus compañeros de grupo salvo una

hora diaria en la que trabajan con el maestro de apoyo. Hace falta diseñar un programa específico para estos alumnos que tenga en cuenta los siguientes criterios. El primero, los objetivos y contenidos que se plantean para estos alumnos a lo largo de su escolarización en la ESO en cada uno de sus cursos. El segundo, los espacios y los tiempos en los que estos alumnos van a realizar cada uno de los aprendizajes propuestos: aula normal aula de apoyo, en otros centros, en otras instituciones. El tercero, las experiencias prácticas relacionadas con la formación profesional de base que se les va a ofrecer. El cuarto, los profesores que en cada caso van a ser responsables de cada uno de estos aprendizajes. El quinto, cómo se va a velar al mismo tiempo por el desarrollo social, la autoestima y la autonomía personal de cada uno de estos alumnos.

La elaboración de este proyecto específico exige, sin duda, algunos recursos suplementarios para coordinarlo y llevarlo a la práctica. Entre todas las medidas que deberían concretarse para su éxito, nos parece necesario destacar una en especial: la existencia de dos tutores de estos alumnos para la correcta aplicación del programa.

4.3. La necesidad de que cada alumno con discapacidad intelectual tengan dos tutores a lo largo de la ESO.

El primer tutor sería el del grupo de iguales en el que está integrado. Es necesario que sea así para facilitar la integración, para que el alumno se sienta tratado de la misma manera que sus compañeros y para que el profesor tutor asuma también que el alumno con discapacidad es también su alumno y debe trabajar para que los demás alumnos le acepten y los demás profesores se preocupen por sus aprendizajes.

Pero este profesor tutor, cuyas funciones son imprescindibles, tiene un conocimiento limitado de las posibilidades educativas de los alumnos con discapacidad y no dispone del tiempo suficiente para dedicarse a los que están en su grupo. Por eso es necesario un segundo tutor: el maestro de educación especial que se responsabiliza también de su enseñanza. Un maestro tutor que debe tener un número reducido de alumnos bajo su responsabilidad: cuatro o cinco como mucho. ¿Cuáles serían sus funciones? Elaborar el programa de enseñanza para cada uno de sus alumnos, coordinarlos con los profesores de cada materia, preparar material para los profesores de cada materia, asumir la enseñanza de sus alumnos en los tiempos que se considere necesario, colaborar en la búsqueda de actividades profesionales básicas y de prácticas externas en los últimos cursos de la ESO. El ideal sería que hubiera un maestro de apoyo en cada uno de los cursos de la ESO, coordinados todos ellos por el orientador del centro.

La oferta de programas de garantía social específicos para estos alumnos en el centro de secundaria supondría una ayuda importante. Por una parte, los alumnos percibirían que existen opciones profesionales para ellos, lo que les animaría en su trabajo; por otra, el centro se aprovecharía de sus conexiones laborales para facilitar las prácticas de los alumnos que todavía están cursando la ESO.

4.4. Las funciones de los centros de educación especial

Está claro que la principal tarea de los centros de educación especial es garantizar una educación de calidad a los alumnos en ellos escolarizados. Pero el Real Decreto de 1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales establece también el compromiso de que estos centros se configuren de forma progresiva como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector. Para lograrlo, el propio Real Decreto señala que el Ministerio de Educación y Ciencia velará por la vinculación y colaboración de los centros de educación especial con centros y servicios educativos del sector en el que están situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios.

Las propuestas contenidas en el Real Decreto han sido recogidas en las normas propias de la mayoría de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, estos loables propósitos pueden tener muchas dificultades de llevarse a la práctica si no existe un proyecto de transformación de los centros de educación especial. Cuatro objetivos deberían establecerse en un proyecto que tuviera una decidida voluntad de cambio; en primer lugar, señalar las funciones específicas que el centro de educación especial debería asumir: elaborar materiales, asesorar el trabajo de los profesores, concretar perfiles profesionales etc.; en segundo lugar, proporcionar los profesores o profesionales necesarios, o liberar de carga lectiva a los ya destinados en el centro, para la realización de estas funciones; en tercer lugar, establecer la coordinación entre los centros y servicios educativos del sector para facilitar la cooperación entre todos ellos; y en cuarto y último lugar, garantizar la supervisión y apoyo a este proceso por parte del servicio de inspección educativa.

Entre todas las funciones que un centro de educación especial podría asumir en la perspectiva de configurarse como un centro de recursos del sector, considero importante destacar la que se refiere a al desarrollo de la

formación profesional de los alumnos con discapacidad: la colaboración en las adaptaciones de los ciclos y módulos de la formación profesional reglada y de los programas ordinarios de garantía social, el apoyo a la modalidad específica de programas de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales así como la ayuda para el establecimiento de relaciones con centros de trabajo para la realización de prácticas formativas.

4.5. La definición de los perfiles profesionales para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad

La ausencia de perfiles profesionales específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales está limitando la adaptación de la formación profesional. Sería necesario que el Instituto Nacional de Cualificaciones así como los diferentes Observatorios Profesionales incluyeran entre sus tareas la definición de estos perfiles.

No es suficiente, sin embargo, la inclusión de la formación profesional especial en los Planes Nacionales de Formación Profesional y en las instituciones que los desarrollan. Es preciso al mismo tiempo que los centros docentes tengan capacidad de adaptar su oferta formativa a las nuevas demandas de empleo. Para ello es necesario agilizar los trámites administrativos y propiciar la participación de trabajadores con experiencia laboral. El artículo 33.2. de la LOGSE debería ser tenido en cuenta en la contratación del profesorado responsable de la formación profesional especial⁸⁷. De esta forma también se facilitará el acercamiento entre la formación profesional y los centros de trabajo.

4.6. La extensión de la duración de los programas de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales

Los desajustes detectados en los programas de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales en comparación con los programas de formación para la transición a la vida adulta hacen necesario ampliar la duración de los primeros para equiparlos a estos últimos. De

⁸⁷ El artículo 33.2 dice lo siguiente: “Para determinadas áreas o materias se podrá contratar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema, a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. En los centros públicos, las Administraciones educativas podrán establecer, con estos profesionales, contratos de carácter temporal y en régimen de derecho administrativo”. En el momento de redactar estas líneas, la nueva Ley de Educación está en fase de tramitación en el Parlamento, por lo que se desconoce si este apartado se mantiene en estos términos o ha sido modificado.

otra forma, alumnos que podrían seguir los programas de garantía social tienen el riesgo, por el interés de las familias y en ocasiones del propio centro de educación especial, de incorporarse a un programa de formación para la transición a la vida adulta.

Esta exigencia razonable se enfrenta ahora con la dificultad que deriva del proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) que transforma los programas de garantía social en programas de cualificación profesional inicial. El problema no deriva tanto de que ambos programas tengan finalidades diferentes, menos aún en aquellos orientados a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino en el retraso legislativo que este cambio provoca. Desgraciadamente, no suelen estar entre las prioridades normativas aquellas que afectan a los alumnos con necesidades educativas, por lo que lo previsible es que primero se establezca el desarrollo general de los Programas de cualificación profesional inicial y luego su adaptación a los alumnos con necesidades educativas especiales. Para evitar este retraso, es necesario demandar que en la normativa general sobre los programas de cualificación profesional se incluyan los que se orienten de forma específica a los alumnos con necesidades educativas especiales y se asimile su duración a la establecida para los programas formativos de transición a la vida adulta.

4.7. La importancia de las prácticas en centros de trabajo al final de la ESO, al finalizar la educación obligatoria en los centros de educación especial y en los programas profesionales.

(Nota aclaratoria.- Las prácticas se plantean en la medida en que el currículo incluye la formación en competencias vinculadas con el desempeño profesional, como en el texto se explica).

El Real Decreto de 1995 sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales establece que en los últimos años de la escolarización obligatoria se pondrá el énfasis en las competencias vinculadas con el desempeño profesional. Este mandato debería tener dos importantes consecuencias. La primera, adecuar el currículo de los alumnos para que la formación profesional de base constituya un núcleo importante de su educación en torno al cual, incluso, se articulen otras competencias: autonomía, socialización, iniciativa. La segunda, facilitar experiencias profesionales a través de prácticas controladas en centros de trabajo para que los alumnos conozcan una realidad diferente a la de la escuela y vivan nuevas experiencias formativas en ella. También con relación a estas experiencias

es posible y deseable organizar buena parte de los objetivos formativos en los ámbitos de la autonomía, la comunicación, la expresión, el desarrollo social, el razonamiento lógico y el conocimiento del medio social y natural.

Este planteamiento exige un cambio en la manera de entender la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en los últimos años de su educación obligatoria. Hace falta un currículo adaptado y específico, unos profesores y maestros que tengan en cuenta las demandas formativas de estos alumnos y la dedicación del coordinador de formación profesional para formalizar acuerdos que permitan a los alumnos realizar prácticas en centros de trabajo o, al menos, conocer diferentes entornos en los que se realiza una actividad profesional.

Desde esta perspectiva, la oferta de programas de garantía social para los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de secundaria o de educación especial facilitaría la apertura del centro a los lugares de trabajo. De no ser así, sería necesario que los centros estuvieran coordinados con aquellas instituciones, ayuntamientos u organizaciones no gubernamentales, que ofrecen estos programas para coordinar las relaciones entre ellos. En cualquier caso, es imprescindible que exista un profesional en el centro que asuma la responsabilidad de impulsar y coordinar las prácticas y las experiencias externas de los alumnos con discapacidad.

4.8. La colaboración de las familias y del conjunto de la sociedad

La tarea de asegurar una educación de calidad a los alumnos con discapacidad y de favorecer su transición al empleo necesita el apoyo sostenido de las familias y del conjunto de la sociedad. No es un objetivo que pueda ser alcanzado con las solas fuerzas de las escuelas, aunque su dedicación y esfuerzo es imprescindible.

Se trata, por tanto, de abrir los cauces y de poner los medios adecuados para que todos aquellos sectores sociales necesarios para conseguir estos objetivos reciban el apoyo que necesitan. Algunas iniciativas positivas serían las siguientes:

2.7 Apoyo a las familias para que puedan participar en programas educativos y en actividades organizadas por el centro docente

2.8 Regulación de las prácticas de los alumnos con discapacidad en los centros de trabajo

2.9 Refuerzo en las administraciones locales a los programas de apoyo a la transición a la vida laboral de los alumnos con discapacidad.

2.10 Apertura de nuevos cauces de participación de voluntariado y de organizaciones no gubernamentales para ampliar la oferta formativa y las experiencias de los alumnos con discapacidad.

Nota aclaratoria.- La participación del voluntariado debe ampliar las experiencias de los alumnos: viajes, visitas, deportes... Sería una limitación prescindir de un colectivo entusiasta. Otra cuestión que es que para determinadas actividades se exija una preparación específica.

2.11 Desarrollo de actividades de ocio y de tiempo libre para favorecer la integración y el enriquecimiento personal de los alumnos con discapacidad.

4.9. La transición desde la escuela a los centros ocupacionales, a los centros de empleo y al trabajo.

La incorporación de los alumnos con discapacidad a la vida activa y laboral es una de las principales exigencias de una sociedad que pretende ser justa. Es una tarea difícil que exige el concurso activo de múltiples sectores sociales. El informe del Defensor del Menor al que se ha hecho ya referencia en varias ocasiones incluye un conjunto de propuestas que formularon las asociaciones de padres consultadas. Son iniciativas que siguen estando vigentes:

1. Cumplir la legislación actual en lo que se refiere a la incorporación laboral de las personas con discapacidad en las Administraciones públicas y en las empresas privadas.

2. Incorporar a preparadores laborales para ayudar a esas personas en su actividad laboral

3. Ampliar las plazas en los centros ocupacionales

4. Velar para que se produzca una real transición desde los centros ocupacionales hacia los centros de empleo protegido y de estos últimos a los centros ordinarios con apoyos.

5. Supervisar la situación de las personas con discapacidad en los centros ocupacionales y de empleo para garantizar sus derechos y sus posibilidades laborales.

4.10. La responsabilidad de las Administraciones públicas y el crucial papel de los ayuntamientos

Las tareas que deben desarrollarse para ampliar las posibilidades educativas y laborales de los alumnos con discapacidad exige una permanente actualización de la legislación. La detección de las insuficiencias presentes debe urgir a completar la normativa existente, tanto en el nivel estatal como en el autonómico y local. De esta forma se dispondrán del apoyo legal necesario para resolver los problemas y los desajustes detectados.

Sin embargo, hay que reconocer que la mejora de la calidad de la enseñanza para los alumnos con discapacidad y su incorporación a la vida activa y laboral no se resuelve solamente con la mejora de las leyes sino que es necesario al mismo tiempo una acción decidida en este ámbito que se concreta en la propuesta contenidas en el presente informe: cambios en la organización de la educación secundaria, coordinación entre centros ordinarios y especiales en cada sector educativo, gestión de prácticas en centros de trabajo, diseño de perfiles profesionales, ampliación de los programas de garantía social, incremento de las ofertas de empleo, implicación de los padres y de los agentes sociales. Son, como se puede apreciar, propuestas de diferente alcance que exige, en la mayoría de ellas, el concurso de diferentes administraciones públicas y sectores sociales.

Un ejemplo puede visualizar el necesario concurso de diferentes instituciones. No es fácil ampliar las prácticas de los alumnos con discapacidad en los centros de trabajo si no existe una oferta en las empresas, y esto no se produce si los empresarios no perciben un estímulo para ello; pero al mismo tiempo es necesario que desde el entorno educativo se contacte con los centros de trabajo y se gestione la realización de dichas actividades prácticas, lo que precisa de profesionales dedicados a ello; pero, además, dichas prácticas deben estar en relación con la los perfiles profesionales que se imparten, que a su vez deben diseñarse en función de las demandas de empleo potenciales. Las prácticas en empresas reclaman, por tanto, la colaboración de la administración educativa, de la administración laboral, de los ayuntamientos, de los empresarios y de los propios centros docentes.

¿Cómo garantizar que se produce esta confluencia de acciones en beneficio no solo de una centro aislado, capaz de tener suficiente iniciativa, sino de la totalidad de los centros que escolarizan alumnos con discapacidad? Desde nuestro punto de vista, la acción coordinadora y dinamizadora de los Ayuntamientos es fundamental. En ellos debería recaer la iniciativa de coordinar estas acciones. La creación de una comisión en cada uno de los

Ayuntamientos en la que participaran representantes de las empresas, de los centros docentes, de las organizaciones colaboradoras y de las instituciones relacionadas con el empleo y la formación profesional supondría un impulso imprescindible para asegurar el apoyo a cada una de las acciones sectoriales y su coordinación en un proyecto integrado.

La tarea de los ayuntamientos debe de asegurar la coordinación de las actuaciones pero también su impulso decidido. Algunas iniciativas específicas que podrían desarrollar serían las siguientes:

- Detección de recursos de ocio, laborales, formativos y educativos en el municipio dirigidos a personas con discapacidad y adaptados a ellos. Publicación de guías informativas.
- Análisis del mercado laboral del municipio en relación con las necesidades de las personas con discapacidad.
- Sensibilización del empresariado con relación al empleo de personas con discapacidad.
- Detección de los sectores de actividad compatibles con las distintas discapacidades.
- Realización de cursos de formación ocupacional o programas mixtos de formación y empleo adecuados a la discapacidad.

Para ser coherentes con este planteamiento, es necesario que algunos técnicos municipales dediquen al menos parte de su tiempo al trabajo de detectar problemas, conocer los recursos existentes, recopilar información, asesorar a las personas con discapacidad, organizar programas formativos, realizar tareas de intermediación laboral, sensibilizar a los diferentes sectores sociales y laborales y favorecer la coordinación de todas las iniciativas existentes. De esta forma, será posible que dentro de unos años, la educación, la formación profesional y la inserción laboral de los alumnos con discapacidad intelectual tenga la misma calidad y reciba el mismo interés de los poderes públicos que la que existe para el conjunto de los ciudadanos.

La transición

al mundo laboral de las personas con
discapacidad intelectual.
Panorámica de tres países de referencia

INTRODUCCIÓN

La transición al mundo laboral es una fase de la vida de cualquier persona especialmente delicada, que conlleva amplios cambios en los roles desempeñados hasta ese momento, y una transformación de la manera de percibirnos a nosotros mismos: es el paso de una situación de dependencia a otra de independencia (económica, personal, profesional). Este proceso no es fácil, y menos aún para personas que, a la dificultad que el cambio en sí mismo conlleva, deben añadir dificultades derivadas de una discapacidad, y más aun si esta afecta a su capacidad de aprendizaje, si tiene lo que se ha dado en llamar necesidades educativas especiales.

La Oficina Laboral Internacional define la transición como *“Un proceso de orientación social que implica un cambio de status y rol (por ejemplo de alumno o aprendiz, de aprendiz a trabajador y de la dependencia a la independencia) y es fundamental para la integración...La Transición requieren un cambio en las relaciones, rutinas y auto imagen. Para garantizar una transición más suave de la escuela al lugar de trabajo, los jóvenes con discapacidades necesitan desarrollar objetivos y definir el papel que quieren jugar en la sociedad”*⁸⁸

Para la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, este proceso de transición del sistema educativo al productivo es una de sus mayores preocupaciones, y al respecto publicó en 2002 un interesante documento que recoge los principales problemas, temas y opciones con los que se enfrenta el alumnado con necesidades especiales en dieciséis países europeos⁸⁹.

⁸⁸ International Labour Office (1998) Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with disabilities in four European Countries. Geneva. ILO

⁸⁹ Transición de la escuela al mundo laboral. Informe Resumen, Octubre 2002 (www.european-agency.org)

En dicho documento, se detectaron una serie de aspectos clave a considerar en el campo de la transición, teniendo en cuenta los problemas observados en las diferentes experiencias europeas. Dichos aspectos clave son los siguientes (las negritas son nuestras):

*“La transición es un **proceso** que debe ser apoyado por la existencia y puesta en marcha de legislación y medidas políticas*

*a. La transición necesita asegurar la **participación** de los alumnos y respetar sus elecciones personales. Estos, sus familias y los profesionales deben trabajar juntos para formular una programación individual.*

*b. La transición necesita incluir el desarrollo de una **programación individual** centrada en el progreso de los alumnos y en cualquier cambio realizado en su situación escolar.*

*c. La transición debe estar basada en la **participación** y la **cooperación** directas de todas las partes involucradas.*

*d. La transición requiere una estrecha **cooperación entre los centros y el mercado laboral** para que los alumnos experimenten condiciones laborales reales.*

*d.a. La transición es parte de un proceso **largo y complejo** que prepara y facilita a los jóvenes para entrar en la vida adulta y económica.”*

El mencionado documento finalizaba con una serie de recomendaciones dirigidas a los responsables políticos y profesionales en este campo.

Desde este marco referencial, el objetivo de este documento es acercarnos a la experiencia concreta de tres países europeos de referencia, que representan, asimismo, fórmulas diferentes de afrontar el proceso de transición a la vida adulta y laboral de las personas con necesidades educativas especiales: Alemania, Francia y Suecia.

La aproximación descriptiva a los sistemas de transición de estos países nos debe permitir realizar comparaciones fructíferas entre estos sistemas, sus puntos fuertes y débiles, y el sistema español de transición.

1.- LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Alemania es un estado federal, donde los *Länder* o estados federados, tienen un amplio nivel de competencias en gran número de materias. Precisamente, la competencia en asuntos escolares y universitarios recae principalmente en cada uno de los estados federales. La Federación puede adoptar normas legales dentro de los siguientes sectores:

- el ámbito extraescolar de la formación profesional,
- las normas generales de la enseñanza universitaria
- Las ayudas a la formación.

En Alemania, el proceso de transición está estrechamente vinculado a la formación profesional, que en este país tiene características especiales que lo han convertido en una referencia internacional en ese terreno, alrededor del concepto de “*formación dual*”, que integra formación teórica con experiencia en entornos laborales reales.

Dada la importancia que tiene en el proceso de transición la formación profesional, nos detendremos brevemente en este aspecto del sistema educativo.

1.1.- La enseñanza secundaria de formación profesional

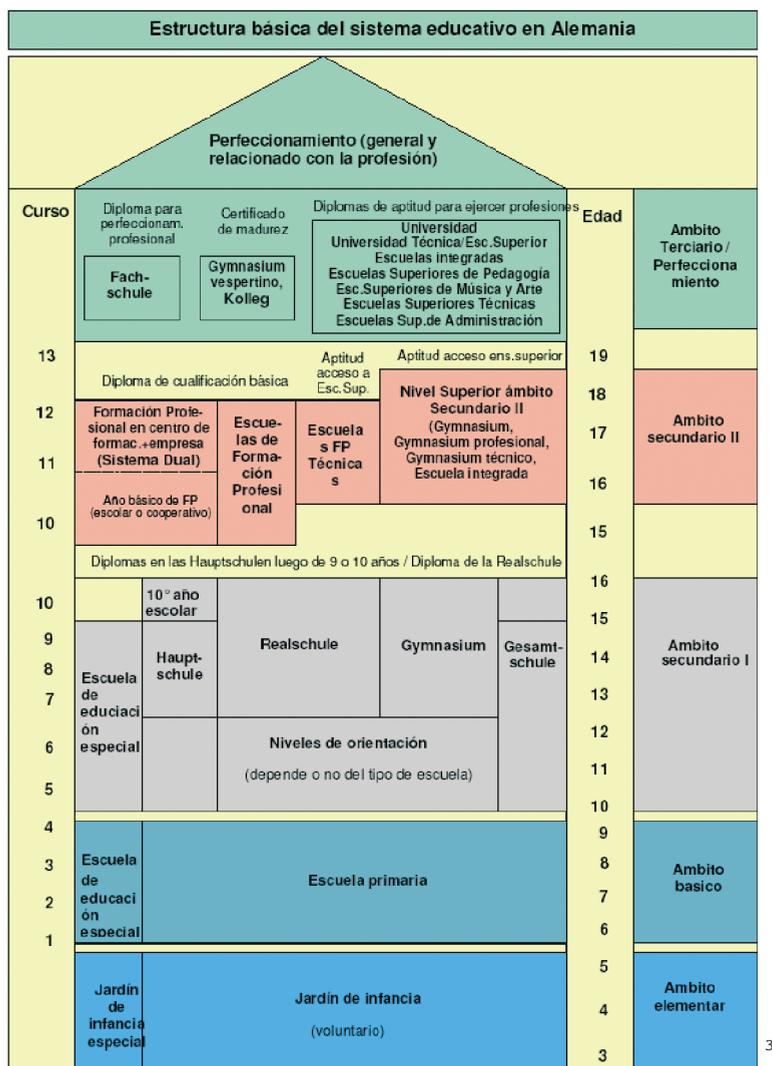
La formación profesional que se realiza tras finalizar el periodo de escolarización obligatorio (de 9 a 10 años escolares) se realiza en lo que se conoce como “*sistema dual*” o bien en escuelas de formación profesional a jornada completa. Los distintos estados federales son los que tienen competencias en el área de la formación profesional.

- Formación profesional en el sistema dual

Al finalizar el periodo de escolarización obligatorio, la mayor parte de los jóvenes de entre 15 y 20 años cursan una primera formación profesional en lo que se conoce como sistema de formación profesional dual.

El sistema se denomina dual porque la formación profesional combina una parte de formación teórica en los centros de formación profesional, con la formación en el puesto de trabajo. La formación dura normalmente tres años. Existen aproximadamente 370 cursos de formación profesional reconocidos con unos contenidos formativos fijados. La formación tiene lugar en

la empresa –en el puesto de trabajo o en talleres para aprendices- y un día a la semana en el propio centro de formación profesional. También es posible que las clases teóricas se den en bloque, es decir, que se combinan bloques de clases de más de un día a la semana con la formación práctica en la empresa.



⁹⁰ La fase clave de transición en el sistema educativo alemán corresponde al delimitado por el color salmón, dominado, como puede verse, por el peso de los diferentes sistemas de Formación profesional.

Los *centros de formación profesional* tienen como cometido profundizar en los conocimientos generales de los estudiantes y proporcionarles la formación básica técnico – teórica necesaria para ejercer una determinada profesión. A las escuelas de formación profesional acuden alumnos que están realizando su primera formación profesional o que han finalizado la escuela de enseñanza media u otro tipo de escuelas que dan una formación general. Estos alumnos todavía no han terminado el periodo de escolarización obligatoria (los 18 años de edad).

Los “módulos reconocidos de formación profesional” se regulan, en lo que a Derecho laboral se refiere, en la Ley de Formación Profesional. (*Berufsbildungsgesetz*)

Tras la formación dual existe la posibilidad de acceder a escuelas de formación profesional técnica. La duración de los módulos de la escuela de formación profesional técnica es distinta dependiendo de la especialidad elegida y de sus objetivos. Por lo menos durará un curso escolar. La formación termina al superar una prueba de aptitud.

A las escuelas de formación profesional de segundo grado asisten jóvenes que ya han realizado un módulo de formación profesional o que cuentan con varios años de experiencia profesional. En los casos en que no se requiere la asistencia durante todo el día, se puede asistir incluso durante la formación profesional.

El objetivo de los distintos módulos es ampliar y profundizar la formación general y profesional. La duración de las clases, en caso de asistir a jornada completa, es de hasta dos años y medio y en caso de escuelas donde se imparten clases a media jornada de tres hasta tres años y medio. El certificado que se obtiene al finalizar se equipara al de la escuela formativa de carácter técnico.

1.2.- Adaptación a personas con necesidades educativas especiales del sistema dual

Pocos estudiantes con necesidades especiales están en disposición de cubrir los requerimientos exigidos por la formación dual o las escuelas técnicas, por lo que es necesario formar a la mayoría de estos estudiantes a través de otras vías especiales. Estos alumnos necesitan apoyo en las empresas donde se desarrolla la práctica intrínseca al modelo dual de formación, así como en las propias escuelas profesionales y en su entorno familiar, con el objetivo de hacerles capaces de manejar las exigencias de la formación. Para ello se trabaja con una variedad de conceptos, aplicables en función de la situación personal de los estudiantes.

Alemania ofrece un catálogo de medidas de adaptación de la formación profesional para personas discapacitadas, que difieren unas de otras en la intensidad del apoyo ofrecido, y que dependen del tipo y extensión de la discapacidad.

Actualmente, se hace especial hincapié en la necesidad de un diagnóstico individualizado que permita tomar la decisión correcta sobre la que construir un proceso formativo sostenible, tratando de hallar la “ubicación adecuada” para cada persona con necesidades educativas especiales. Se trata de desarrollar paquetes de medidas individualizadas para estos alumnos en cooperación con una red interdisciplinar (*Eingliederungsfachdienste*) en la que colaboran los servicios de orientación profesional, dependientes en Alemania del Servicio Público de Empleo (*Arbeitsagentur*) inclusive en lo que se refiere a lo que en España denominaríamos “orientación educativa”, el centro de rehabilitación, trabajadores sociales, médicos y otros expertos.

El principio guía para cualquier proceso de apoyo al alumno discapacitado es: **“Tan normal como sea posible, así como tan específico como sea necesario”** (BA 1999). De este principio se deriva que surjan muchos proyectos que traten de desarrollar la integración desde los centros educativos ordinarios. Junto a esta tendencia, se trata de impulsar una mayor colaboración entre los colegios y los centros de formación profesional, planificando medidas conjuntas, especialmente en el último año escolar, y desde una perspectiva realista.

1.3.- Estructura del proceso de integración en la formación profesional.

El colegio de educación general y el servicio de orientación profesional trabajan conjunta y estrechamente sobre un plan de opciones formativas (Pre-formación profesional). Es importante destacar que, conforme con el SGBIII (Volumen Tercero del Código Alemán de Seguridad Social) la provisión del servicio de orientación profesional corresponde a la oficina de empleo (*Arbeitsagentur*). El servicio de orientación profesional es responsable de:

- la comprobación de la disponibilidad a la formación
- Programas de formación pre-profesional.
- Apoyo a la rehabilitación.

Formación pre-profesional

La formación pre-profesional se ha mostrado como una medida muy útil, que se ubica justo en el momento en que está finalizando el aprendizaje en el colegio ordinario o, en su caso en el centro educativo especial, y antes de empezar la formación profesional dual.

Los colegios preparan a sus alumnos para que tomen decisiones sobre su futura formación-carrera profesional a través de las siguientes medidas:

- Estudios pre-laborales (*Arbeitslehre*) en la propia escuela.
- Visitas a las empresas y a centros de trabajo
- Cooperación con los centros de orientación profesional de las oficinas de empleo.

Tras la educación obligatoria, se aplican otras medidas:

- Preparación a la formación dual en formato “escolar” (Ej. : “año de pre-integración”).
- Medidas del servicio de orientación profesional (Ej. Cursos de apoyo a la toma de decisiones)
- Formación preparatoria en talleres para personas discapacitadas (la apertura de talleres de empleo protegido se realiza con criterios generalmente restrictivos, empezando actualmente a ser algo más flexible y abierta su posibilidad de creación).

Formación profesional

Conforme a lo dispuesto en la Ley de Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz*) la expresión “formación profesional” incluye:

- Formación profesional inicial.
- Formación continua
- Reciclaje profesional.

Nos centramos en las medidas previstas en la fase de Formación Profesional inicial que es la que afecta al proceso de transición, fundamentalmente.

Como señalamos antes, el principio guía del proceso de transición en Alemania es “*Tan normal como sea posible, tan específico como sea necesario*”, así pues, la primera opción es siempre que el alumno con necesidades educativas especiales se integre en los centros ordinarios de formación pro-

fesional y en la dinámica de la formación profesional dual, incluida las estancias en empresa, realizando las adaptaciones necesarias en cada caso.

- En formato “normal”, para una profesión reconocida, que exija un proceso formal de formación, de acuerdo con la Ley de Formación profesional BBiG (*Berufsbildungsgesetz*) o su norma, la HWO (*Handwerksordnung*)
- O, de no ser posible, en un proceso adaptado, de acuerdo con las regulaciones especiales para las personas discapacitadas.

El Art. 100 del Código Alemán de Seguridad Social, Vol. III. contempla la existencia de las siguientes ayudas especiales para jóvenes discapacitados:

- Subsidio económico de formación profesional.
- Medidas de apoyo a la formación
- Formación en instituciones externas especializadas

Cuando la discapacidad de alumno hace imposible esta integración, aún con apoyo, en el proceso ordinario de formación profesional dual, se contempla la existencia de centros especializados en alumnos con necesidades educativas especiales.

El Art. 102 del mencionado Vol. III del Código Alemán de Seguridad Social contempla, como centros especializados los siguientes:

- Establecimientos de formación profesional con servicios especiales (BBW, *Berufsbildungswerk*).
- Centros especiales de formación profesional
- Otros centros de rehabilitación (BAW *Berufsbildungswerk Mittlefranken*).

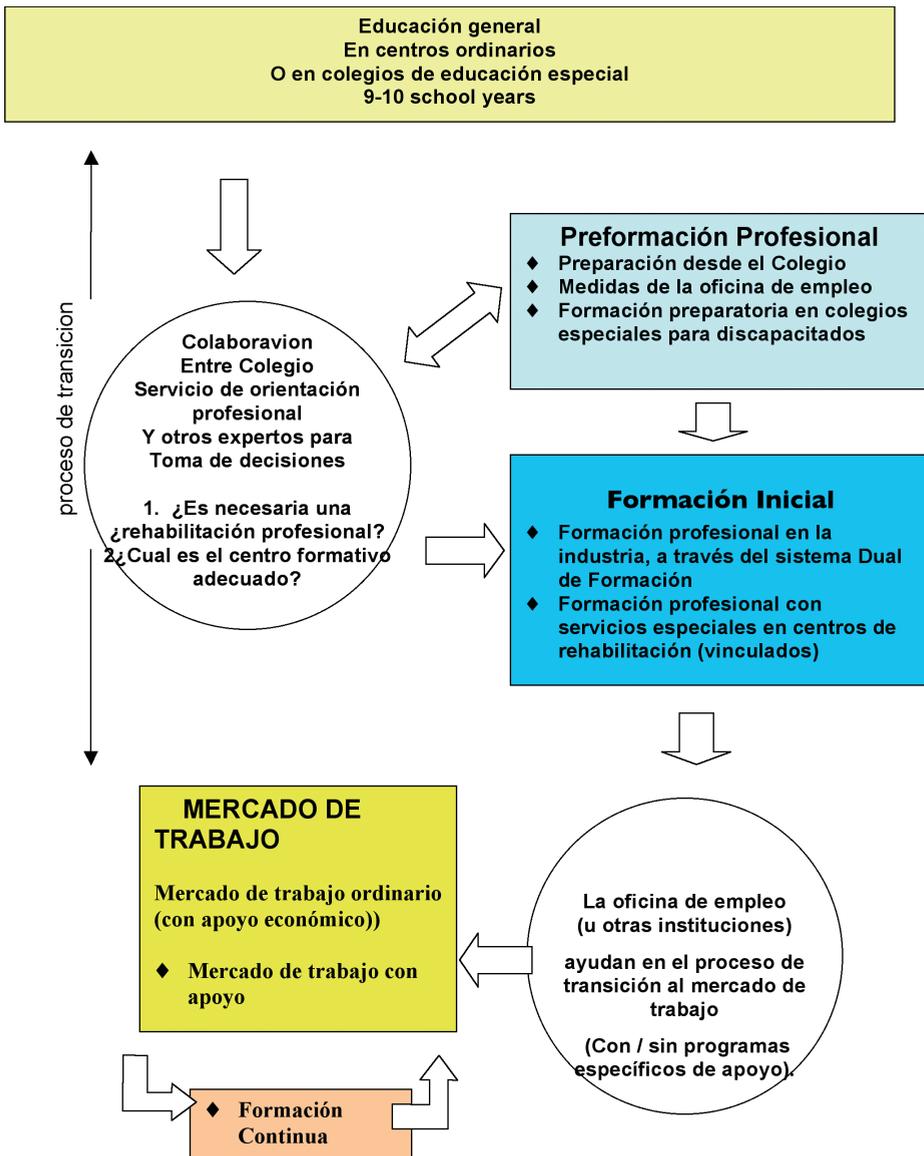
1.4.- La transición al mercado de trabajo

Los alumnos con necesidades educativas especiales no se integran de manera automática en empresas a la finalización exitosa de su proceso de formación profesional. Esta integración en el mercado de trabajo se realiza también de manera tutelada a través de las siguientes medidas adicionales:

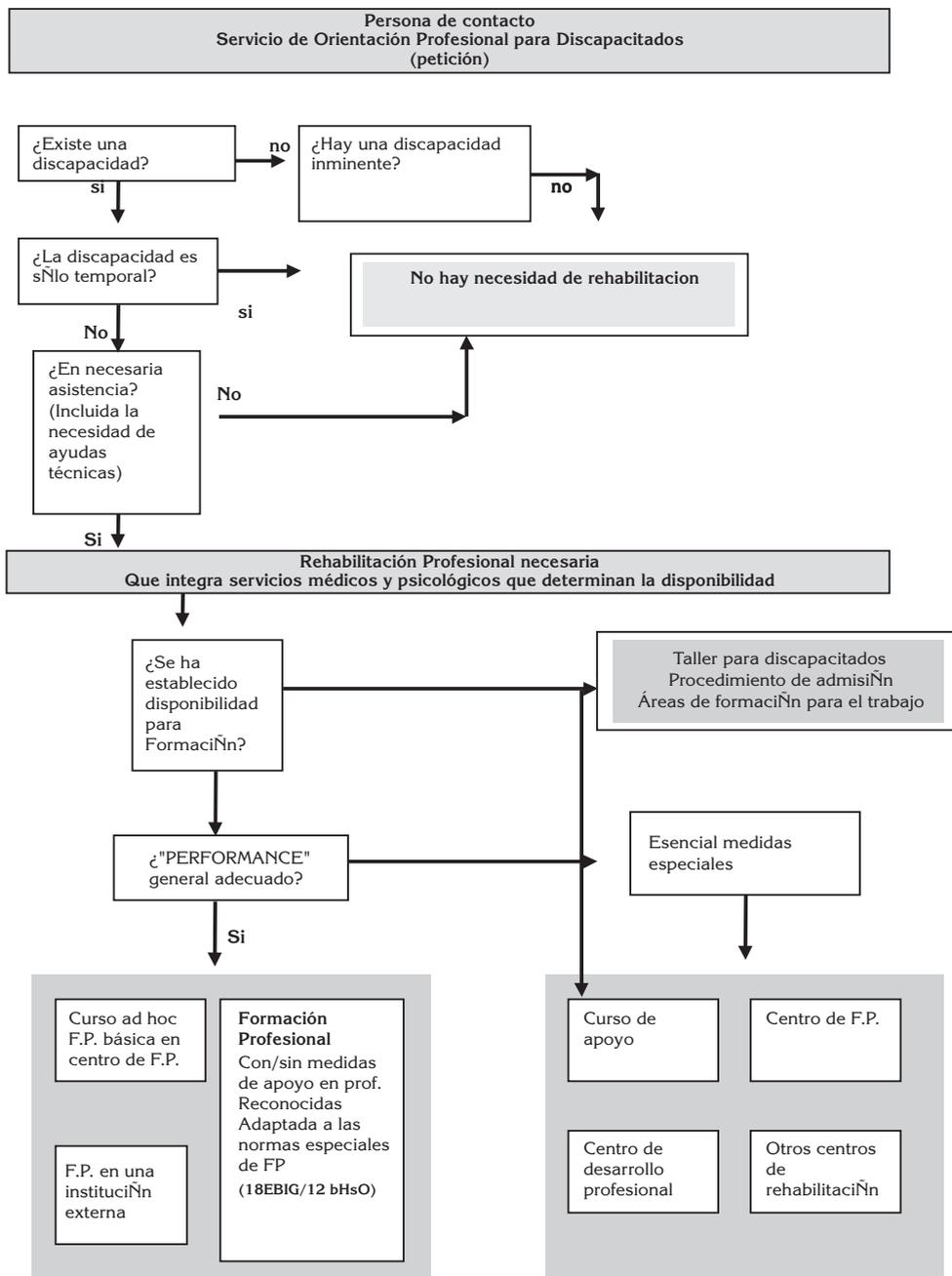
- Supervisión de la integración
- Supervisión por el servicio psicosocial local
- Asistencia durante toda su vida laboral y carrera profesional.

En los siguientes cuadros, se puede ver de manera más gráfica el desarrollo de un proceso de transición a la vida laboral y adulta de un joven con necesidades educativas especiales.

Transición de la escuela al empleo para jóvenes con especiales necesidades educativas



Pasos en el proceso de toma de decisiones en un proceso de transición en el ámbito de la formación profesional (F.P.)



Como puede verse, se trata de un flujo de decisiones que tratan de adaptarse de manera individualizada a la situación personal del alumno, pero con una marcada tendencia a su integración en el sistema ordinario de formación profesional. Centros y servicios especiales, son una excepción a este principio.

En los últimos años, Alemania ha implementado un programa de combate del desempleo entre las personas con discapacidad profunda (Octubre 2000) estableciendo una red nacional de servicios especializados de integración, cuyo personal presta servicios de orientación y asistencia para la integración de estas personas en el mercado laboral. Las agencias de integración gestionan subvenciones para la contratación de personas con serias discapacidades, y las empresas pueden recuperar hasta el 70 % de los costes de adaptación del puesto de trabajo solicitándolo al servicio de empleo alemán (Bundeagentur für Arbeit). Por otra parte, si tales incentivos no son suficientes, las empresas de tamaño grande están sometidas a una “tasa de igualdad”, que habrán de pagar mensualmente por cada puesto de trabajo reservado a discapacitados no cubierto.

Este programa ha conseguido que en tres años (de 2000 a 2003) la cifra de discapacitados en situación de desempleo se haya reducido en 29.000 personas, cifra especialmente llamativa en un contexto de incremento del desempleo general y de estancamiento económico.

Actualmente, se negocian nuevas medidas que refuercen el programa bajo el objetivo “50.000 empleos para personas severamente discapacitadas”, con la idea de cubrir en un año 27.000 puestos de trabajo con personas severamente discapacitadas. Pero no todo es éxito en este programa. Se ha detectado ciertos niveles de discriminación de las mujeres severamente discapacitadas respecto a los hombres en iguales circunstancias. Aproximadamente la mitad de las personas severamente discapacitadas son hombres, pero reciben el 67 % de las ayudas y medidas para la integración laboral, a diferencia del 32% que reciben las mujeres, que sufren una doble discriminación. El gobierno alemán, está incluyendo medidas que eviten esta desviación en el acceso a las medidas de integración.

Puede concluirse que las características del modelo alemán de transición son:

- Peso dominante de la Formación Profesional como espacio básico de la transición. Si observamos, por ejemplo, la lista de proyectos de apoyo a la inserción al mercado laboral, recogidos por la Agencia Europea para el Desarrollo de Necesidades Educativas Especiales

(www.european-agency.org) podemos comprobar que todos ellos pasan por la integración de los alumnos en la corriente general del sistema de formación profesional dual.

- Voluntad de integración en la corriente general del sistema (“ tan normal como sea posible...”)
- Establecimiento de medidas especiales (...tan específico como sea necesario”) potenciando las más “cercanas” al proceso normal y dirigidas a colectivos clasificados como “severamente discapacitados”.
- Limitaciones a la creación de centros especiales o talleres protegidos, sujetos los existentes a fuertes controles.

2.- LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL EN FRANCIA

2.1.- Evolución normativa y de planteamientos

Según remarca La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, las personas discapacitadas son uno de los colectivos con mayores dificultades en conseguir una adecuada integración social y laboral, pese a los considerables progresos que se han hecho en este campo en los últimos años en Francia.

Una serie de factores contribuyen a esta situación:

- La falta de aceptación de las personas discapacitadas por su entorno social.
- Obstáculos de orden material, problemas de accesibilidad, etc.
- Capacidades laborales insuficientes en ciertos trabajadores discapacitados.
- Cambios en el mercado de trabajo y crecimiento del desempleo en general, que afecta con mayor dureza a este colectivo.

La legislación francesa en materia de empleo de personas discapacitadas tiene una larga historia. La primera norma al respecto es de 1924 (sobre *“trabajadores disminuidos”*). Por Ley de 23 Noviembre de 1957 se estableció una cuota de 10 % de empleo reservado a discapacitados en compañías con más de 10 trabajadores. La Ley de 30 de Junio de 1975 buscó *“establecer en un solo texto todas las principales medidas y recursos para su gradual aplicación, que deberían permitir que toda persona discapacitada consiga el mayor grado posible de integración social”*.

Este texto, de considerable importancia, se encuentra actualmente en proceso de revisión. La Ley de 30 de Junio de 1975 marcó la sustitución del concepto de asistencia por el de solidaridad, a la hora de tratar la integración socio-laboral de las personas discapacitadas. De la misma surge la vigente estructura de las Comisiones Departamentales de Educación Especial (CDES) y de colocación y orientación profesional de adultos con discapacidades (COTOREP).

La ley de 10 de Julio de 1987 establece obligaciones para las empresas, con el objetivo de garantizar la integración laboral de los discapacitados:

- Obligación de contratar trabajadores discapacitados.

- Obligación de subcontratar con el sector de “empleo protegido” (limitado al 3% de la tasa de empleo)
- Acuerdos colectivos que recogen deducciones fiscales aprobadas por el Estado por la contratación de trabajadores discapacitados.
- Pago a un fondo de desarrollo de la integración profesional de personas discapacitadas (*Association Nationale de Gestion de Fonds pour l'insertion Professionnelle des Personnes Handicapées*) con una contribución igual a 500 veces el salario mínimo por hora, por empleo que incumpla la reserva del 10 % de trabajadores discapacitados.

El modelo francés, hace especial énfasis en la preferencia por la integración de las personas discapacitadas en el entorno social y laboral ordinario, y está basado en tres conceptos esenciales:

- Un considerable desarrollo de iniciativas de empleo protegido (con fuerte intervención del Estado)
- Una fuerte tradición de compensación (pensiones, subsidios, etc.)
- La obligación de contratar por empresas y administraciones.

Al mismo tiempo, que se produce la renovación de leyes y reglamentos reguladores de la integración social y laboral de adultos discapacitados, el sistema educativo, y su sección especializada (Adaptación e Integración Educativa) ha cambiado considerablemente.

La mencionada Ley de 1975 recomendaba que los procesos permitiesen a los jóvenes permanecer dentro del sistema educativo ordinario, preferentemente a cualquier otra solución, si bien los decretos de 1982 y 1983 establecían los principios y condiciones técnicas para la integración educativa. La Ley general de Educación de 10 de Julio de 1989 y sus textos derivados, y una reforma a gran escala del sistema médico-educacional (Reforma de los Apéndices XXIV) proveyó a las iniciativas particulares de integración de un contexto bastante favorable.

2.2.- La integración en el sistema educativo

En el sistema francés de ayuda a la integración de jóvenes discapacitados juegan un importante papel las asociaciones no gubernamentales. Las asociaciones de padres y madres de niños discapacitados gestionan un buen número de instituciones especializadas. Algunas de estas instituciones, muy pronto promovieron iniciativas dirigidas a mantener a los niños discapacitados en los centros educativos ordinarios. La fuerte demanda social se

dirigió inicialmente hacia los colegios de educación primaria (guarderías, escuelas elementales).

Esto pudo materializarse a través del desarrollo de políticas de integración individual, y en 1991 por la creación de estructuras de integración colectiva las *Classe d'Intégration Scolaire* (CLIS), Clases de Integración Educativa, y de mecanismos para la ayuda y el soporte de los procesos de integración como el SESSAD (*Service d'Éducation et de Soins Spécialisés A Domicile*) – Servicios de Educación y Cuidados especiales a domicilio-. Se establecieron mecanismos especiales para la integración de adolescentes con necesidades educativas especiales en los centros de educación secundaria (*Unité Pédagogique d'Intégration, UPI*), que fueron establecidos en 1995.

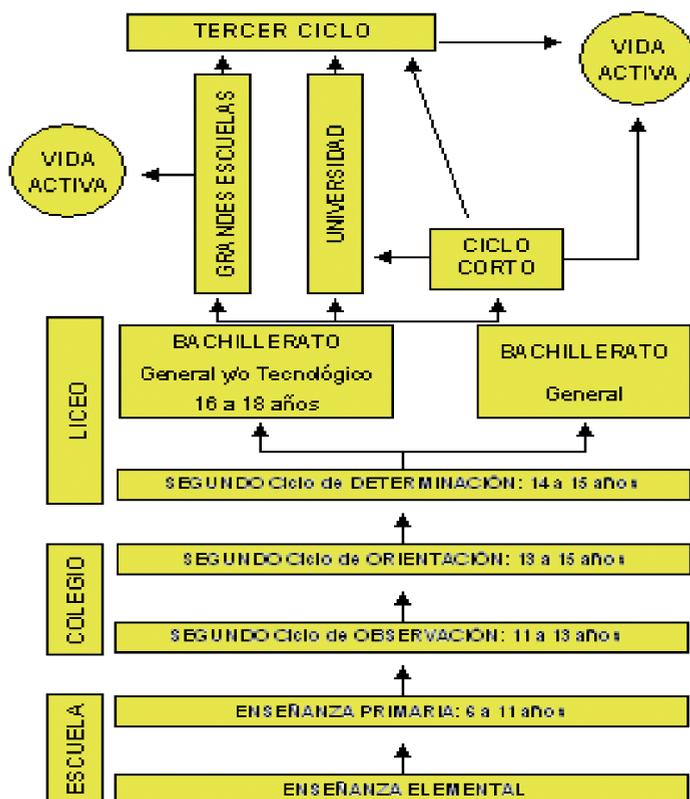
Los sistemas de apoyo en las escuelas de educación secundaria se han ampliado en una reciente reforma a otros tipos de discapacidades. Muchas familias y asociaciones que han sido muy activas en la promoción de la integración educativa, se han visto naturalmente implicadas en la búsqueda de alternativas para la integración en los sistemas de formación profesional y en la vida social ordinaria de jóvenes que van pasando a la edad adulta.

En los últimos dos años se han tomado medidas para desarrollar la integración en el sistema educativo de manera sustancial. Estas medidas refuerzan las ya existentes. La nueva definición de las funciones de los colegios, y las estructuras de participación en el proceso educativo, ha incluido, desde 1989, el establecimiento de estructuras de seguimiento de los jóvenes egresados (Esta obligación se ha extendido a tres años para las instituciones especializadas). Las cuestiones de la formación profesional, la integración social y laboral están en el centro del actual debate en este campo.

La característica de los cambios en esta área de la política francesa es: si bien Francia mantiene una tradición centenaria de centralización, esto ha cambiado en los últimos 20 años; aunque el marco y las líneas generales se mantienen de ámbito nacional, cada vez surgen más iniciativas y soluciones locales, sinergias de participantes en diferentes procesos, la implementación de procedimientos originales e innovadores, y el intercambio de buenas prácticas y experiencias de estos “experimentos locales”, que a menudo permanecen limitados o son problemáticos.

2.3.- La transición como proyecto en el sistema educativo francés

En Francia, el proceso de transición a la vida adulta se concibe por el sistema educativo como un proyecto dirigido al objetivo final de la integración sociolaboral del alumno. Este proceso puede producirse en centros especializados o en los establecimientos educativos ordinarios.



Organigrama del sistema educativo francés

a. Proceso de transición en centros especializados:

En los centros especializados en jóvenes discapacitados el proyecto de transición se estructura alrededor de un conjunto de proyectos que, en cascada, van articulando el funcionamiento de estos centros y de los procesos de transición individual.

- *Proyecto Institucional:* Conlleva la elaboración de un conjunto de documentos que establecen criterios de actuación en relación con el entor-

no social y medico-social. Se establecen principios, valores, una filosofía de actuación y los medios de intervención. Este proyecto institucional es competencia de la Autoridad educativa nacional.

- *Proyecto de establecimiento o de servicio*: Establece la creación de centros concretos con una misión precisa, regulados por un texto reglamentario. Este reglamento incluye:
 - Las condiciones del ejercicio de esta misión y su referencia administrativa (competencia del estado, la región, el departamento, municipal).
 - Los medios disponibles (locales, personal, etc.)
 - Las condiciones de admisión de jóvenes
 - El reglamento de régimen interior
 - Las modalidades de evaluación concernientes a la marcha general del servicio o establecimiento.
- *Proyecto educativo*: Incluye la organización de la vida escolar, particularmente en sus dimensiones educativa y cultural. Conciernen a todo el equipo educativo (incluyendo al personal de servicios, chofer, jardiner, cocinero, guardián, etc.) con el objetivo de evitar una separación entre educación (como proyecto integrador) y enseñanza.
- *Proyecto pedagógico*: supone las diferentes modalidades de puesta en acción de una estructura de aprendizaje. El proyecto es definido por el equipo docente, dentro del respeto al marco del proyecto institucional y del reglamento del establecimiento o servicio. La mayor parte de estos objetivos son transversales o transdisciplinarios, es decir, las distintas materias coadyuvarán a su adquisición.
- *Proyecto didáctico*: Cada profesor precisará los conocimientos que deben impartirse y la metodología a emplear.
- *Proyecto individualizado*: Se traduce en la aplicación de la estrategia pedagógica del establecimiento o servicio a cada joven, de manera individual.
- *Proyecto de vida*: consiste en las finalidades que cada joven se fija en cuanto a su desarrollo personal, social, familiar y profesional futuro.
- *Proyecto de formación*: indica las modalidades de adquisición del conocimiento que se van a poner en práctica para conseguir ese proyecto de vida.

<p>Las necesidades de las personas determinan las modalidades del compromiso institucional</p>	<p>Proyecto Institucional</p> <p>Proyecto del centro (servicio o establecimiento)</p> <p>Proyecto pedagógico</p> <p>Proyecto terapéutico</p> <p>Proyecto individualizado</p>	<p>El compromiso institucional precisa el marco de los valores activos</p>
--	---	--

El proyecto individualizado es un referente de todo el proceso. Juega un papel central. Una práctica cada vez más frecuente consiste en dotar a cada persona en transición de un tutor, o referente individual, lo que supone un avance al personalizar el seguimiento del proceso de transición.

El inconveniente puede derivarse en el compromiso demasiado exclusivo que puede llegar a darse entre el tutor y un joven y su familia, generando una relación cerrada sobre sí misma. Para evitar ese escollo, el concepto de tutor o referente individual puede ser sustituido ventajosamente por el de tutor o referente de proyecto. Este tutor de proyecto garantiza la gestión general del mismo –reúne la información relativa a la situación general del joven y comprueba la aplicación adecuada de las acciones elegidas, presenta la situación del joven en las reuniones, balances, etc., redacta el acta y se convierte en el interlocutor privilegiado y mediador entre el centro y las familias.

b. Proceso de transición de los alumnos escolarizados en centros educativos ordinarios:

La Ley de Orientación Educativa de 1989 marca la voluntad de un cambio profundo del sistema educativo, en la línea de la democratización. El derecho a la educación se garantiza, como medio para desarrollar la personalidad individual, elevar el nivel de formación y la inserción adecuada en la vida social. El alumno, colocado en el centro del sistema educativo, se convierte en protagonista de su orientación, construye individualmente su proyecto de orientación escolar y profesional en función de sus aspiraciones y capacidades. El proyecto del centro se configura como un entorno que ayuda al alumno a elaborar su proyecto personal. El proyecto de orientación debe prepararse a partir de los cuatro años que preceden el fin de la escolaridad obligatoria (los 12 años), y realizarse plenamente a continuación.

Durante este período, el joven debe progresivamente poder descubrir alternativas de formación a seguir tras la educación obligatoria, y el mundo de trabajo. Los centros públicos cuentan con servicios de apoyo a los proyectos individuales de formación y orientación (PIFO) para ayudar a los alumnos en dicho proceso. Los Planes individuales de formación y orientación (PIFO) son la concreción del proyecto individualizado. Los servicios de apoyo deben ofrecer alternativas e información a cada alumno para que pueda ejercitar sus opciones formativas y profesionales. Estos servicios ofrecen información y consejo respecto a las opciones de formación profesional, posibilidades del mercado de trabajo, y opciones más atractivas en función de las habilidades e intereses del alumno. Organizan sesiones informativas, visitas a las empresas de la zona, prácticas en empresas, acercamiento a los servicios públicos vinculados con el mundo del trabajo (oficinas de empleo, seguridad social, etc.).

La figura del tutor es clave en estos servicios, es el referente del proyecto individualizado, tanto hacia el alumno como hacia el exterior. Al tutor corresponde:

- Asegurar la gestión del proyecto.
- Reunir la información relativa a la situación general del joven y se asegura de su difusión.
- Verificar la ejecución adecuada de las actividades escogidas (sesiones informativas, prácticas en empresas, etc.).
- Presentar la situación del joven en las reuniones, balances, etc., redactar actas y gestionar la documentación derivada del proceso.
- Ser un interlocutor fiable para las familias.

2.4.- Cuatro modelos diferentes de transición

Según el equipo francés que colabora con la Agencia Internacional para el Desarrollo de la Educación Especial⁹¹, actualmente, pueden diferenciarse cuatro modelos activos de transición a la vida adulta para jóvenes en Francia, cada uno de ellos con sus puntos fuertes y débiles:

⁹¹ Four models of Transition for the Young people in France, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (www.european-agency.org)

- 1.- Un modelo protector e igualitario basado en escuelas especiales.
- 2.- Un modelo selectivo, basado en habilidades profesionales
- 3.- Un modelo que asimila y encaja formación especial y escuela ordinaria, con base en modelos de adaptación.
- 4.- Un modelo “conquistador”, basado en la adaptación al entorno económico.

Modelo 1.- Un modelo protector e igualitario:

1.1.- Aspectos principales:

- El procedimiento, muy brevemente consiste en: El centro cuenta con los profesionales, recibe y forma a los jóvenes y capta los fondos necesarios, normalmente de fuentes públicas.
- El sistema ofrece formación a los jóvenes
- El centro capta empresas (ordinarias o talleres de empleo protegido) para prácticas.
- El centro especial mantiene la iniciativa en la relación con las empresas como entidad autónoma.
- Los empresarios se comprometen a implicarse en el éxito del joven en la empresa, y no sólo el departamento específico que lo acoja.
- Todos los alumnos participan en procesos de prácticas.

1.2.- Evaluación y validación del curso:

Corre a cargo de los centros educativos especiales:

Los puntos de valoración son definidos y sujetos a la evaluación de:

1º.- La empresa que acoge al alumno.

2º.- El/la responsable de la práctica

3º.- Profesores e instructores participantes.

En ocasiones se concede un diploma al participante pero con escaso valor en el mercado de trabajo.

1.3.- Puntos fuertes del modelo:

- El equipo de dirección siempre ofrece algún incentivo
- El staff técnico y educativo participa en todo el proceso de formación
- Un número estable de empresas recibe jóvenes discapacitados, lo que normaliza las políticas de integración.
- Se obtiene un seguimiento fiable del alumno
- El curso está abierto a todo alumno que supere un test inicial.

1.4.- Puntos débiles del modelo:

No genera proyectos ambiciosos, y se normaliza la dependencia de los fondos públicos.

Modelo 2.- Un modelo selectivo, basado en habilidades profesionales

2.1.- Puntos principales:

- Se oferta “un curso diferente para cada uno” (adaptando el proceso formativo y su velocidad a cada alumno/a).
- El objetivo es la inserción en un entorno laboral normal (incluso si el final el resultado es acceder a un empleo protegido).
- Tras la formación profesional, que tiene lugar en el centro educativo, el joven se ubicará en una situación real de trabajo, y el apoyo inicial se irá reduciendo poco a poco.
- Desarrollo de equipos y redes (con centros especiales, empresas locales, etc.)
- Las empresas están fuertemente integradas en el proceso de formación.

2.2.- Evaluación y validación del proceso:

Existe una evaluación interna y externa. Los centros especiales tratan de poder suministrar diplomas oficiales, reconocidos, por ejemplo, por las cámaras profesionales.

2.3.- Puntos fuertes:

- Alto grado de implicación interna: la estructura completa debe tener el mismo objetivo para poder ser creíble.
- Las redes ayudan a los centros educativos especiales a mantenerse abiertos a su entorno productivo local.

2.4.- Puntos débiles:

- El proceso es selectivo.
- Es posible crear centros con “un alto nivel de educación” y fuertes barreras de entrada.

Modelo 3.- Un modelo que asimila y encaja formación especial y escuela ordinaria, con base en modelos de adaptación

3.1.- Puntos principales:

- Los cursos están ubicados en centros especiales (por ejemplo: donde se imparte la formación preprofesional) pero el proceso de formación propiamente dicho se provee externamente a la escuela, en un centro de carácter ordinario.
- El centro especial ha de intervenir con las instituciones formativas de la zona en orden a crear programas adaptados para jóvenes (por ejemplo en cuanto duración, o velocidad de la formación).
- Se hace un seguimiento especial para ayudar a los jóvenes a seguir su curso externo en un marco dual de formación. (Centro especial / centro ordinario).

3.2.- Evaluación y validación del proceso:

- Se lleva a cabo por los centros especiales para obtener el diploma profesional, pero no es la única manera.
- Conlleva un proceso de validación añadido al diploma, que puede incluir:
 - Un documento de reconocimiento de la formación: mencionando las cualificaciones y habilidades personales
 - Un diploma del centro ordinario
 - Un certificado de habilidades basado en requerimientos reales del trabajo.

3.3.- Puntos fuertes

- La imagen de los jóvenes discapacitados cambia
- Este tipo de curso es muy motivador para los jóvenes
- Se amplía la opción de cursos de formación y se incrementan las habilidades sociales y profesionales de los alumnos.

4.4.- Puntos débiles:

- Los jóvenes pueden adquirir habilidades profesionales concretas, pero no ver incrementados sus conocimientos generales.
- Es un sistema de muy difícil acceso a ciertos tipos de jóvenes discapacitados
- La ubicación de los centros educativos ordinarios puede ser un problema, por su distancia del centro especial, o por accesibilidad.

Modelo 4.- Un modelo “conquistador”, basado en la adaptación al entorno económico.

4.1.- Puntos principales:

- La tendencia principal es a la integración profesional completa en un entorno laboral normal.
- Se basa en proyectos de integración, de carácter voluntario, establecidos de acuerdo con las posibilidades que ofrece el mercado de trabajo local.
- El partenariado es esencial, con cámaras profesionales, asociaciones de empresarios, redes empresariales y autoridades locales.
- El comienzo de la formación conlleva desligarse en la medida de lo posible del sector “especializado en discapacitados”, manteniéndose un servicio de seguimiento: el EPSR (*Equipe de Preparation et de Suite au Reclassement* – Equipo para la preparación y seguimiento de la reubicación).
- En el marco de la preformación profesional, las escuelas especiales tratan de desarrollar y habilidades transversales de los jóvenes relacionados con algún tipo de trabajo (La primera habilidad del estudiante debería ser asegurar calidad en su trabajo.)
- Los jóvenes participan en un programa que potencia habilidades laborales específicas basadas en las necesidades de personal de la zona.

4.2.- Evaluación y validación del proceso:

- El objetivo no es la mera obtención de un diploma profesional
- La evaluación es incompleta en tanto que sólo se estima como éxito la integración y mantenimiento del joven en un puesto de trabajo ordinario.

4.3.-Puntos fuertes:

- Alto nivel de integración en el mercado de trabajo abierto u ordinario.
- La integración en el mercado laboral abierto puede conseguirse de diferentes formas, por tanto, los profesionales tienen que adaptar la formación a cada joven, de manera individual.

4.4.- Puntos débiles:

- El número de empresas participantes es limitado (Las vacantes en el mercado laboral abierto no pueden estarlo por largo tiempo).
- Algunos jóvenes acaban desarrollando funciones limitadas o repetitivas como parte de un proceso de producción más amplio, por lo que las habilidades obtenidas ofrecen un futuro profesional limitado.
- Al hablar de mercado de trabajo abierto, inciden muchos factores no controlables en las decisiones de las empresas, tanto en lo que respecta a su compromiso inicial de colocación, como a la continuidad de los puestos de trabajo.

2.5.- El empleo protegido

Los Talleres protegidos (*Atelier Protégé* – AP)

Los talleres protegidos son unidades económicas productivas, que deben operar sin pérdidas. Para conseguir esto, los talleres reciben un apoyo económico público limitado, que no condicione su autonomía como empresa.

El porcentaje de ingresos de un taller de empleo protegido puede dividirse, aproximadamente, de la siguiente manera:

- 70%: ingresos
- 25%: CRVE (Subsidio que se abona individualmente a las personas discapacitadas)
- 5% Subvención pública.

Sólo el 20% del personal de estos talleres puede ser “no discapacitados”.

La Comisión Técnica para la Orientación Profesional y el Empleo (COTOREP) envía a los trabajadores discapacitados que tengan o superen una reducción de su capacidad laboral ordinaria del 50% a los talleres de empleo protegidos.

Actualmente hay 515 talleres de empleo protegido en Francia, que emplean a 17.000 personas.

Los Centros de Asistencia para el Empleo. (Centres d’Aide par le Travail –CAT-)

Los Centros de Asistencia para el Empleo tienen un doble propósito:

- Proveer acceso a la vida social y profesional de las personas discapacitadas temporal o permanentemente, con dificultades para realizar una actividad profesional en una estructura productiva ordinaria o en un taller de empleo protegido. Este acceso se provee a través de estructuras y condiciones de trabajo especialmente adaptadas.
- Estos Centros de Asistencia para el Empleo constituyen también una estructura proveedora de puestos de trabajo, de manera similar a las empresas, aunque la ley defina estos centros como instituciones socio sanitarias.

El salario de los empleados de los Centros de Asistencia para el Empleo debe rondar como mínimo el Salario Mínimo Interprofesional (no puede ser inferior al Salario mínimo interprofesional menos un 5 % del mismo).

Los trabajadores discapacitados orientados por el COTOREP encuentran en estos centros oportunidades de empleo en las que el nivel de exigencia productiva puede reducirse hasta un 30% respecto a la de un trabajador en situación “normal”.

Hay 1.300 Centros de Asistencia para el Empleo en Francia, en los que trabajan alrededor de 90.000 trabajadores discapacitados.

2.6.- Algunas cifras sobre el empleo de personas discapacitadas en Francia.

Para cerrar este apartado con una perspectiva de lo que las diferentes medidas implican en términos de empleo de personas discapacitadas en Francia, recogemos aquí los datos de empleo suministrados por el equipo francés de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial:

a.- Empleo de personas discapacitadas en entorno ordinario:

- Hay 220.000 empresas obligadas por la normativa que exige a empresas con 20 o más trabajadores la contratación de personas discapacitadas. Esto supone un porcentaje de 4 % de los puestos de trabajo del mercado ordinario y supone la contratación de 104.000 trabajadores discapacitados con la condición reconocida por el COTOREP
- 160.000 trabajadores discapacitados trabajando en el sector público.
- 23.300 Contratos de “Iniciativa Empleo”, (CIE), creados para apoyar la integración de discapacitados en puestos de trabajo del mercado ordinario en 1999.
- 40.700 Contratos de Empleo Solidario (CES) y 14.800 Contratos de Trabajo Consolidados (CEC) suscritos por trabajadores discapacitados.
- 41.000 trabajadores discapacitados han sido contratados en el programa “Servicio Personalizado para un nuevo comienzo en el empleo”.
- 146.000 demandantes de empleo discapacitados, que suponen el 5 % del total de demandantes de empleo en Francia.

b. Empleo para personas discapacitadas en entornos protegidos:

- 1300 Centros de Asistencia para el Empleo (CAT) que acogen 90.000 trabajadores discapacitados.
- 515 Talleres de empleo protegido, en que trabajan 17.000 trabajadores discapacitados.

c. Formación ocupacional para trabajadores discapacitados:

- 10.000 puestos en centros de rehabilitación, con un movimiento de 14.000 usuarios al año (discapacidades físicas o motoras)
- 21.000 cursos de formación para el empleo y la inserción (Programa SIFE) orientados a personas discapacitadas.
- 4.000 alumnos discapacitados por el AFPA (Entidad francesa responsable de la formación profesional continua) aparte del programa SIFE.
- 4.200 alumnos discapacitados, formados en otros centros de formación.

Frente al modelo alemán, cabe señalar que, en Francia, tiene un fuerte peso el tejido asociativo, y la creación de centros especializados. Esta mul-

tipicidad de centros ha generado un catálogo muy amplio de actividades diferentes de cara al proceso de transición hacia el mundo del trabajo y el desarrollo de enfoques diferentes de apoyar dicho proceso (los llamados “cuatro modelos”).

Por otra parte, adquieren importancia los sistemas de inserción laboral pura del colectivo de personas discapacitadas en sentido amplio, de los que también se benefician, en la medida de lo posible, los jóvenes con necesidades educativas especiales: Talleres protegidos, centros de asistencia para el empleo, cursos específicos de formación ocupacional, modalidades de contratación subvencionada. Estas medidas, como es habitual, son soportadas por fondos estatales o del sistema público de Seguridad Social.

Existen diferentes líneas de contratación con apoyo dentro de la legislación laboral francesa: los más habituales para las personas discapacitadas en el momento de su integración laboral son los llamados “contratos iniciativa-empleo”, los “contratos de aprendizaje” (dirigidos a jóvenes entre 16 y 27 años orientados al aprendizaje por el COTOREP, para la adquisición de una cualificación reconocida por el mercado laboral) y los “contratos de profesionalización” (dirigidos a seguir una formación y adquirir una calificación reconocida, si tienen entre 16 y 25 años o si son solicitantes de empleo de 26 años y más). Los trabajadores contratados bajo estas modalidades pueden obtener ayudas complementarias del Agefiph (Agencia para el empleo de las personas discapacitadas).

En 2004 se suscribieron 100.000 contratos para personas discapacitadas bajo alguna de las modalidades indicadas. El perfil de las personas minusválidas que encuentran un empleo de acuerdo con el análisis de las 46.500 contrataciones, realizadas en 2004 por la Agefiph muestra que se trata mayoritariamente de hombres (58%) mayores de 40 años (52%) que tienen una desventaja motriz (49,5%) o una enfermedad que invalida (22,3%), reconocidos cat. de “b” por el Cotorep (59%) y cuyo nivel de formación inicial es inferior o igual al básico (79%). Un 39% de ellos encontraron un empleo después de un período de desempleo superior a un año.

3.- LA TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL EN SUECIA

3.1- La política sueca sobre discapacidad

El objetivo de la política sueca sobre discapacidad es llegar a ser una sociedad que permita a las personas con discapacidades participar completamente en la vida de la comunidad. Esta es la esencia del propósito del gobierno, recogida en la Ley 1999/2000:79 *“De paciente a ciudadano –Un plan nacional de acción de políticas de discapacidad”*. La referida Ley prioriza tres áreas de actuación:

- La perspectiva de las personas discapacitadas debe permear todo el tejido social.
- Creación de una sociedad accesible
- Mejora de las actitudes individuales y sociales

3.2- La transición desde el sistema educativo

Todas las personas con discapacidades del tipo que sea tienen derecho a la educación en Suecia. El objetivo de esa educación es hacer de cualquier alumno una persona independiente en el futuro, o lo más independiente posible. Los objetivos de la educación vienen fijados por el Currículo establecido por el Gobierno de la nación, comunes para todos los alumnos del país, y son los centros de enseñanza los que deben analizar, discutir y determinar como han de organizarse para que sus alumnos alcancen los objetivos nacionales, así como las herramientas y métodos educativos a emplear en cada caso.

Los alumnos discapacitados siguen programas especiales que varían en algunos puntos del programa ordinario. La educación obligatoria cubre 9 o 10 años, seguida de una educación postsecundaria de cuatro años.

El proceso de preparación de los alumnos para una vida adulta independiente se inicia desde la educación inicial. Los planes de estudio de cada alumno tratan de individualizarse al máximo, y son objeto de diálogo permanente entre alumno, padres y docentes, para fijar objetivos que serán periódicamente evaluados. Dentro de estos planes se suelen incluir visitas de estudio a diferentes centros de trabajo en los últimos años del proceso. Incluso, los alumnos tienen la oportunidad de realizar uno o varios períodos de prácticas en puestos apropiados para ello durante un par de semanas. En el último año de la educación obligatoria, se ofrecen también períodos de

prácticas en los centros de formación postsecundaria para alumnos con necesidades educativas especiales, con el objeto de facilitar la elección del programa adecuado para cada uno.

Es pequeño el grupo de alumnos que recibe su formación postsecundaria en centros especialmente adaptados. Se trata de alumnos con discapacidades muy severas que requieren enseñanza individualmente adaptada y coordinada con los cuidados medico-asistenciales que requieren. La corriente principal es integrar a los jóvenes discapacitados en los centros de educación secundaria y postsecundaria ordinarios y, en la medida de lo posible, dentro del programa formativo (currículo nacional) ordinario. Todos los centros educativos son sometidos a procesos de eliminación de barreras y de adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Es importante asegurar que la educación es accesible a las personas discapacitadas, jóvenes y adultas. La responsabilidad de que esa accesibilidad sea efectiva corresponde a una entidad pública, SISUS (*Statnes Istitut för sarskilt utbildningsstöd, Agencia Nacional para especiales apoyos educativos*). SISUS ha de promover la integración y el acceso de las personas con necesidades educativas especiales a los centros de educación post secundaria, a los centros de educación de adultos y a las universidades o centros de formación del rango similar. Para ello se realiza el seguimiento de todas aquellas medidas que puedan mejorar las posibilidades educativas, y, por tanto laborales en el futuro, de las personas severamente discapacitadas.

SISUS, conforme a la Ley 1999/2000:79 es la entidad competente para:

- La elaboración de un programa de competencias en el ámbito nacional en materia de integración.
- Seguimiento y evaluación de las actuaciones locales competencia de las administraciones públicas.
- La financiación de proyectos.

Otro organismo de especial relevancia es el Instituto Sueco para Necesidades Educativas Especiales (SIT), cuyo objetivo es apoyar a los ayuntamientos, competentes en materia educativa y de integración escolar, en su trabajo de conseguir que sus alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los objetivos del currículo nacional.

El Instituto Sueco para Necesidades Educativas Especiales (SIT) es responsable de coordinar las medidas estatales en materia de necesidades educativas especiales y de su aplicación en el ámbito local. a través de acciones de:

- Asesoramiento a docentes y equipos educativos.
- Formación continua e información
- Colaboración con los grupos y asociaciones representativas de los intereses de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Elaboración y desarrollo de materiales especializados.

3.3.- La transición al mercado de trabajo

El reciente estudio sobre el mercado de trabajo de las personas discapacitadas en Suecia⁹², dio como resultado que una de cada dos personas discapacitadas no estaban trabajando. Comparado con el porcentaje de participación en la población ocupada del total de la población de edad igual a la estudiada en dicho informe (16-34 años), se comprueba que la participación de las personas discapacitadas en el mercado de trabajo es significativamente baja.

Dicho estudio destaca también la falta de un concepto claro entre el público general de que significa “discapacidad” como concepto, y esto se extiende a las personas con capacidad de tomar decisiones y a las autoridades.

⁹² The labour market for young persons with disabilities in Sweden, Lars Olsson, RBU.

El sistema educativo sueco

E D U C A C I Ó N O B L I G A T O R I A	24	EDUCACIÓN DE ADULTOS	TITULACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS				
	23						
	22						
	21						
	20						
	19						
	18						
	17						
	16						
	15						
	14						
	13						
12	LICENCIATURA UNIVERSITARIA 2-5. 5 AÑOS	MÉSTER 4 AÑOS					
11						TITULACIÓN PROFESIONAL	
10			DIPLOMADO 3 AÑOS				
9				DIPLOMA 2 AÑOS	CURSOS INDIVIDUALES		
8	EDUCACIÓN SECUNDARIA						
7	EDUCACIÓN OBLIGATORIA						
6	PRE-PRIMARIA						
5	PRE-ESCOLAR						
4							
3							

“Muchas personas discapacitadas encuentran que hay una actitud predominante según la cual si eres discapacitado no eres capaz de trabajar. Esta es una actitud ampliamente difundida en la sociedad y entre los funcionarios que entran en contacto con las personas discapacitadas, que suelen creer que conocen realmente mejor que los propios discapacitados lo que estos necesitan o sus capacidades reales. Las decisiones se toman sin consultar a los afectados.”.

Los discapacitados se encuentran con que, frente a los discursos oficiales, la realidad no ayuda a su integración social y, por tanto, laboral; a ello se añade un mercado de trabajo cada vez más exigente con las habilidades y la dedicación de los candidatos a casi cualquier puesto de trabajo, destaca el estudio antes mencionado, y con que los recursos públicos dedicados a promover esa integración, esa transición a una vida laboral y social activa, son escasos.

Frente a este panorama poco optimista, se desarrollan en Suecia, sin embargo, interesantes políticas de integración laboral de las personas con discapacidades severas. Mencionaremos la iniciativa pública de talleres protegidos Samhall, y nos detendremos con más detalle en una iniciativa de especial interés por su carácter novedoso: Las cooperativas de trabajo social.

3.3.1- Recursos para facilitar la transición al empleo de personas con discapacidades

Dentro de la escuela:

El servicio de Estudios y orientación vocacional (SYO-Konsulent): Informa a los alumnos sobre sus diferentes opciones de estudios, mercado de trabajo, oportunidades de empleo, etc., y ayuda en la búsqueda de puestos para realizar prácticas en empresas.

- Programa de experiencia en el empleo (PRAO):

Consiste en cortos períodos –de una semana- en un puesto de trabajo donde los alumnos deberían hacerse una idea del mundo y la vida laboral.

Recursos del Servicio Público de Empleo:

- Recursos dirigidos a la búsqueda de empleo:

Programa de Intercambio laboral de jóvenes discapacitados (*Arbetsförmedlingen Unga Handikappade*), que se desarrolla únicamente en el condado de Estocolmo. Este programa provee:

- Orientación profesional previa a la elección de ocupación.
- Ayuda para encontrar los puestos de prácticas en empresas
- Ayuda en la adaptación de los puestos de trabajo y provisión de apoyos.
- Programa de “Introducción especial y Seguimiento (SIUS):

SIUS es un programa dirigido a todos aquellos que necesitan un apoyo especial para buscar trabajo. Los orientadores de SIUS visitan los puestos de trabajo y prestan ayuda durante el período inicial para facilitar la adaptación del trabajador al puesto de trabajo, y, durante todo el proceso mantiene contacto permanente con el empresario y el trabajador.

- Programa de intercambio Empleo-Rehabilitación:

Se trata de prácticas para personas desempleadas con algún tipo de discapacidad. En el programa participan diferentes profesionales como orientadores laborales, psicólogos, fisioterapeutas, trabajadores sociales y, de ser necesario, médicos.

El servicio consiste en:

- Investigación psicológica-ocupacional.
- Diálogo y asesoramiento sobre cuestiones de adaptación social.
- Evaluación funcional.
- Control y valoración de las ayudas que serán usadas durante el trabajo.
- Adaptación de los puestos de trabajo.
- Rehabilitación en entornos laborales reales.
- Información sobre estudios, orientación vocacional y también mercado de trabajo.

Políticas de mercado de trabajo dirigidas a los empresarios.

- Becas salariales:

Serán concedidas a los empresarios que empleen personas que, debido a sus discapacidades, tengan reducida su capacidad de trabajar y encuentren dificultades en acceder a un empleo en el mercado de trabajo ordinario. Esta beca se revisa regularmente.

- **Trabajo protegido públicamente:**

Consiste en ayudas estatales ofrecidas a las empresas del sector público que provean empleo protegido, por ejemplo, trabajo especialmente adaptado para personas con discapacidad y dirigidos a aquellos demandantes de empleo cuya capacidad se vea tan reducida que no pudieran obtener trabajo de otra manera.

- **Apoyo industrial para personas discapacitadas:**

Se trata de ayudas para compensar el coste de obtención de maquinaria o herramientas adaptadas, así como ayudas para el autoempleo de discapacitados.

Samhall www.samhall.se :

Samhall es un grupo empresarial público responsable de todos los centros de empleo protegido de Suecia.

Alrededor de 31.000 personas con discapacidades son empleados en las empresas del grupo, que inicialmente se centraba en manufacturas industriales pero que en los últimos tiempos extiende su actividad a los servicios.

Samhall provee trabajo significativo que desarrolle las habilidades de la persona con discapacidad. Al mismo tiempo, el grupo debe funcionar como una empresa más entre otras en el mercado sueco. El gobierno establece el número total puestos para trabajadores discapacitados que Samhall deberá ofrecer conforme a la subvención que el grupo recibe, que debe ser aprobada por el gobierno y el parlamento sueco. Las fuentes de ingresos de las empresas de Samhall, son la mencionada subvención y sus ingresos por la venta de sus bienes y servicios.

Otras medidas:

En términos casi marginales, debe mencionarse también la existencia de los centros de día municipales para personas con discapacidad psíquica, entre cuyas actividades se incluye, cuando es posible, algún tipo de trabajo remunerado.

3.4.- Un modelo innovador: Las cooperativas de trabajo social.

El objetivo del proyecto de cooperativas de trabajo social es estimular a las municipalidades a tomar iniciativas en la creación de cooperativas de trabajo con personas discapacitadas y otras personas marginadas en el mercado de trabajo ordinario.

Los promotores del proyecto:

Las cooperativas de trabajo social surgen localmente, derivadas de esfuerzos de asociaciones que trabajan con colectivos de difícil integración laboral, o de iniciativas municipales. Esta condición de iniciativa local no impide que se haya configurado el proyecto con una dimensión nacional, promovida por las siguientes entidades:

La Asociación Nacional para la Salud Mental y Social (**RSMH**), con 135 centros en Suecia, la Asociación de Esquizofrenia (**IFS**), con 70 asociaciones locales vinculadas; ambas organizaciones ejercen un rol muy potente como grupo de presión o lobby ante las autoridades, La **HSO**: Cooperativa Sueca de Organizaciones de Discapacitados, que integra 33 organizaciones de discapacitados, con alrededor de 400.000 miembros, caracterizada por una fuerte política de solidaridad y participación, y la **FKU**, Asociación de agencias de desarrollo cooperativo. Hay una agencia de este tipo en cada condado apoyando a las cooperativas y otras entidades de autoempleo.

Qué son:

Las cooperativas de trabajo social se configuran como una alternativa a los modelos tradicionales de inserción laboral, basados en ayudas públicas. La cooperativa se constituye como una asociación de personas, cuyo principal recurso económico son sus propias habilidades y las de los demás miembros. Muy a menudo, los recursos económicos de estas asociaciones son muy limitados.

Las cooperativas de trabajo social se rigen por los principios tradicionales del movimiento cooperativo: libertad de asociación, control democrático por sus miembros, participación económica de sus miembros, autonomía de poderes externos (otras empresas, o la administración), énfasis en la educación, la formación y la información, el espíritu cooperativo entre los miembros, y compromiso con la comunidad donde la cooperativa se ubica⁹³.

La mayor parte de las cooperativas de trabajo social comienzan y funcionan con la ayuda de instructores. Una vez la cooperativa se afirma en su desarrollo, estos instructores pueden pasar a ser miembros o mantener exclusivamente la condición de asesores. En todo caso, el protagonismo debe pasar a los asociados con discapacidad.

⁹³ International Cooperative Alliance, ICA, 1995, Statement on the Co-operative Identity, Manchester, UK, 23 September, 1995.

La cooperativa de trabajo social supone un entorno para la persona discapacitada donde se aprecian sus cualidades, donde tiene una condición protagonista en cuanto a socio, y donde se refuerza el valor de la calidad del trabajo, por encima de la rapidez o la cantidad, configurándose como espacios idóneos para la transición a una vida productiva e incluso, en algunos casos, para la rehabilitación⁹⁴.

La Cooperativa de Trabajo Social es un subsector del llamado movimiento cooperativo que, tradicionalmente, integra cooperativas de consumo, de producción (coop. agrícolas) y de trabajo asociado. Se integra en la nueva ola de cooperativas surgidas en los años 80, creando guarderías, centros de atención a ancianos, etc., educación, salud y trabajo social, en las que se integran personas con dificultades para encontrar empleo en el mercado de trabajo ordinario. En las cooperativas de trabajo social los trabajadores gestionan la empresa conforme al modelo cooperativo con el apoyo de la comunidad local.

Los orígenes del modelo hay que buscarlos en Italia, en iniciativas como la cooperativa San Patrignano, creada para favorecer la integración y rehabilitación de heroinómanos y que se ha convertido en un ejemplo de éxito social y económico combinados.

A qué se dedican:

Las primeras cooperativas de trabajo social en Suecia (Sköfore, Stomsund) giraron en torno a la gestión de centros de día de atención a personas con discapacidades psíquicas o intelectuales. Actualmente hay más de 100 cooperativas registradas, con un peso predominante de las que tienen miembros con discapacidades psíquicas, aunque en los últimos años este modelo se está ampliando a otros colectivos marginados por el mercado de trabajo ordinario: personas con problemas de drogodependencias, discapacitados físicos, etc....

Las actividades económicas desarrolladas por estas cooperativas son, a su vez, cada vez más variadas. Sirva como ejemplo el estudio realizado sobre 52 cooperativas de trabajo social, por el Instituto Nacional para la Vida laboral⁹⁵, donde se recogen actividades como Internet cafés, panade-

⁹⁴ Work c-operative as a possibility for rehabilitation, Bosse Blideman, Alec Carlberg, www.socialakoopertiv.com

⁹⁵ Social work co-operatives -a part of the co-operative movement and the social economy, Eva Laurelii, Arbetslivsintitutet, 2003.

rías, cuidado de mascotas, restaurantes, artesanía, mantenimiento y limpieza de automóviles, comercios variados, etc.

En el mencionado estudio se toman en consideración también los resultados económicos de estas cooperativas que, si bien no tienen como objetivo principal la rentabilidad, como sucedería con una empresa ordinaria, deben tratar de acceder a una viabilidad que garantice su autonomía. Así pues, de las 52 cooperativas de trabajo social estudiadas hay diecisiete que superan el millón de coronas suecas (106.270 Euros) de beneficios. La mayor parte se mueven entre las 100.000 y las 300.000 coronas.

Junto a los ingresos estrictamente derivados de su actividad económica, las cooperativas también acceden a subsidios municipales en forma de servicios sin cargo o de contratación, y subsidios salariales por contratación de discapacitados que mencionamos anteriormente.

Puede accederse a ejemplo exitosos de cooperativas de trabajo asociado en www.socialakoopertiv.com, donde se recogen diez ejemplos dedicados a actividades diversas como la carpintería interior (*IC-Co-Produktion, Kristinehamn*) textil (*The Cliff, Södertälje*), galerías de arte (*Oden, Stockholm*), limpieza de coches (*Wildorse, Växjö*), etc....

Las cooperativas de trabajo social han generado una red nacional de la que ha derivado la creación de la Organización de Cooperativas de trabajo social SKOOPI (*Sociala Kooperativens Intresseorganisation*), que mantiene reuniones anuales y favorece intercambios y cooperación empresarial entre las distintas cooperativas, actuando como “organización paraguas” en el ámbito nacional⁹⁶.

Las funciones de SKOOPI son: actuar como organización nacional y red de cooperativas de trabajo social creadas por discapacitados, apoyar a miembros y supervisores de las cooperativas, crear un banco de conocimiento sobre economía social y cooperativas sociales, estimular la creación de más cooperativas en Suecia, y promover la cooperación en el ámbito internacional.

⁹⁶ Presentation of SKOOPI-The Swedish Social Cooperatives Interest organization, October 2004.

3.5.- Algunas conclusiones

Frente al modelo constituido por Samhall (grupo empresarial público) en lo que se refiere al empleo protegido de los trabajadores discapacitados, las cooperativas de trabajo social se configuran como una alternativa que surge del propio colectivo, que se autoayuda a integrarse laboralmente en la sociedad con trabajo útil y relevante social y económicamente. Este concepto de “auto-ayuda” es especialmente apreciado, en lo que significa de reforzamiento de las capacidades propias de estas personas, frente a iniciativas promovidas “por otros”, en términos de “beneficencia”, “caridad” o “protección social”.

Las cooperativas de trabajo social son iniciativas locales, promovidas o apoyadas por los ayuntamientos y por sus servicios de desarrollo local, y apoyadas por la comunidad en que nacen, frente a un modelo de intervención estatal “por arriba”, las cooperativas ofrecen un modelo “desde lo local”, abierto al resto del país a través de redes como SKOOPI.

La idea de las cooperativas de trabajo social es crear independencia, continuidad y sostenibilidad al mismo tiempo, lo cual es bastante complejo.. Normalmente la iniciativa en su primera fase (*Start up*) surja de algún proyecto promovido por la administración local. En esta primera fase el liderazgo corresponde a los instructores y orientadores, transfiriéndose paulatinamente a sus miembros a medida que van adquiriendo compromiso y confianza en el proyecto. La transición a una actividad realmente independiente de los servicios municipales es dura y motivo ocasional de conflicto.

Las cooperativas de trabajo social generan con su existencia un interesante debate sobre el propio concepto de “trabajo”. ¿Es trabajo trabajar 8 horas a la semana, como sucede en casos donde algunos socios, dadas sus discapacidades no pueden aportar más? ¿Se trata de empleo protegido? ¿Constituyen las cooperativas un mercado de trabajo alternativo? ¿Son fuente de competencia desleal con las empresas estándar? ¿Cómo afecta a las prestaciones que cada persona discapacitada percibe individualmente?

4.- TRES MODELOS, VARIAS LECCIONES.

A modo de resumen, que nos permita concretar tras esta panorámica de tres diferentes modelos nacionales de transición a la vida adulta de las personas con necesidades educativas especiales, creemos que cabe destacar los siguientes:

Existe una fuerte confusión en los tres países estudiados respecto a los resultados de sus procesos de transición, en términos cuantitativos, lo que hace suponer que dicha confusión se extiende a los resultados cualitativos. Es extremadamente difícil encontrar datos específicos sobre el colectivo de personas con necesidades educativas especiales, ya que dichos datos incluyen a personas con discapacidades físicas, que si bien necesitan procesos de adaptación e integración apoyada, no suelen tener las extremas dificultades que sufren las personas con discapacidades psíquicas o sensoriales.

Ni siquiera una fuente de referencia como la Agencia Internacional para el Desarrollo en necesidades educativas Especiales (www.european-agency.org) diferencia con claridad ambos colectivos.

Los tres países estudiados inician los procesos de transición a la vida adulta desde el propio sistema educativo, y con criterios de integración, “tan normal como sea posible, tan específico como resulte necesario”, y en los centros educativos ordinarios en la medida en que esto sea posible.

En Alemania, el peso del sistema de formación profesional de tipo dual es especialmente relevante. Tanto en este país como en Suecia, el papel del estado en la prestación de servicios educativos y de orientación profesional a los alumnos es muy determinante.

En Francia, por el contrario, el peso de los procesos de transición e integración recae sobre las iniciativas de carácter social, promovidas normalmente por padres y madres de personas discapacitadas, organizadas a través de asociaciones, apoyadas por el Estado, lo cual da lugar a diferentes modelos de gestión.

Pero el nudo gordiano sigue siendo el salto del sistema educativo al empleo, y en este proceso, con diferentes nombres los tres Estados utilizan herramientas muy similares: programas de apoyo a la integración en el mercado laboral normal a través de subvenciones a los empresarios por la contratación de trabajadores discapacitados o por la realización de prácticas en empresas, y apoyo a iniciativas de empleo protegido, apoyando económicamente iniciativas de tipo empresarial, que permitan la integración laboral,

aunque sea en entornos especiales, diferenciados del mercado de trabajo ordinario.

El papel de las iniciativas locales, en este sentido, es determinante y protagoniza la implantación y desarrollo de talleres de empleo protegido e iniciativas novedosas como las cooperativas de trabajo social. Iniciativa local que supone la implicación en cada proyecto de las autoridades públicas locales, centros de enseñanza, empresas de la zona y la población en general. Esa capacidad de iniciativa local es la que garantiza apoyo, continuidad y avances hacia la autonomía económica del proyecto y, con ella, hacia la verdadera autonomía individual de sus partícipes.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with disabilities in ten European Countries. Geneva. ILO, International Labour Office (1998)
- Transición de la escuela al mundo laboral. Informe Resumen, Octubre 2002, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (www.european-agency.org)
- Raising employment levels of people with disabilities. The common challenge, Commission Staff Working Paper, Independent Living Institution (www.independentliving.org), 1998
- The employment situation of people with disabilities in the European Union, European Commission, 2001 (http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/dec/2666complete_en.pdf)
- www.disabilityworld.org: A bimonthly web-zine of international disability news and views
- Independent Living Institute, www.independentliving.org
- World Institute of Disability (www.wid.org)
- The Effect of Disability on Labour market outcomes in Germany: Evidence from matching (www.ideas.repec.org/p/usg/dp2003/2003-20.html)
- Worker Disability Problems Rising in industrialized countries: solution sought in Washington D.C. Conference, 1998
- Social exclusion and students with special educational needs, Peter Evans¹ with Suzanne Bronheim, John Bynner, Stephan Klasen, Phyllis Magrab, Stewart Ranson
- Trabajar en la república federal de Alemania, Arbeitsagentur-ZAV, 2004
- Transition database, Germany, European Agency for Development in Special Needs Education (www.european-agency.org)
- The integration of disabled persons in the Federal republic of Germany, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 1998
- Goethe Institut, Social Concerns (www.goethe.de)

- European Agency for Development in Special Needs Education (www.europea-agency.org) Annual Report 2003
- Transition database, France, European Agency for Development in Special Needs Education (www.europea-agency.org)
- Trabajar en Francia, Servicio Público de Empleo Estatal, INEM-EURES, 2004
- The School-to work Transition, Sigues for Further investigation, Paul Ryan, University of Cambridge, Prepared for Education and Training Division, DEELSA, OECD, Paris December 1999.
- Servicio Público de Empleo francés (www.anpe.fr)
- Agence por l'emploi des personnes handicapées (www.agefiph.asso.fr)
- www.handiplace.org: Site d'information sur l'emploi, la formation et l'insertion des personnes handicapées.
- Transition database, Sweden, European Agency for Development in Special Needs Education (www.european-agency.org)
- The Labour Market for Young Persons with Disabilities in Sweden, Lars Olsson, RBU
- Mission of Attitudes. From Patient to Citizen, The Swedish National Plan of Disability Policy, SISUS, 2004
- SISUS: National Agency for Special Educational Support (www.sisus.se)
- Trabajar en Suecia, Servicio Público de Empleo Estatal, INEM-EURES, 2003
- A national programme, based on the principles of disability policy, SISUS (Statens Institut för Särskilt Utbildningsstöd) , 2001
- International Co-operative Alliance, ICA, 1995, Statement on the Co-operative Identity, Manchester, UK, 23 September, 1995
- Skoopi (Sociala kooperativens Intresseorganisation): presentation of Skoopi – The Swedish Social Cooperatives Interest organization, 2004
- The Social co-operative project in Sweden, (www.socialakooperativ.com) 2004

- Work co-operative as a possibility for rehabilitation. The Swedis Social Co-operative Project. 2004
- Social work co-operatives – a part of the co-operative movement and the social economy, Eva Laurelli, Arbetslivsinstitutet, 2003.

Javier Albor González
María Ortega Camarero
Concha Peña Cebrecos
Matilde Muñoz de Leyva

Itinerarios

formativos hacia el empleo de los jóvenes
con discapacidad intelectual en España.
Temas a repensar y propuestas a debatir.

Según las últimas estadísticas publicadas y más recientes del Ministerio de Educación y Ciencia, referidas al curso 2002-2003, en España habría 151.017 alumnos con necesidades educativas especiales. De ellos, aproximadamente 6 de cada 10 tienen discapacidad intelectual; estamos hablando de 86.899 alumnos.

Como hemos visto en el primer capítulo de este libro verde, en el que se realizó un recorrido analítico por el pensamiento del Movimiento Asociativo FEAPS de los últimos cincuenta años, en torno a temas tan importantes como la formación y el empleo, el hecho de que las personas con discapacidad intelectual acaben históricamente encontrado un lugar dentro del sistema escolar es un logro nada desdeñable; que tiene el valor simbólico de reconocer de hecho el derecho de las personas con discapacidad intelectual a participar de un dispositivo clave de socialización, de reconocimiento y de conformación de la persona.

Pero el sistema escolar cumple también, como nos recuerdan Carabaña y Marchesi, una función instrumental: dotar de conocimientos, herramientas y prácticas a los alumnos, de modo que éstos, al finalizar sus procesos formativos, estén adecuadamente orientados para encontrar su espacio en otro tipo de dispositivos y estructuras, entre ellas, por su relevancia, el mercado laboral.

El Movimiento Asociativo Feaps en su conjunto, y en particular la Asociación Feaps para el Empleo, está suficientemente inquieta por el futuro de esas casi ochenta y siete mil personas que los equipos psicopedagógicos han definido como alumnos con discapacidad psíquica, y están suficientemente preocupados por la eficiencia del sistema escolar, en su contribución a incrementar las probabilidades de que las personas con discapacidad intelectual encuentren un espacio dentro de los dispositivos productivos.

Este libro verde, en sus diferentes capítulos y desde distintas perspectivas intenta precisamente centrar las principales cuestiones que en la esfera de la educación y en la del empleo, y fundamentalmente en la conexión entre ambas están entorpeciendo o facilitando el tránsito de las personas con discapacidad intelectual del mundo de la escuela al mundo de la empresa.

Para todo ello hemos escenificado diferentes perspectivas, desplegadas en cuatro capítulos, que tratan de alcanzar a comprender el mismo fenómeno, desarrollar frentes de reflexión y anticipar mejores propuestas a una de las primeras grandes conclusiones a las que se llega en este libro verde: el sistema educativo, tal y como está configurado, no favorece el tránsito hacia el empleo de las personas con discapacidad intelectual.

A pesar de los recursos destinados a mejorar la participación de las personas con discapacidad intelectual en los procesos reglados de formación, a pesar de la buena voluntad del legislador para favorecer la discriminación positiva de los alumnos con discapacidad intelectual y de poner a disposición del sistema los medios organizativos y humanos necesarios para personalizar y optimizar los procesos de aprendizaje, y a pesar, por último, de la buena disposición de la comunidad escolar para desplegar y gestionar los recursos puestos a su disposición, lo cierto es que todo parece indicar que las personas con discapacidad intelectual que encuentran empleo lo encuentran a partir de procesos formativos y de itinerarios de inserción laboral que poco tienen que ver con la formación reglada, en sus diferentes variantes.

Pero “al Cesar lo que es del Cesar”; el no estar consiguiendo, para las personas con discapacidad intelectual una buena conexión entre el sistema educativo reglado y el sistema laboral no significa en ningún caso que de ello se predique el fracaso absoluto del sistema escolar. La escuela cumple múltiples funciones, una de ellas es conseguir competencias, técnicas y actitudinales, para facilitar el paso al empleo, pero no es la única.

Podemos concluir que, en el caso de las personas con discapacidad intelectual el sistema escolar está cumpliendo múltiples fines, todos positivos (socialización, aprendizaje de valores, aprendizaje de comportamientos para la convivencia, hábitos, disciplinas, etc) pero no está cumpliendo el fin que en este libro verde nos ocupa: incrementar las probabilidades de encontrar un empleo al transitar por el sistema escolar reglado.

Es verdad que para el movimiento asociativo en su conjunto el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad intelectual a tener una educación, la obligación de escolarizar a los niños con discapacidad intelectual y el que éstos participen, como cualquier alumno aunque con los apoyos necesarios, en las aulas generales o desde los centros específicos llamados de educación especial, del programa curricular que el legislador defina en cada momento es un logro nada desdeñable.

En el primer capítulo de este libro verde, dedicado a describir y analizar el discurso que en torno a la educación y el empleo de las personas con discapacidad intelectual ha ido desarrollando el movimiento asociativo FEAPS desde la década de los sesenta para acá, hemos llegado a la conclusión que en estas materias se ha avanzado, pero mucho menos de lo que aparentemente parecería.

Tras los años sesenta y la primera década de los setenta, en las que las

asociaciones de familias de personas con discapacidad intelectual logran que la sociedad en su conjunto y sus instituciones reconozcan la capacidad de estas personas a recibir educación, y, por tanto e implícitamente, se reconozca que el fenómeno de la discapacidad intelectual no anula la facultad de aprender, y de hacerlo dentro del sistema reglado de enseñanza, se ha avanzado, a juicio del movimiento asociativo FEAPS, mucho más lentamente de lo que los desarrollos conceptuales, herederos del informe Warnock, y que se condensaron en el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, podrían hacer prever.

En este sentido, observamos que los grandes problemas que FEAPS viene detectando, en torno a la educación y el empleo, se repiten década tras década sin encontrar una clara solución, ni tampoco una adecuada respuesta de los poderes públicos, a la dificultad que se encuentra en los procesos formativos de las personas con discapacidad intelectual, siempre y cuando se trate de que éstos sean procesos suficientemente eficaces, de modo que doten al alumno de las capacidades necesarias para su correcta participación en el mercado laboral.

¿Educación especializada o Educación integrada?, ¿Empleo protegido o empleo con apoyo?, ¿Transito desde la escuela al trabajo o aprendizaje en los talleres? Son cuestiones que en el movimiento asociativo preocupan y que se vienen arrastrando, desde los años 70, en torno a los alumnos con discapacidad intelectual y a los que todavía no se ha encontrado una clara solución.

Yéndonos a la raíz del fenómeno, y una vez superado el escollo sustancialista de si la persona con discapacidad intelectual puede o no participar de los dispositivos de escolarización o de los de empleo, parecería que en el trasfondo de todo ello aún pervive la dificultad de conciliar la aplicación de metodologías que hagan de la escuela un espacio eficaz en los procesos de aprendizaje del alumno con discapacidad intelectual, y de adquisición de competencias para la vida adulta, con la concepción de la escuela como espacio de socialización, como microcosmos que en cierta forma reproduce, para el alumno, el todo social y por tanto como geografía en la que socializarse y en la que ensayar y adquirir repertorios exitosos de interacción social.

¿Para qué la escuela en el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual? De los diferentes análisis efectuados desde diferentes perspectivas en las páginas que configuran este libro verde se llega a la conclusión de que aún esta vivo el dilema de si, pensando en las personas con discapacidad

intelectual, el sistema escolar debe ser concebido de forma preeminente como un lugar para la mera transmisión de conocimientos o como un instrumento para acercarnos al mercado de trabajo, y todo ello bajo un paraguas socializador; Desde otra óptica la pregunta podría ser formulada como sigue, pensando en las personas con discapacidad intelectual, y en la complejidad de los procesos de enseñanza que necesitan, ¿potenciamos las habilidades académicas en la escuela y reducimos su papel de formación para el empleo o nos inclinamos por todo lo contrario?

No se pone en duda que ambas dimensiones, transmisor de conocimientos y la de formación para el empleo, se estén dando en la realidad del sistema, y que ambas, perfectamente, pueden coexistir; no se trata de una elección binaria en la que el papel socializador de la escuela se vería anulado por su función instrumental.

Pero sí se trata de una cuestión de grado. Estamos hablando de un colectivo, el de las personas con discapacidad intelectual, vulnerable y dependiente en múltiples facetas, formado por personas con dificultades para construir interacciones sociales significativas y para procesar competencias y aprendizajes. Del análisis efectuado en los diferentes capítulos de este libro verde queda suficientemente demostrado que ante esta complejidad la respuesta educativa no está siendo suficientemente satisfactoria. Del análisis del discurso ideológico sobre el asunto, de la literatura existente y de los resultados de aquellos que ya han transitado por el sistema escolar, se deduce que los recursos de todo tipo destinados a lograr que el sistema escolar incremente las probabilidades y las oportunidades de inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual no están dando los resultados esperados.

¿Qué modelo de escolarización es el más efectivo para alcanzar la doble meta de la socialización y la empleabilidad?. Grosso modo, tres parecen ser las grandes alternativas conceptuales; la primera continuar buscando el que ambas funciones del sistema escolar sean igual y equilibradamente eficaces -paridad entre socialización y capacitación-; la segunda optar por un sistema escolar desequilibrado a favor de los procesos de socialización; La tercera igualmente desequilibrada, pero a favor de los procesos de capacitación.

Del análisis efectuado en este libro verde se desprende que la primera opción sería ideológicamente la óptima, pero presenta muchas dificultades cuando se trata de buscar formas y métodos que la hagan practicable, con más dificultad si cabe ante la complejidad del fenómeno de la discapacidad

intelectual. Entre la segunda y la tercera lo adecuado es pensar que dependiendo de la intensidad de la discapacidad intelectual se desequilibre hacia uno u otro polo. En cualquier caso, parece oportuno pensar que el sistema escolar debería “cargar las tintas” en metodologías y procesos de capacitación para aquellos alumnos de cuya intensidad en la discapacidad intelectual no se pueda predecir su exclusión del sistema laboral, todo ello al finalizar la educación primaria obligatoria; para los alumnos con una intensidad tal de la discapacidad intelectual de la que se deduzca suficientes evidencias de su exclusión del sistema laboral, parecería oportuno pensar que lo adecuado sería redoblar los esfuerzos en áreas relacionadas con procesos de socialización general, descartando cualquier ilusión utópica de aprendizajes que supongan algún tipo de capacitación para su improbable inclusión en el mercado laboral.

De los análisis efectuados en este libro verde, fundamentalmente en el capítulo redactado por Julio Carabaña y sus colaboradores, se acaba deduciendo que es la discapacidad intelectual la variable que tiene más potencia explicativa a la hora de pronosticar el potencial de inserción laboral de los alumnos así evaluados. Alvaro Marchesi evidencia a su vez que la Educación Secundaria Obligatoria, cuando de alumnos con necesidades educativas especiales se trata, no está dando la adecuada respuesta educativa. Por lo demás, la necesidad de contar con este libro verde no es sino el síntoma de una preocupación del movimiento asociativo FEAPS en torno a la falta de eficiencia del sistema educativo en su conjunto para dar respuesta adecuada a la inserción laboral de los alumnos con discapacidad intelectual.

Quizás el valor de este libro verde sea el de sacar a la luz los principales problemas que están actualmente obturando la respuesta adecuada del sistema educativo a las expectativas que tiene el conjunto de la propia comunidad educativa en torno a la adecuada capacitación de las personas con discapacidad intelectual, y al mismo tiempo aportar nuevas alternativas para la discusión y el debate que desate el nudo aparentemente gordiano al que nos enfrentamos.

Uno de los primeros grandes temas sobre los que deberíamos debatir es conceptual: discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales son términos a repensar cuando se trata de hacerlos operativos.

Del análisis parece necesario repensar cómo definimos la discapacidad intelectual, qué es, por tanto, un alumno con discapacidad intelectual y a qué llamamos alumnos con necesidades educativas especiales, todo ello

con consecuencias prácticas en los formatos curriculares, en las expectativas del sistema y en los métodos de valoración de los equipos psicopedagógicos.

Pues parece evidente que cuanto más laxo sea el concepto de discapacidad intelectual, mayor será el contingente de personas con meras necesidades de apoyos intermitentes que forman este colectivo, y, en consecuencia, decrecerá la complejidad y la intensidad de los apoyos escolares que necesitan, a la par que aumentará las probabilidades de que el tránsito por el sistema escolar influya en una adecuada inserción laboral. Es evidente que la lógica anterior resultará inversa cuanto más restrictivo sea el término de discapacidad intelectual. En este sentido, la laxitud en el concepto va acompañada del éxito del sistema escolar, y la restricción de la inadecuación del sistema.

Pero, así entendida, la eficacia puede ser un mero espejismo, al estar evaluando con discapacidad intelectual a quien solo lo es relativamente, o no lo es en absoluto, si le preguntásemos a sus familias o pares de iguales; un espejismo que al mismo tiempo quizá no dejará ver la ineficiencia del sistema para aquéllos en los que es más palpable su discapacidad intelectual. Es necesario por tanto centrar y objetivar el concepto de alumno con discapacidad intelectual y dotar de protocolos a los equipos psicopedagógicos para evitar “falsos positivos”.

Parece por tanto imprescindible, al menos, revisar los modelos de detección y diagnóstico que los diferentes equipos, psicopedagógicos y orientadores fundamentalmente, están utilizando a la hora de definir a un alumno como “alumno con necesidades educativas especiales”, e incluso el propio concepto que lo soporta. Tras el análisis y la reflexión efectuada podríamos estar conformes en que bajo este concepto se están agrupando la necesidad de apoyos de muy diferente naturaleza, que permiten al alumno transitar adecuadamente por el sistema escolar; e incluso podemos llegar a pensar que esta especie de “concepto-cajón de sastre”, unido a la laxitud en el abordaje del fenómeno de la discapacidad intelectual, está dando como resultado la pérdida de opciones de las personas con discapacidad intelectual en el momento de recibir los apoyos y recursos que necesitan, al estar desviándose éstos a alumnos cuyo proceso formativo, siendo difícil, es menos complejo.

Siguiendo a Álvaro Marchesi, parecería necesario, en primer lugar, una nueva terminología para el diagnóstico; Sustituir el término “alumno con necesidades educativas especiales” por el de “alumno que necesita una

atención educativa preferente”, amen de evitar etiquetas con claras connotaciones negativas se estaría reforzando precisamente que tras el diagnóstico lo que fundamentalmente se busca es acertar en los apoyos y las adaptaciones que el alumno necesita.

En segundo lugar, parece imprescindible dilucidar, desde la educación secundaria obligatoria, en qué consisten estos apoyos cuando la atención educativa se orienta preferentemente a la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual.

En segundo lugar, parecería oportuno repensar también el papel de las familias en la detección y evaluación de un alumno como alumno con discapacidad intelectual y con necesidades educativas especiales.

Julio Carabaña y colaboradores han detectado que existe cierto desencuentro entre las familias y la escuela en el momento de detectar a un alumno con discapacidad intelectual. El síntoma no es otro que el resultado de comparar la tasa de alumnos con discapacidad intelectual que se obtienen de los dictámenes de los equipos psicopedagógicos, con esas mismas tasas cuando obtenemos el dato de la EDDS99, con un saldo siempre a favor de los equipos psicopedagógicos.

No es descabellado pensar que es necesario superar este desencuentro; quizás una manera de detectar más adecuadamente si en un alumno se da o no el fenómeno de la discapacidad intelectual sea el permitir a las familias tener un compromiso más activo en la identificación del fenómeno en sus propios hijos y no meramente consultivo, como ahora ocurre. Ello no solo ayudaría, en buena parte, a dimensionar adecuadamente el colectivo de personas con discapacidad intelectual, sino que sería parte del camino adecuado para avanzar, en la esfera educativa, en metodologías de planificación centrada en la persona y, como consecuencia, considerando sus grupos de pertenencia, en consonancia con los idearios más actuales que sostiene el movimiento asociativo de familias de personas con discapacidad intelectual.

En tercer lugar, es muy probable que la mejora de la respuesta del sistema educativo en los procesos de capacitación que faciliten el tránsito al empleo pase en buena parte por la superación de la polémica entre participación en los procesos generales del sistema escolar o participación en los procesos particulares del sistema escolar.

A pesar de los esfuerzos realizados en materia de participación de los alumnos con discapacidad intelectual en los procesos curriculares en aulas

generales del sistema educativo, lo cierto es que todo indica que el éxito es aceptable, y hasta notable en algún caso, cuando se trata de la educación primaria obligatoria; cuando el alumno, y el grupo de alumnos entran en la educación secundaria obligatoria, que coincide con el inicio de la adolescencia, el alumno con discapacidad intelectual se ve segregado del grupo de iguales, a la vez que el sistema escolar no ha sabido aún dar con la metodología y los recursos necesarios que favorezcan el doble proceso de socialización y capacitación.

Desde el punto de vista del sistema escolar, e incluso del alumno sin discapacidad intelectual, podríamos aventurar que la participación en los procesos generales del sistema escolar es beneficiosa: favorecen el contacto con una realidad psicosocial diferente, la de la persona con discapacidad intelectual, y, por tanto, aseguran el aprendizaje de valores y de reconocimiento democrático de la diferencia. Ahora bien, todo ello convive con altos grados de frustración y de insatisfacción de la persona con discapacidad intelectual, que en su mayoría se ve abocada a continuar sus procesos de aprendizaje en aulas y centros específicos. La pregunta que nos hacemos y a la que todavía no hemos encontrado respuesta es la siguiente: siendo así, ¿qué está aportando la escuela ordinaria, fundamentalmente en la ESO, a la persona con discapacidad intelectual?.

En este sentido, este libro verde apunta a la necesidad de llegar a un consenso entre los principios ideológicos y una realidad que vemos se muestra tozuda con dichos principios, y que en ocasiones parece ir en contra de ellos. Queremos decir con ello que el valor que subyace a los principios ideológicos es que el alumno con discapacidad tenga el derecho a participar de los procesos generales de aprendizaje, con los apoyos que requiera, y a esto no se puede renunciar, pero ello no implica renunciar a que el sistema, cuando sea pertinente, alcance la máxima eficacia en los procesos de capacitación del alumno, que no olvidemos es un ser concreto e histórico, de modo que también se le asegure su derecho a estar capacitado para participar en la actividad económica, sin rubor a que este segundo derecho conlleve sus aprendizajes en procesos específicos de formación. Carabaña lo resume en la siguiente fórmula, recogida del sistema dual alemán: “toda la integración que sea posible y toda la educación especial que sea necesaria”, tratando, ya en nuestra interpretación, de conciliar la aspiración ideológica con cierto principio de realidad.

En cuarto lugar, parece necesario repensar y reorientar el papel que deben jugar los Centros de Educación Especial en los procesos de socialización y capacitación de las personas con discapacidad intelectual, sean estos generales o específicos.

En cierta forma parece necesario dignificar el papel que juegan los Centros de Educación Especial en la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad intelectual.

Hemos detectado que a los Centros de Educación Especial se orientan los alumnos diagnosticados con necesidades de apoyos extensos y generalizados, o se reorientan los alumnos con necesidades de apoyos limitados e intermitentes que no reciben una adecuada respuesta del sistema escolar general. En cierta manera parecería como si los Centros de Educación Especial fuese el cajón de sastre de los alumnos que fracasan por falta de una respuesta adecuada del sistema general, o de aquéllos que, en razón de su discapacidad o de la falta de recursos específicos, no son capaces de mantener el ritmo del aula general, ni tan siquiera con materiales adaptados.

Parecería necesario por tanto devolver a los Centros de Educación Especial el importante papel que cumplen en los procesos de socialización y culturización de las personas con discapacidad intelectual, así como en sus procesos de capacitación laboral, reorientándolos de tal forma que tuviesen, y se les reconociese, una función mucho más activa en la formación del alumno y en su transito hacia el empleo, allí donde fuera posible.

Los nombres son importantes. Al igual que Marchesi propone sustituir el término “alumno con necesidades educativas especiales” por el de “alumno que necesita una atención educativa preferente”, se podría pensar en empezar a dignificar este tipo de centros sustituyendo el de “Centro de Educación Especial” por el de “Centro de Educación Específica”; Con ello estaríamos evitando la connotación negativa que hoy en día tiene el término “educación especial”, íntimamente asociado a “retraso mental”, a la par que trataríamos de denotar su orientación a la especialización en métodos y herramientas, por tanto más de los profesores que de los alumnos.

Dignificar este tipo de centros implica también reorientarles en sus funciones y en sus objetivos. Partimos de que los procesos de formación de las personas con discapacidad intelectual ni son simples ni son sencillos, sea cual sea el grado de discapacidad que se dé.

El “Centro de Educación Específica” debe ser concebido no como el lugar del sistema escolar donde van aquéllos que no pueden acceder al sistema normalizado sino como el centro base que, en materia de educación, realmente está especializado en los procesos específicos de formación que las personas con discapacidad intelectual necesitan, de acuerdo a su casuística particular y con la manera concreta de darse el fenómeno de la discapacidad.

Álvaro Marchesi, en sus diez propuestas para mejorar la educación plantea en esta línea la necesidad, lo cual parece muy razonable, de que los centros de educación especial tengan entre sus funciones “ser un centro de recursos del sector” en íntima conexión tanto con el mundo de la empresa como referente en los apoyos necesarios para las adaptaciones de los ciclos de la formación profesional reglada y de los programas ordinarios de garantía social, e incluso, podríamos pensar, de los profesores y alumnos que están en el sistema generalista de educación obligatoria, tanto en su etapa primaria como en la secundaria.

Llegamos así a la conclusión, con Álvaro Marchesi, de que sobre los actuales Centros de Educación Especial se debe, en primer lugar, señalar las funciones específicas que el centro de educación especial debería asumir: Elaborar materiales, asesorar el trabajo de los profesores, concretar perfiles profesionales etc.; en segundo lugar, proporcionar los profesores o profesionales necesarios, o liberar de carga lectiva a los ya destinados en el centro, para la realización de estas funciones; en tercer lugar, establecer la coordinación entre los centros y servicios educativos del sector para facilitar a la cooperación entre todos ellos; y en cuarto y último lugar, garantizar la supervisión y apoyo a este proceso por parte del servicio de inspección educativa.

Como posible referencia de todo ello tenemos en Suecia el Instituto Sueco para las Necesidades Educativas Especiales, que es el responsable de coordinar las medidas estatales en esta materia y en concreto de asesorar a docentes y centros educativos, ocuparse de los planes de formación continua, colaborar con las asociaciones representativas de este tipo de alumnos y elaborar y desarrollar materiales específicos.

Al mismo tiempo parecería recomendable que a los actuales centros de educación especial se les permitiese poder optar por su especialización como centros de formación profesional, especialmente orientados a las personas con discapacidad intelectual.

Ejemplo de ellos lo tenemos en el modelo alemán, que contempla el que si el alumno con necesidades educativas especiales no se puede integrar, ni con los pertinentes apoyos, en el sistema dual, se le reorienta hacia centros específicos de formación profesional

Pensamos en definitiva que en la tensión entre un sistema escolar que tiende a la socialización o que tiende a la capacitación; y en la necesidad, finalmente, de una elección racional que aumenten las probabilidades de que una persona con discapacidad intelectual participe del mercado labo-

ral, siempre que quiera y pueda, la existencia de centros específicos, con metodología específica de aprendizajes, íntimamente conectados con el entorno laboral (al tener además entre sus funciones el ser centro de recursos), pueden llegar a ser la herramienta que permita incrementar los niveles de competitividad de las personas con discapacidad intelectual en el mercado de trabajo.

Sin olvidarnos, como señala Carabaña y sus colaboradores, de que el sistema tiene que garantizar el aprendizaje de las habilidades básicas e instrumentales de la vida, las personales y las sociales.

Y teniendo, por último, siempre presente que estos Centros no se deben quedar fuera del Sistema General de Educación, pareciendo que lo más deseable es que además su currículum sea el mismo en todas las Comunidades Autónomas.

En quinto lugar, parece necesario reflexionar sobre el concepto de educación obligatoria cuando de personas con discapacidad intelectual se trata, flexibilizando el modelo y adaptándolo, incluso en sus aspectos formales, a la respuesta educativa que requieren las personas con discapacidad intelectual.

Repensar el concepto de educación obligatoria sin cuestionar lógicamente la conquista histórica que en su momento supuso reconocer que las personas con discapacidad intelectual también tienen derecho a la educación obligatoria y gratuita.

Repensar el concepto, en este momento para ir más allá del derecho subjetivo y universal, pues quizá sea el momento de pensar que también tienen derecho a que la respuesta educativa sea más efectiva de lo que ahora es, se adecue mejor a la casuística que acompaña al fenómeno de la discapacidad intelectual.

Carabaña y colaboradores evidencian, tras el análisis efectuado, que las personas con discapacidad intelectual tienden a transitar por el sistema escolar, de curso en curso, y hasta de etapa en etapa, sin que la titulación finalmente recibida sea el adecuado reflejo de las habilidades, los conocimientos o la capacidad adquirida; es lo que en ese capítulo se denomina “inflación de títulos”.

Parece en todo caso que los aspectos formales, relacionados con el derecho a la educación obligatoria, pesan más que los aspectos sustanciales. El objetivo parece ser antes, con las adaptaciones que se precisen, alcanzar el final de la educación obligatoria, sin cuestionarse si ese avance formal

correlaciona adecuadamente con el progreso educativo. Otra forma de ver el asunto es ¿por qué los alumnos con discapacidad intelectual no pueden repetir curso, cuantas veces se precise, con el fin de que alcance los objetivos esperados?, ¿Qué se gana con que formalmente progresen en la etapa educativa? El sentido común, siguiendo el capítulo de Carabaña, parece indicar que lo específico de las metodologías educativas de acercamiento a la discapacidad intelectual sería que ésta se adaptase a sus capacidades y necesidades, más que a si el alumno alcanza este u otro nivel o supera tal o cual etapa.

La formalidad de la titulación, necesaria, debería en el caso de las personas con discapacidad intelectual adaptarse a la necesaria flexibilización basada en el principio de individuación.

Principio de individuación que está, por ejemplo, presente en el modelo francés, en el que coexisten cuatro itinerarios diferenciados con la obligación de que cada alumno tenga un proyecto individualizado y un tutor de referencia, cuando está en un centro especializado, o contempla, ya en los centros ordinarios, servicios de apoyo y de orientación para realizar un proyecto individualizado con cada alumno.

En esta dirección parece sensato pensar que ello implica, como proponen Carabaña y colaboradores, que la educación básica se mantenga mientras sea efectiva, sin necesariamente imponer rígidamente determinada edad de finalización; de modo que lo que prime sean los objetivos individualizados y concretos, no generales, adecuados a las capacidades, sin que éstos estén constreñidos por las normas y los criterios formales que afectan al resto de alumnos sin discapacidades, e íntimamente asociados a los procesos de aprendizaje.

En esta misma dirección, Marchesi propone una organización de la educación secundaria que, en el caso de las personas con discapacidad intelectual, esté orientada por el principio de la flexibilidad. Y en el que lo importante es que cada alumno cuente con un proyecto específico, a partir del cual orientar, de modo flexible, los recursos del sistema de modo que se alcance los objetivos propuestos en el proyecto.

En sexto lugar, desmitificar el papel de la Educación Secundaria Obligatoria y, al mismo tiempo, dotarla de recursos suficientes para que aquéllos pocos alumnos con discapacidad intelectual que entran en esta etapa tengan una respuesta educativa adecuada.

Subrayemos que los alumnos con discapacidad intelectual no suelen,

salvo casos muy excepcionales, obtener el título de la ESO; Y, cuando llegan a esta etapa, lo habitual es que estos alumnos fracasen y tengan que reorientarse hacia algún Centro de Educación Especial.

Del análisis efectuado todo parece indicar que una parte de los alumnos con necesidades educativas especiales que están en la ESO son alumnos a los que se les detecta dificultades escolares pero no discapacidad intelectual; se puede admitir también que ni los institutos ni el profesorado están suficientemente preparados para dar la adecuada respuesta a estos alumnos.

Claro que siempre nos puede quedar la duda de, una vez reconocido el derecho de las personas con discapacidad intelectual a transitar por la ESO y por tanto a tener los apoyos necesarios y las adaptaciones precisas que garanticen cierta discriminación positiva, este fracaso se debe a que no existen suficientes recursos para que los alumnos con discapacidad intelectual transiten por la ESO o, por el contrario se debe a factores íntimamente asociados con el fenómeno de la discapacidad intelectual, y los objetivos que se exigen en esta etapa educativa.

En este último caso, necesariamente nos tendríamos que retrotraer a la consideración quinta anterior, en la que se planteaba la necesidad de adaptar las titulaciones a las personas más que las personas a las titulaciones. Lo importante, para las personas con discapacidad intelectual, no sería tanto alcanzar ni el título de la ESO ni los objetivos aquí propuestos cuanto personalizarlos y evaluarlos con parámetros diferentes a los del resto de alumnos.

Desde la otra perspectiva, parece muy razonable tener en consideración el análisis y las propuestas que en sus diez recomendaciones hace Álvaro Marchesi. Principalmente la necesidad de que cada alumno con discapacidad intelectual tenga dos tutores a lo largo de la ESO: uno el del grupo de iguales en el que está integrado, de modo que el profesor tutor sea un facilitador de la integración y tome conciencia de sus responsabilidades para con este alumno, al igual que con el resto, el otro sería el tutor especializado en la capacitación del alumno y de que alcance los objetivos curriculares propuestos, sería en definitiva el maestro de educación especial que se responsabiliza también de su enseñanza. Concluyendo así que lo adecuado sería que hubiese un maestro de apoyo en cada uno de los cursos de la ESO, coordinados todos ellos por el orientador del centro y, añadimos, en íntima conexión con un Centro de Educación Especial que actuaría como centro de recursos.

Del mismo modo sería de interés valorar la práctica existente en Alemania, en la que se planifican medidas conjuntas a lo largo del último año de la enseñanza obligatoria, entre el centro ordinario o especial y el centro de formación profesional de referencia.

En séptimo lugar, para optimizar la eficiencia del sistema escolar, en particular su función de capacitación del alumno con discapacidad intelectual que tiene cierto potencial de empleabilidad, aquél debe ser sensible y estar orientado hacia la formación profesional, y ello, con más o menos intensidad, en la educación secundaria.

Reiteradamente se ha puesto de manifiesto en este libro verde el poco peso que el sistema escolar está teniendo en las posibilidades de que las personas con discapacidad intelectual encuentren un empleo. Es necesario además decir que la mayoría de los que lo encuentran desarrollan actividades profesionales de muy baja o ninguna cualificación, y cuando ésta se da ha sido a partir de programas de formación no reglada, muy vinculados al puesto de trabajo que posteriormente iban a ocupar.

Parece evidente que esta falta de conexión se deba en parte en el excesivo empeño de la función socializadora de la escuela en detrimento de su función de capacitación laboral del alumno con discapacidad intelectual; aunque también pudiera ser, al menos como hipótesis, que la dificultad de encontrar métodos y herramientas adecuadas para la formación de este tipo de alumnos se viesan multiplicadas precisamente cuando además de lo que se trata es de capacitarles para ejercer un oficio.

En cualquier caso, sea como sea, parece necesario como apunta Marchesi la necesidad de redoblar esfuerzos para que en todos los centros, y no solamente en los de educación especial, los alumnos encuentren posibilidades de acceder a módulos de formación más orientados a su empleabilidad. En los que se ponga énfasis en las competencias vinculadas con el desempeño profesional, que bien pudieran darse bajo la modalidad de ofertas de programas de garantía social específicos para estos alumnos.

Pero para ello es necesario definir con rigurosidad los perfiles profesionales en los que las personas con discapacidad intelectual tengan más probabilidades de encontrar un empleo. Como observa Álvaro Marchesi sería necesario que el Instituto Nacional de Cualificaciones, así como los diferentes Observatorios Profesionales incluyeran entre sus tareas a la definición de estos perfiles, la experiencia alemana con un catálogo de entorno a 370 cursos de Formación Profesional con adaptaciones en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales pudiera ser un buen referente.

En octavo lugar, parece imprescindible repensar los mecanismos de acceso, de elección, y de duración de los actuales programas de garantía social y en consecuencia de los actuales programas de transición a la vida adulta, de tal forma que aquellos sean la elección preferente para los alumnos con más potencial laboral.

A lo largo de este libro verde se ha ido poniendo de manifiesto que las diferencias que existen entre la duración de los programas de garantía social y de los programas de transición a la vida adulta, los primeros, generalmente de dos años, los segundos con una duración de mínimo tres, parecían estar produciendo un efecto perverso, que no viene sino a demostrar, ya en la práctica, la poca confianza que el sistema escolar parece tener en el conjunto de la comunidad educativa cuando se trata de dar respuestas que favorezcan la inserción laboral.

Tanto Julio Carabaña como Alvaro Marchesi subrayan que la elección mayoritaria, por su duración, es la de la de transición a la vida adulta frente a la de garantía social; fundamentalmente por que al tener mayor duración se está retrasando la toma de decisión sobre el camino que el alumno tomará en su etapa ya adulta y ya fuera de las aulas; al tener mayor duración la fórmula de transición a la vida adulta la elección es obvia, siguiendo una táctica que podríamos denominar “del avestruz”, y que, ya nosotros pensamos, no hace sino restar oportunidades a los alumnos que pudiendo optar por un itinerario hacia el empleo, desde la garantía social, no lo hacen.

En este sentido una primera decisión que evitaría la común utilización de dicha táctica es la de aumentar, en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, la duración de los programas de garantía social, que debería ser la misma que la de los programas de transición a la vida adulta, de forma tal que la elección de uno u otro no tengan nada que ver con razones espureas a las de tipo pedagógico o al programa individualizado de formación que se debería seguir con cada alumno de acuerdo a sus posibles itinerarios.

De ello se desprende que los equipos de orientación, junto con la familia y el propio alumno con discapacidad intelectual, tienen que tomar un papel preeminente a la hora de decidir si el camino que se sigue es el de la transición a la vida adulta o los programas de garantía social; e incluso, como ocurre en el modelo alemán, no sería desventurado el pensar que los servicios públicos de empleo colaborasen activamente con los servicios de orientación en el momento de realizar el itinerario individualizado de cada alumno en su camino hacia el empleo.

En definitiva, una alternativa posible sería el que la oferta de programas de garantía social y de transición a la vida adulta para personas con discapacidad intelectual debería estar presente en cada uno de los centros de Educación Especial. Del mismo modo que la garantía social debería estar también presente en todos los centros de formación profesional.

Más allá de la necesidad de equilibrar la duración de ambos tipos de programas surge aún la duda de las razones por las cuales se decide qué periodo es el idóneo para que una persona con discapacidad intelectual esté en disposición de alcanzar la capacitación y las competencias adecuadas para que pueda pasar a aprender y desarrollar un oficio.

En esta dirección, Julio Carabaña apunta la necesidad de superar la actual organización de la formación profesional de las personas con discapacidad intelectual; avanzando hacia un modelo en el que el modo de ofertar y de desarrollar objetivos y de adaptar programas de formación profesional al alumno esté íntimamente asociado con el nivel de maduración y de aprendizaje del propio sujeto, y los apoyos que en cada momento necesite; subrayando que en muchos casos la formación profesional de las personas con discapacidad intelectual es en la mayoría de las ocasiones también formación general.

En noveno lugar, sería conveniente considerar si, en el caso de las personas con discapacidad intelectual, la eficacia de la respuesta educativa esta íntimamente ligada con la obligatoriedad de incorporar en la formación profesional reglada de estos alumnos y en los programas de garantía social un periodo de prácticas formativas en empresas, con una duración de entre seis meses y un año, previo a la obtención de cualquier titulación.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual parece que, más que en cualquier otro grupo, las posibilidades de encontrar empleo y permanecer en él están más relacionadas con la capacidad de las estructuras productivas de generar puestos de trabajo, y de adecuarlos al fenómeno de la discapacidad intelectual que concretamente se da en cada trabajador, más que en los procesos previos de formación reglada.

Es evidente que si la adecuada capacitación de las personas con discapacidad intelectual requiere un importante esfuerzo por parte del alumno y por parte del sistema escolar, no tiene sentido que este capital humano generado se agote, bien en la propia institución escolar, bien en las vivencias meramente subjetivas del alumno, y sin apenas trascendencia en el mundo de la empresa.

La figura de las prácticas laborales como parte del currículum de los alumnos con discapacidad intelectual estaría facilitando que la inversión en capital humano que se hace en la escuela, encontrase una adecuada vía de expresión en el mundo laboral. Como señala Julio Carabaña y colaboradores, las prácticas laborales serían el camino para conectar la formación profesional particular, en la escuela, con la formación ocupacional singular, en el puesto de trabajo; para ello, y yendo un poco más allá, sería quizá oportuno desarrollar la figura del profesor de apoyo, de modo que se asegurase, en los casos más complejos, la eficacia de estas prácticas

Con ello quizá se pudiera conseguir una mayor conexión entre las responsabilidades que tiene el sistema escolar y las responsabilidades que tiene el sistema productivo para con las personas con discapacidad intelectual; el primero el modelar a la persona para que pueda ejercer el derecho y la obligación a desarrollar una actividad productiva, el segundo el modelar el puesto de trabajo para que el fenómeno de la discapacidad influya lo menos posible en el ejercicio del puesto.

Marchesi apunta en la misma dirección, al insistir en la importancia de las prácticas en centros de trabajo, tanto al finalizar la ESO, como al finalizar la educación obligatoria en centros de educación especial, como en los programas profesionales.

En este sentido, tal vez sería de interés recuperar los Planes de Inserción Laboral (PIL) que se pusieron en marcha a finales de la década de los noventa al amparo del Fondo Social Europeo, y que supusieron una fórmula exitosa de conectar a las personas con discapacidad intelectual con el entorno laboral.

También convendría rescatar el modo de organizar la formación profesional en el modelo Alemán, que bajo la denominación de sistema dual combina la formación teórica con la formación práctica en empresas y en talleres para aprendices, previa a la obtención de cualquier titulación. En el sistema escolar francés también están presentes las prácticas laborales, visitas a empresas, etc. Mientras que en Suecia desde la propia escuela se ayuda al alumno en su búsqueda de puestos de trabajo donde realizar prácticas.

Lógicamente, ya en nuestro caso, la potencia de las prácticas se incrementaría si el conjunto del sistema educativo tuviese una clara vocación hacia la formación en el desempeño profesional de este tipo de alumnos; no es suficiente, con legislar las prácticas profesionales y agregarlas al sistema tal y como está; previamente es necesario un compromiso de la comunidad educativa de avanzar, en la educación obligatoria, de la consecución en el

alumnado de competencias vinculadas al desempeño profesional; si no es así las prácticas formativas probablemente sean percibidas por todos como un estadio final, pero aislado, del sistema; en el fondo todo se podría resolver con facilidad si éstas estuvieran incorporadas al plan de estudios de una forma muy similar a como están ya legisladas las actuales prácticas de los módulos de formación profesional.

En realidad, como señala Marchesi, las prácticas implicarían un cambio en la manera de entender la educación de los alumnos con discapacidad intelectual, fundamentalmente en los últimos años de su educación obligatoria. Es necesario un coordinador de formación profesional para formalizar acuerdos que permitan a los alumnos hacer prácticas en empresas, a la par que obligará a adaptar y ajustar el currículo al entorno empresarial más cercano al centro escolar.

Cabría también, avanzando un poco más en la propuesta de Marchesi, que entre las funciones de los Centros de Educación Especial, en tanto centro de recursos de referencia, estuviese precisamente la de gestionar las prácticas de estos alumnos y conectar los centros de enseñanza con el mundo de la empresa.

En décimo lugar, es necesario repensar el concepto de Centro Ocupacional, analizar su papel de conexión entre los dispositivos escolares y los dispositivos de empleo y evaluar la contribución que estos centros están haciendo en el incremento de las competencias de desempeño profesional de sus usuarios, y en las tasas de inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Los centros ocupacionales, si bien no formando parte del sistema escolar, ocupan un lugar privilegiado en la conexión entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo, al menos en la voluntad del legislador.

Esto es, que las personas con discapacidad que no puedan acceder directamente al mercado laboral pero que tengan cierto potencial de empleo se orienten hacia unos centros, que como su propio nombre indica, implica el desarrollo de ciertas actividades cercanas al empleo.

Desde esta visión, parecería necesario que los centros ocupacionales, cuyas funciones están en muy buena parte orientadas hacia una formación de carácter ocupacional, y, por tanto, con una clara vocación de desarrollar habilidades y competencias para un futuro desempeño en un puesto de trabajo, estuviesen mucho más conectados con los centros de enseñanza y con los programas formativos que allí se dan. Quizá fuese conveniente legislar en esta dirección.

Todo ello quizá pasaría previamente por un análisis evaluativo y con detenimiento del impacto que esta figura está teniendo en el desarrollo de competencias y en el empleo de personas con discapacidad intelectual.

En undécimo y último lugar, debería pensarse la conveniencia de potenciar desde la Administración la creación de un Instituto de Investigación Aplicada en asuntos como la ergonomía, la definición de puestos y la organización del trabajo que ayudase a las empresas que contratan a personas con discapacidad intelectual a adecuar las condiciones de trabajo al fenómeno de la discapacidad.

En este libro verde hemos visto como las diferentes empresas que contratan a personas con discapacidad intelectual están haciendo un serio esfuerzo por descomponer tareas, buscar recursos ergonómicos y, en definitiva, adecuar la organización del trabajo de tal forma que ésta no sea un freno para que las personas con discapacidad intelectual puedan desarrollar una actividad profesional.

Esto vienen haciendo ora intuitivamente, ora con la experiencia que da el propio contacto con este fenómeno, pero sin que exista un claro y sólido marco de referencia ni un adecuado desarrollo, tanto teórico como empírico, de cómo llevarlo a cabo.

Si los procesos de formación son complejos no lo son menos los procesos de inserción laboral, ni lo es el crear condiciones para que las personas con discapacidad intelectual se mantenga en sus puestos de trabajo. En estos aspectos, ya desde el lado de la empresa, también se necesitan apoyos.