

En tierra de nadie: el alumnado con discapacidad intelectual ante el fin de su proceso escolar

Javier Delgado Nieto

Escuela de Doctorado, Euskal Heriko Unibertsitatea EHU
jdelgado033@ikasle.ehu.eus

Artikulu honek ezgaitasun intelektualaren arloko egungo hezkuntza-politikak aztertu nahi ditu, batez ere DBHren ondorengoak. Horretarako, hurbilketa kualitatibo bat egitea erabaki da, zehazki, hezkuntza-sistemako hainbat figura profesionali egindako elkarrizketa sakonak; guztiak Bizkaian. Gainera, eskuragarri dauden prestakuntza-ibilbideak eta ikasleen ibilbideak aztertu dira, ikasketak amaitu ondoren. Aldez aurretik, arlo horretako legeria autonomikoa eta estatala berrikusi dira, baita horiek inspiratzen dituzten paradigmatik ere. Egiaztatu denez, hezkuntza-sistemaren barruan aniztasunari arreta emateko neurriak desberdinak dira etapan arabera, eta nabarmen murrizten dira derrigorrezkoen ondokoetan, kolektibo hori *de facto* haieetatik kanpo utzita. Azterlanak errealitate hori ezagutarazi eta balioetsi nahi du, hezkuntza-eremuan dibertsitate funtzionala duten pertsonentzako aukera-berdintasunari buruzko eztabaidan laguntzeko.

Gako-hitzak:

Adimen-ezgaitasuna, hezkuntza-sistema, derrigorrezko hezkuntzaren ondoko hezkuntza, zeregin-gelak, zereginen ikasketa-gelak, Bizkaia.

Este artículo pretende analizar las actuales políticas educativas en materia de discapacidad intelectual, especialmente las posteriores a la ESO. Para ello, se ha optado por una aproximación cualitativa, en concreto, entrevistas en profundidad a diferentes figuras profesionales del sistema educativo, todas ellas en Bizkaia. Además, se han analizado los itinerarios formativos disponibles y los recorridos del alumnado tras completar sus estudios. Previamente, se ha hecho una revisión de la legislación autonómica y estatal en esta materia, así como de los paradigmas que las inspiran. Se ha constatado que las medidas de atención a la diversidad dentro del sistema educativo son desiguales en función de las etapas, reduciéndose drásticamente en las posobligatorias, que excluyen *de facto* a dicho colectivo. El estudio pretende dar a conocer esta realidad y ponerla en valor, para contribuir al debate sobre la igualdad de oportunidades para las personas con diversidad funcional en el ámbito educativo.

Palabras clave:

Discapacidad intelectual, sistema educativo, educación posobligatoria, aulas de tareas, aulas de aprendizaje de tareas, Bizkaia.

1. Introducción

Desde hace unos años, no hay ley educativa —incluso aquellas que tienen un carácter más marcadamente neoliberal— que no identifique educación con inclusión: es decir, en todas ellas se nos habla de un sistema de enseñanza para todos y todas, de una escuela preocupada por la atención a la diversidad y la educación en valores, desde el respeto, la riqueza cultural y la oportunidad para el aprendizaje. Y todo ello con la finalidad de lograr la integración social y laboral de las alumnas y alumnos. La igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales, económicas, sociales o culturales, es la gran promesa de nuestro sistema educativo y de las políticas públicas que se crean en torno a él.

Ahora bien, al igual que cualquier política pública, el sistema educativo necesita ser revisado periódicamente con la finalidad de comprobar si realmente cumple sus compromisos de igualdad y equidad. En este sentido, nos hemos acercado a un sector del alumnado más frágil y vulnerable: el alumnado con discapacidad intelectual. Indudablemente, dicha discapacidad no es la única que se ha de tener en cuenta, pero la atención al alumnado con discapacidad da buena cuenta del grado de inclusión de los sistemas educativos y, por otro lado, reúne toda una serie de elementos y factores básicos que permiten extender después los principios y los objetivos pedagógicos, y la propia organización escolar, al resto del alumnado con algún tipo de diversidad, ya sea motora, sensorial o de personalidad. Además:

El tema de las deficiencias presenta, con toda su crudeza y radicalidad, la polémica entre el igualitarismo intraespecífico en humanos, la sociedad asentada en criterios de eficacia (en unos pocos, porque también habría que decir que existen muchas formas de eficacia) y la defensa de la diferenciación y la individualidad entre seres humanos. (Pelechado, 1995: 15)

Para evaluar, es totalmente necesario dar voz a los profesionales de la educación que acompañan a este alumnado a lo largo de su proceso educativo. En concreto, una evaluación desde la voz de los expertos y expertas y desde el profesorado nos hablará de la respuesta del sistema educativo a las necesidades y circunstancias del alumnado con deficiencias intelectuales; por tanto, nos dará un buen diagnóstico del grado de inclusión de nuestras escuelas y —sobre todo— servirá para desarrollar buenas prácticas, que garanticen la integración social y laboral real de este alumnado.

Al propio tiempo, se ha querido profundizar en una parte específica del sistema escolar dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales: los itinerarios de tránsito a la vida adulta. Ciertamente, si hacemos de este alumnado el centro de nuestros análisis, la siguiente afirmación adquiere un mayor sentido:

En el contexto actual de incertidumbre, procesos de cambio acelerados y pérdida de estabilidad en las estructuras y las relaciones, definido como sociedad líquida, del riesgo, la globalización o el conocimiento, el proceso de tránsito a la vida adulta de la juventud vulnerable implica aún mayores dificultades y complejidades que en el caso de la juventud con situaciones más normalizadas. (Melendro y Rodríguez Bravo, 2015: 201)

Así, se han analizado las actuales políticas educativas para el alumnado con discapacidad intelectual y sus posibles lagunas en el tránsito a la vida adulta en Bizkaia, a través de la experiencia de profesionales del sector educativo, tanto del ámbito público como privado. Para conocer, describir e interpretar la percepción del profesorado y de los expertos en alumnado con necesidades educativas especiales, se optó por una aproximación cualitativa y por la realización de entrevistas en profundidad abiertas. Se entrevistó a profesorado, especialistas de apoyo educativo y personal del *berritzegune*¹ que intervenía en la fase final del proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales, además de a otros perfiles, como a personal de orientación y equipo directivo. Su amplio conocimiento de la situación nos ha dado una foto nítida, sacada a pie de obra.

Para la realización de las entrevistas, se elaboró un guion semiestructurado que tenía la finalidad de provocar el relato y la reflexión y que se estructuró en torno a las siguientes cuestiones:

- a. La experiencia docente de la persona entrevistada;
- b. el alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo vasco;
- c. su integración social y laboral;
- d. las expectativas de sus familias; y
- e. las buenas prácticas.

Como toda investigación, esta también presenta sus limitaciones. Los resultados que se obtienen al aplicar una estrategia metodológica cualitativa no han de leerse con lógica de representatividad estadística. Por ello, conviene remarcar que no son resultados extrapolables, si bien son válidos y transferibles en la medida en que ofrecen una detallada descripción de la respuesta de la escuela a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

2. El alumnado con discapacidad intelectual

El ámbito de la discapacidad intelectual experimenta, en los últimos años, un proceso de cambio constante. Incluso la propia terminología para definirla e interpretarla ha ido cambiando con el paso del

¹ "Los *berritzegunes* son servicios de apoyo a la innovación y a la mejora de la educación que tienen la finalidad de proponer mejoras para la intervención educativa y trabajar en la actualización permanente del profesorado" (Departamento de Educación, 2017: 21).

tiempo. Así, en las últimas décadas el término "retraso mental" está siendo sustituido por el de "discapacidad intelectual", ya que se considera menos estigmatizante y más favorecedor para la integración de las personas afectadas (Wiener y Dulcan, 2006).

Ahora bien, este cambio terminológico es también el resultado de un cambio significativo a la hora de entender la deficiencia intelectual. Así, hasta bien avanzado el siglo XX dominaba una concepción individualista del retraso mental, es decir, se consideraba un rasgo propio del individuo, y apenas se daba importancia a la relación de la persona afectada con el entorno: dominaba lo biológico y genético sobre lo social. Desde esta perspectiva, era lógico que el coeficiente intelectual fuera el baremo único del diagnóstico y del grado de afectación del retraso en la persona (Gómez Vela, 2001).

Un cambio de perspectiva se encuentra en la definición de la discapacidad intelectual que la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (s. f.) da en su página web:

La discapacidad intelectual es una condición caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo que se origina antes de los 22 años.

Luckasson (cit. en Schalock *et al.*, 2007: 9) añade cinco aspectos esenciales a la hora de aplicar la definición de discapacidad intelectual:

1. Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
4. Un propósito importante de describir las limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
5. Con los apoyos personalizados apropiados durante un periodo de tiempo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.

Así pues, la discapacidad deja de entenderse únicamente como un rasgo propio de la persona, para asumir que hay que incluir en su concepción la interacción de la persona con su entorno. Por tanto, en la actualidad se entiende la discapacidad:

Como un estado de funcionamiento de la persona, dejando por tanto de identificarla como una característica de la misma (ya no se entiende como tener un color u otro de ojos, sino como estar o no delgado), ya que esta

característica no es permanente o inamovible y puede variar significativamente en función de los apoyos que reciba la persona. (Consejería de Educación, 2008: 9)

En consecuencia, predomina una perspectiva interaccionista de la discapacidad intelectual, que obliga a atender a tres ámbitos estrechamente interrelacionados:

Las posibilidades o habilidades del niño o niña, en relación a los distintos entornos en los que participa habitualmente, las posibilidades de participación funcional en estos entornos, y [...] la adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interaccionan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar. (Consejería de Educación, 2008: 10)

Indudablemente, la escuela se erige como un contexto donde es más fácil que limitaciones de las personas con discapacidad intelectual se hagan más visibles. Su día a día está orientado a transmitir conocimientos, habilidades y competencias; por tanto, los individuos que la habitan están constantemente situándose ante nuevos retos, lo que conlleva inevitablemente poner al descubierto limitaciones que, en otros contextos sociales, quizás no son tan patentes.

En este sentido, las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual sobrepasan el estricto marco curricular, especialmente aquel que presenta necesidades de apoyo extensos o generalizados, sobre todo en lo referente a su desenvolvimiento social, a su autonomía, a su vida en el hogar y en la comunidad, así como a aquellos aspectos vinculados a factores personales, tales como las necesidades socioemocionales. Por suerte, el ecosistema de la escuela se ha ido dotando de recursos de apoyo, itinerarios y profesionales que tratan de que esas limitaciones sean superadas.

3. Contextualizando la educación especial: una pincelada de historia

Actualmente el alumnado con discapacidad intelectual que se matricula en el sistema educativo tiene por delante un recorrido obligatorio hasta los 16 años, en el cual tiene a su disposición —entre otras herramientas de apoyo y, en mayor o menor medida, según sus necesidades y los recursos disponibles— adaptaciones curriculares individualizadas, horas de apoyo de logopedia, aulas de apoyo y aulas estables, profesionales de pedagogía terapéutica y especialistas de apoyo educativo. Todos estos recursos están dirigidos a optimizar su aprendizaje y socialización. Una vez terminada la etapa obligatoria, puede optar a un programa especial, las aulas de aprendizaje de tareas, que podría prolongarse hasta los 20 años, con una clara vocación de encaminar al alumnado hacia una vida adulta lo más plena posible.

Ahora bien, cuando nos paramos a reflexionar sobre un asunto, una situación o un fenómeno, es importante revisar su pasado, su desarrollo y, en definitiva, su historia, al menos la parte más relevante, ya que solo así seremos capaces de situar su desarrollo actual. Lo mismo sucede con la educación especial:

Cuando acudimos a su dimensión histórica, observamos que la educación especial podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura y podría ser tan reciente como cualquiera de los saberes científicos de los siglos XVIII, XIX y XX. (Vergara, 2002: 2)

Por otra parte, hacer una historia de la educación especial supone tener en cuenta el progreso científico a la hora de diagnosticar y tratar las discapacidades, pero también, en gran medida, referirse a los cambios de las actitudes sociales hacia las personas con algún tipo de discapacidad. González García (2009: 430) resume esta evolución en el cuadro 1.

Como se puede apreciar, hay fuentes para estudiar el tratamiento a las discapacidades en el mundo antiguo y en la Edad Media, e, incluso, se han documentado experiencias pioneras de

una "educación especial" ya en el siglo XVI. Sin embargo, en orden a no dilatarlo demasiado en el tiempo, nos parece adecuado centrarnos únicamente en los últimos dos siglos. A partir del siglo XIX, al menos en Europa, la educación se va universalizando, a ritmo lento, según los contextos sociales e históricos de cada país. Fijándonos en la Alemania del siglo XIX, vemos alumbrar las primeras clases para "niños inadaptados" y la primera asociación para el "tratamiento de niños deficientes" (Vergara, 2002). Pero, poco a poco van apareciendo instituciones similares en otros países occidentales, conformando el sustrato para el desarrollo de la educación diferenciada a lo largo del siglo XX. En una línea parecida a la de González García, Vergara distingue cuatro tendencias de desarrollo en el siglo XX, que se pueden resumir en el cuadro 2.

Las políticas educativas vigentes y la mayoría de las reformas que se han planteado en los últimos treinta años han atendido a la normalización e integración. En el ámbito de la discapacidad, se han reflejado toda una serie de luchas que se han dado en otros espacios sociales por integrar políticas de redistribución y reconocimiento en todos los ámbitos de la existencia humana (derechos LGTBIQ+, desigualdades de género, migraciones). De hecho, un buen ejemplo de estos

Cuadro 1. Evolución de la respuesta social a la discapacidad	
Etapa	Respuesta social
Antigüedad Clásica y Edad Media	Naturaleza demoníaca o divina de la deficiencia. Eliminación física de recién nacidos en algunas culturas. Políticas de reclusión. Creación de los primeros asilos y albergues.
Desde el Renacimiento hasta el s. XVII	Primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial.
Desde el s. XIX hasta mediados del s. XX	Procesos de diferenciación y de creación de las categorías nosológicas. Creencias sobre el innatismo de las deficiencias y sus primeros cuestionamientos. <i>El modelo del déficit, con orientación psicopedagógica</i> Se considera la deficiencia como algo innato y estable a través del tiempo. Se enfatiza la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación especializada, a cargo de profesores y en centros especiales. <i>Modelo de asistencia y educación segregada</i> Institucionalización. <i>El modelo eugenésico</i> Vigente en países nórdicos y USA, la esterilización como sistema.
Desde mediados del s. XX	<i>El modelo de las necesidades educativas especiales</i> Modelo de educación integrada. Se acentúa la responsabilidad de la escuela para ajustarse a las características individuales.
Siglo XXI	<i>La escuela inclusiva</i>

Fuente: González García (2009: 430)

Cuadro 2. Tendencias en la evolución de la atención a la discapacidad	
1. Alarma eugenésica	2. Deficiencia mental
Producida sobre todo por teorías evolucionistas y estudios genéticos y psicométricos. Tuvieron por consecuencia esterilizaciones, prohibición de matrimonios o segregación.	Arranca a mediados del siglo XIX. Se asociaba a delincuencia, inmoralidad sexual o vagancia. Se establecieron centros de acogida que no facilitaban el desarrollo y la educabilidad.
3. Atención especial	4. Normalización e integración
Abarca la mayor parte del siglo XX, bajo el principio de la necesidad de una educación personal y diferenciada.	Segunda mitad del siglo XX. Busca superar el modelo dual de sujetos normales/anormales.

Fuente: Elaboración propia siguiendo a Vergara (2002)

procesos de integración es el desarrollo de la teoría *crip*, que ha buscado superar la dicotomía capacidad-discapacidad, es decir, “una de sus apuestas fundamentales ha sido desnaturalizar la discapacidad, investigando cómo se ha ido constituyendo el paradigma de la normalidad y el sujeto desviado” (Moya, 2022: 8), lo que sin duda es imprescindible para la superación de paradigmas pasados.

Una parte de sus postulados están presentes en los debates sociales y en los cuestionamientos a itinerarios formativos en el ámbito educativo, centros especiales de empleo, proyectos de viviendas tuteladas o acuerdos con empresas, entre otras acciones que se han ido implementando en pos de la normalización social del colectivo. Esta preocupación se refleja en los cambios legislativos de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, el camino ha sido largo y difícil.

3.1. Primeros pasos

Siguiendo a González Noriega (2012), podemos hablar en España de tímidas atenciones a la diversidad en la Escuela Real de Carlos IV, a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Se trata únicamente de medidas de atención a discapacidades sensoriales (ceguera y sordera). Si bien son pioneras para la época, no dejan de ser experiencias puntuales, en Madrid y, posteriormente, en Barcelona. Esto no quiere decir que no vayan calando, ya que la Ley de la Instrucción Pública (1857)—Ley Moyano— hace referencia a este tipo de medidas en tres artículos, el 6, el 70 y el 108. Valga de ejemplo el artículo 18:

Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados. (Ley de la Instrucción Pública: art. 18)

Sin embargo, no se hará mención en esta normativa a la educación de las personas con otras discapacidades, físicas o psíquicas, lo que evidencia la falta de sensibilidad, y más aún, la falta de servicios educativos para esta población.

Por otro lado, en dicha ley se establecía la educación obligatoria, entre los 6 y los 9 años, con carácter gratuito. Su vigencia, con modificaciones, llegará hasta 1970. Pero no podemos decir que el aparato legislativo del Estado se olvide de la educación durante esos 113 años. Así, en 1910 se constituye el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales; y en 1917, aparecen las primeras escuelas especiales para “anormales” (González Noriega, 2012). Es un tipo de legislación que correspondería a la segunda tendencia mencionada más arriba, es decir, a la creación de centros especiales donde se atendía a “todo lo que no era normal”, esto es, a las personas con discapacidad intelectual y otras “patologías” afines.

En 1945, llegan cambios con la Ley sobre Educación Primaria. Su articulado impulsa las escuelas especiales “para anormales y deficientes mentales”. Puede considerarse un paso a la tercera tendencia, donde el paradigma de la intervención educativa desplaza al de la contención. La ley refleja el atraso intelectual de la España de la época, ya que los países más adelantados estaban a punto de entrar en lo que Pilar Arnaiz llama “la era de la normalización”, un periodo que comienza en los años 50 del siglo XX y donde se empieza a cuestionarse delegar en grandes instituciones la solución de las necesidades de la población con discapacidades diversas. Fruto de este cuestionamiento, “empiezan a aparecer servicios de ayuda individualizada, ubicados en la misma comunidad y dirigidos mayoritariamente por asociaciones de padres de deficientes” (Arnaiz, 2003: 45).

A partir de la década de 1950, la propia ONU comienza a hacer suyos los problemas que afrontan las personas con discapacidad, por ejemplo, en la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, de 1971. En dicha declaración, empieza a emerger una visión inclusiva de la persona con discapacidad cognitiva: se la reconoce ya como un sujeto con los mismos derechos que el resto de los seres humanos.

En España, la Ley General de Educación (LGE, 1970) ya dispone en su articulado de un capítulo propio, el VII, para la educación especial. Encontramos una primera redacción que parece aproximarse a la normalización:

La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del 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. (LGE: art. 49.1)

Dicha ley organiza la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario, centrado en los colegios y unidades de educación especial, y destinado al colectivo de alumnos denominados deficientes e inadaptados y al alumnado con superdotación intelectual. Sin embargo, presenta serias limitaciones: posteriores artículos dejan el diagnóstico en manos de los servicios médico-escolares y mantiene la perspectiva de los centros especiales “cuando las anomalías que padezcan lo hagan absolutamente necesario” (LGE: art. 51). Se puede decir que, a efectos prácticos, la legislación española se mantiene en el paradigma de la atención especial, más que en el de la normalización.

Por otra parte, merece la pena poner la atención en la Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos (conocida como LISMI), la cual, en su artículo 2, alude a la declaración de la ONU de 1971 y que en el artículo 3 explicita que:

Los poderes públicos prestarán todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos a que se refiere el artículo primero, constituyendo una obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social. (LISMI: art. 3)

En su artículo 4, se refiere al apoyo institucional a las asociaciones y, en su artículo 5, a la "mentalización de la sociedad para su normal integración". No desaparece del todo la visión médica, pues habla de prevención de minusvalías o de rehabilitación, pero reconoce a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, a la vez que plantea un sistema de prestaciones sociales y económicas. Además, aunque es una ley general, cuenta con una sección sobre educación (la tercera), que vuelve a incidir en su inclusión en el sistema ordinario. Sin embargo, mantiene la opción de centros específicos.

La promulgación de la Constitución Española de 1978 tiene claras e importantes repercusiones para la educación especial, en la medida en que establece el derecho a la educación para todas las personas del territorio español. Se reconoce en la Carta Magna el mismo derecho a la educación de todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones personales de discapacidad y será, por tanto, obligación de los poderes públicos suministrar esa educación, tal y como contempla en su artículo 27.5: "los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes". Se nota, en definitiva, la transición hacia un nuevo paradigma, fruto del gran cambio social que se produce tras la muerte del dictador.

3.2. Hacia la integración del alumnado con discapacidad intelectual

En el campo educativo, la ley que marcará un punto de inflexión es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Su capítulo sobre educación especial es de tan solo dos artículos, pero en ellos se perciben pasos hacia el cambio de paradigma. Se habla ya de necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y se rige a sí misma por los principios de normalización e integración escolar. No desaparecen los centros de educación especial, pero se incide en que son únicamente la respuesta cuando la escuela ordinaria no puede adaptarse al alumnado con necesidades educativas especiales. Lo más notable, quizás, sea que se deje de hablar de rehabilitación y otras visiones médicas para centrarse en lo estrictamente educativo. Al propio tiempo, significa un alejamiento de la conceptualización de la educación especial centrada en el déficit para entender la educación especial desde la perspectiva de la diversidad del alumnado, con o sin discapacidad.

Se va conformando así lo que más adelante se llamará escuela inclusiva.

Ahora bien, no hay que olvidar que, en 1989, antes de la LOGSE y dentro de las medidas de atención a las necesidades educativas especiales, ya se introducían las aulas de aprendizaje de tareas como una respuesta para el alumnado con discapacidad intelectual de edades comprendidas entre los 16 y los 20 años. Suponía un nuevo avance hacia una escuela realmente inclusiva e integradora. ¿Qué pretendían aportar al sistema educativo?: "desde las aulas de aprendizaje de tareas, se proporciona a los jóvenes los recursos formativos para poder realizar la transición, de forma que pasen de comportarse como estudiantes a comportarse como adultos" (Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado, 2000: 4).

En un contexto en el que la educación obligatoria terminaba a los 14 años, se trataba de una propuesta innovadora y progresista que daba importancia al tránsito a la vida adulta de manera positiva y, por tanto, a la mejora de la calidad de vida de unos alumnos y alumnas que "al acabar la escolarización obligatoria siguen precisando medidas y servicios específicos para hacer frente a todas las exigencias que la sociedad les va a plantear" (Zulueta, Sobrino y Peralta, 2005: 2).

Por otro lado, la Ley Orgánica 9/1995, de la evaluación, la participación y el gobierno de centros docentes (LOPEG) normaliza aún más el concepto de necesidades educativas especiales, incluyendo aquellas que se derivan de diferentes formas de discapacidad y las que se derivan de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, pero dejando claro que deberán ser tratadas preferentemente en centros educativos ordinarios. La integración era ya un concepto asumido por la legislación educativa.

En cuanto al asunto que nos ocupa, hay que dirigir la mirada a la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) y a la Ley Orgánica 3/2020, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE), que modifica la primera. Ambas se hacen eco de la necesidad de impulsar la equidad y el máximo desarrollo del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, aludiendo a los principios de inclusión, normalización y no discriminación, además de a la igualdad en el acceso. Podemos percibirlo, aunque más tímidamente, si analizamos la nueva redacción del artículo 30.1, donde se señala el tipo de alumnado al que está dirigido preferentemente un ciclo formativo de grado básico:

Los ciclos formativos de grado básico irán dirigidos preferentemente a quienes presenten mayores posibilidades de aprendizaje y de alcanzar las competencias de educación secundaria obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional, velando para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza, con el objetivo de prepararlos para la continuación de su formación. (LOMLOE: art. 30.1)

Dirigiendo la mirada al País Vasco, vemos que las instituciones vascas también han configurado un marco normativo en torno a la educación especial. En el Decreto de 23 de junio de 1998, el artículo 7.8 se refiere de nuevo a "una formación adaptada que le capacite [al alumnado con necesidades educativas especiales] para el mundo del trabajo". En su artículo 15, se señala la posible incorporación de este alumnado al Bachillerato y Formación Profesional (FP), siempre que cuente con el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se acepta la posibilidad de adaptaciones curriculares "teniendo presente que, en ningún caso, la adaptación curricular significativa podrá afectar a la desaparición de objetivos relacionados con competencias profesionales básicas para las que capacita el título" (art. 15.5). Incluso se explicita la posibilidad de cursar el ciclo en el doble de años inicialmente planteado.

No es la única adaptación: el artículo 15.6 indica que también se ofrece la posibilidad de cursar módulos profesionales de los ciclos formativos para acreditar algunas competencias profesionales concretas. Al leer el texto original, se intuye que muchas de estas adaptaciones pueden estar más bien pensadas para discapacidades sensoriales. No se cita la Iniciación Profesional (antepasada de la actual Formación Profesional Básica), ya que en aquel momento no era competencia del Departamento de Educación.

Este texto ha facilitado tanto el desarrollo de las aulas de aprendizaje de tareas como la acogida a alumnado con discapacidad intelectual leve dentro de la Formación Profesional, si bien en grupos ordinarios y muy ligados a la buena voluntad de los centros educativos y sus profesionales.

Menos de un mes después, la Orden de 30 de julio de 1998 establece los criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Su capítulo III lleva por título "Formación adaptada al mundo del trabajo". En el primer artículo de ese capítulo (art. 13), se citan expresamente tres contextos donde el alumnado con necesidades educativas especiales y sin título de secundaria podrá realizar esa formación: las aulas de aprendizaje de tareas, los programas ordinarios de Iniciación Profesional con las correspondientes adaptaciones curriculares y los programas de Iniciación Profesional específicos. El artículo 14 explica la finalidad de las aulas de aprendizaje de tareas:

Las aulas de aprendizaje de tareas tienen el objetivo de fomentar la preparación laboral y para la vida activa de los alumnos y las 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. (Orden de 30 de julio de 1998: art. 14)

Los siguientes artículos detallan el funcionamiento de dichas aulas y únicamente el artículo 24 hace una pequeña referencia a otras opciones de

escolarización para este alumnado. Por tanto, aunque concreta un poco más la presencia de alumnado con discapacidad en la FP, deja claro que la oferta que el sistema educativo vasco considera preferente para el alumnado con discapacidad intelectual son las aulas de aprendizaje de tareas.

Veinte años después, parece que esa preferencia se mantiene. La Ley 4/2018, de la Formación Profesional del País Vasco, sigue sin desarrollar ofertas específicas para ese colectivo. En su artículo 3, cita criterios universales de integración y se compromete a impulsar medidas para que se lleven a cabo:

- c. Configurar una oferta formativa orientada a la actividad laboral accesible para todas las personas independientemente de su edad, género o situación personal o laboral.
- d. Impulsar medidas para configurar una oferta formativa específica, adaptada y orientada a superar los obstáculos que impiden a los colectivos y personas con dificultades de inserción sociolaboral, entre ellas las personas con discapacidad, el acceso a la formación profesional, facilitando de esta manera su posterior inserción en el mercado laboral. (Ley 4/2018: art. 3)

El hecho de que la discapacidad no se vuelva a citar en ningún otro apartado hace pensar que esta integración está pensada únicamente para adaptaciones a discapacidades no cognitivas. Si bien es cierto que esta ley no anula los decretos anteriores, resulta significativo que no se haya aprovechado para avanzar en la normalización de este colectivo también en la FP.

Como última parada de este recorrido, llegamos a *Heziberri 2020: marco del modelo educativo pedagógico* del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que recoge la voluntad de que todo el alumnado se desarrolle al máximo desde el principio de normalización e integración en la sociedad. Ahora bien, habrá que analizar cómo ese objetivo se concreta, en la práctica, tras la nueva Ley vasca de Educación (17/2023).

Tras esta rápida revisión de la legislación educativa, percibimos una clara evolución desde principios más bien arcaicos y escasamente científicos, hasta un marco legislativo tendente al paradigma de la normalización e integración, aunque con algunas características del de la atención especial, que ofrece un tratamiento personal y diferenciado si fuera necesario. Hay que entender esta dualidad en el contexto de la atención a un colectivo tan heterogéneo como el que nos ocupa. Una respuesta adecuada pasa necesariamente por modelos flexibles.

Si ponemos el foco en cómo se configura hoy el final del proceso educativo del alumnado con necesidades especiales, podemos identificarlo claramente con la tercera de las tendencias señaladas más arriba: la atención especial. En ella, la propuesta

de normalización e integración se trunca como principio general, ya que deriva a las personas con discapacidad intelectual al empleo protegido o a los centros de día —según sus características—. Sin embargo, las instituciones que gestionan el empleo protegido, así como las asociaciones y fundaciones que se ocupan de las personas con discapacidad, siguen trabajando por la normalización social y la mejora de su integración.

En suma, podemos asegurar que contamos con una legislación de FP o Bachillerato que ofrece muy pocas medidas de atención a la diversidad, y prácticamente nulas en el caso de la diversidad intelectual. Nunca es un mal momento para reflexionar por qué esto es así, pero también es un buen momento para ser creativos y creativas, proponer cambios que profundicen en el paradigma de normalización e integración y pongan en valor las buenas prácticas que ya se están haciendo. Estos son nuestros intereses y creemos que las conclusiones extraídas de las entrevistas realizadas a expertos y expertas van en esa línea.

4. Perspectiva de calidad de vida y autodeterminación

El logro de una vida buena y la autodeterminación son valores que deben estar presentes en cualquier intervención que queramos plantear en el campo educativo. En este sentido, la perspectiva de la calidad de vida merece atención, ya que “en el contexto de la escuela inclusiva [...], la meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno” (Verdugo, 2009: 26). Este concepto se plantea como una referencia excelente para abordar las necesidades y expectativas de todo el alumnado, incluido el que está en situación de discapacidad:

El concepto de calidad de vida es particularmente importante en la educación secundaria y postsecundaria. El análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida no sólo es importante para el éxito en la educación, sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia personal. (Verdugo, 2009: 27)

Desde esta óptica, podemos observar las situaciones sociales en diferentes momentos de la historia y poner en valor los avances respecto a sus contextos, y, a la vez, identificar carencias o necesidades en los que seguir trabajando. En el contexto social actual, encontramos alumnado de aulas de aprendizaje de tareas que, ante la falta de diseños curriculares más inclusivos y adaptados en la educación posobligatoria, renuncia a seguir estudiando. Es un alumnado interesado por la formación y que, con los debidos apoyos, podría llegar a adquirir algunas o todas las competencias de ciertos estudios. Pero al no disponer de propuestas asequibles y adaptadas, y ante la perspectiva de sufrir y fracasar, opta por no hacerlo e incorporarse al mercado laboral.

Entre las dimensiones que Verdugo, Gómez y Arias (2007) identifican en la calidad de vida, la de autodeterminación es la que queda más limitada en la sociedad actual. La autonomía, la capacidad de elección y de plantearse metas, y la facultad para planificar proyectos personales de vida quedan muchas veces truncadas en nuestro contexto educativo, bien por encontrarnos con itinerarios muy marcados, donde la capacidad de elección es poca, bien por falsos y peligrosos “paternalismos”, a cuyo través se impone —por el hecho de tener una discapacidad cognitiva— “lo mejor” para esa persona, sin contar con su opinión, ni explicarle las razones.

No se puede negar que siempre hay excepciones y buenas prácticas. Al estar centrada la investigación en Bizkaia, merece la pena citar experiencias como el Programa de Formación Modular para Personas Adultas, que ofrece la Fundación Síndrome de Down a partir de los 18 años. A través de él, se puede optar a certificados de profesionalidad: auxiliar de administración, auxiliar de comercio y camarero o camarera de piso. Además, han puesto en marcha el Programa LAN, de empleo con apoyo, que busca la incorporación de personas con discapacidad en el mercado ordinario.

No es la única entidad que está ofreciendo alternativas. Por ejemplo, hasta el curso 2023-2024 se impartió el Diploma de Extensión Universitaria para la Capacitación Laboral en Entornos de Empleo con Apoyo, impulsado por la Universidad de Deusto y la Fundación Gaude. Esa misma universidad, junto con la asociación Apnabi, ha puesto en marcha el programa “Validadores y validadoras de accesibilidad cognitiva”. También hay que nombrar, aunque es más difícil de especificar, la labor del profesorado de centros de FP ordinarios donde se cuida especialmente al alumnado con discapacidad.

En relación con esta perspectiva de la calidad de vida, es muy importante prestar atención al concepto de autodeterminación, que el *Diccionario de la Real Academia* define como “la capacidad de una persona para decidir por sí misma algo”. Integrado desde hace años en el trabajo que día a día se hace en los centros educativos, es otro pilar imprescindible en la perspectiva de calidad de vida. La Fundación Síndrome de Down cuenta, además, con grupos de autogestores, donde se trabaja su capacidad de tomar decisiones propias, identificar intereses y ser, en definitiva, personas más plenas.

Peralta y Arellano, en su artículo “La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España” (2014), sintetizan los diferentes modelos teóricos de autodeterminación (cuadro 3).

Las autoras reconocen que “la variedad de matices [...] hacen que la autodeterminación sea un constructo complejo, multidimensional y, con frecuencia, poco claro” (Peralta y Arellano, 2014: 63), aunque con elementos comunes en los diferentes modelos. “De

Cuadro 3. Síntesis de los modelos teóricos de autodeterminación más relevantes				
	Modelo funcional de Michael Wehmeyer (1999, 2004, 2009; Wehmeyer <i>et al.</i> , 2011)	Modelo de autodeterminación de S. Field y A. Hoffman (Field, Martin, Miller, Ward y Hoffman, 1996)	Modelo ecológico tripartito de B. Abery y R. Stancliffe (Abery y Stancliffe. 2003a, 2003b; Stancliffe y Abery, 2003)	Modelo ecológico autorregulación de D. Mithaug (Mithaug, 2000, 2003; Mithaug, Mithaug, Agran, Martin y Wehmeyer, 2003).
Concepto	Aquellas acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el agente causal primario de la propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida.	Habilidad para definir y alcanzar metas fundadas en el conocimiento y en la valoración de sí mismo.	Proceso complejo que tiene como meta última lograr el control personal que el sujeto desea en aquellas áreas de su vida que percibe como importantes.	El resultado de la interacción entre la capacidad de la persona y la oportunidad social.
Características	Cuando actúa de modo autónomo y autorregulado inicia acciones y responde a los acontecimientos con un sentido de control y competencia personal y actúa según un conocimiento razonable de sí mismo.	Cuando, basándose en el conocimiento y la valoración de sí mismo, elabora y regula un plan de acción dirigido a unas metas.	Cuando ejerce control sobre aquellas áreas importantes de su vida o cede voluntariamente el control de ciertas decisiones a personas de confianza.	Cuando la persona, libre de influencias externas, autorregula sus elecciones y acciones para obtener la meta deseada. Siempre ocurre en un contexto social.
Componentes	a) Autonomía. b) Autorregulación. c) Creencias de control y eficacia. d) Autoconciencia y autoconocimiento.	a) Conocimiento de sí mismo y del entorno. b) Valoración de sí mismo. c) Planificación. d) Acción e) Resultados y aprendizaje.	a) Grado de control ejercido. b) Grado de control deseado. c) Importancia atribuida a las áreas en las que ejerce el control.	a) Autoconocimiento y autoconciencia. b) Capacidad de autorregulación. c) Recursos personales, sociales y económicos.

Fuente: Peralta y Arellano (2014: 62)

acuerdo con este modelo, la autodeterminación es aquella conducta que lleva a la persona a actuar como el principal agente causal (*causal agency*) de sus acciones sin influencias o interferencias externas innecesarias" (Wehmeyer *et al.*, 2011, cit. en Peralta y Arellano, 2014: 60). En el citado artículo, se señala que es un concepto con gran implantación en España. Tal vez por eso, muchos de los y las profesionales entrevistados recuerdan un alumnado con intereses y miedos sobre su futuro (laboral, de vivienda, de formación), algo que, en todo momento, se entiende como positivo.

5. Tránsitos, más allá del sistema educativo

Cuando una etapa se termina otra comienza, y aunque la vida adulta no ha sido, generalmente, un periodo muy presente a la hora de pensar los currículos escolares, para el alumnado con discapacidad intelectual es imprescindible que se tenga en cuenta. La citada Orden de 30 de julio de 1998, de criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, lo especifica en varios artículos, donde remarca la necesidad de trabajar ámbitos como la autonomía personal, las habilidades sociales y la inserción sociocomunitaria (art. 18.1) y nos consta que se recoge en los currículos que actualmente se cursan en estos estudios.

Ya en 1999, Galarreta y Orcasitas hablaban de cómo se cuidaba el cambio de etapa en las aún jóvenes aulas de aprendizaje de tareas, y apuntaban a un futuro que llevamos tiempo viviendo:

El futuro nos habla del tránsito a la vida adulta —vida adulta en otras condiciones que las actuales—; de alargamiento de lo formativo: reglado, no reglado, en empresa; de no mili obligatoria (que ya no señalará un paso); de no empleo para todos..., alargamiento de la vida en el domicilio paterno, de vida en pareja, de ocupación (que no trabajo) y, en consecuencia, ¿qué será mañana/hoy ser adulto? ¿Cuál será/es ese nuevo rol social? (Galarreta y Orcasitas, 1999: 240)

Los y las profesionales de las actuales aulas de aprendizaje de tareas tienen muy presente que gran parte de su trabajo va dirigido a lograr el mejor tránsito posible a la vida adulta, a través del currículum, aplicándolo al entorno cotidiano, y a través de las prácticas en empresa. No es algo exclusivo de la educación especial, también las administraciones han ido creando —con mayor o menor éxito— itinerarios facilitadores para jóvenes en general: becas formativas, formación dual en empresas o ayudas a la emancipación, entre otras. Estas medidas ayudan en la transición y la maduración, y hacen que la vida adulta de cualquier joven esté más cerca de iniciarse a los 25 años que a los 18 que marca la mayoría de edad. Las dificultades de emancipación que experimentan las y los jóvenes con discapacidad intelectual son compartidas por el resto de su grupo etario, solo que a ellos y a ellas se les cierra el camino de la educación formal hacia los 20-21 años, quieran o no. Comienzan, de esta manera, otros caminos —empleo protegido, centros de día, desempleo—, pero sin la opción de seguir madurando, socializándose y adquiriendo competencias laborales en entornos educativos, como muchas otras personas jóvenes.

Las empresas de inserción son hoy la principal salida laboral de las personas con discapacidad cognitiva en Bizkaia. En muchos casos, se produce un enganche directo en ellas después de haber hecho las prácticas de final de la etapa reglada. Aunque estemos hablando de empleo protegido, este no es un sector ajeno a las crisis económicas y la falta de carga de trabajo. Por tanto, también crea empleos a tiempo parciales, temporadas de paro en el personal, conflictos por los convenios laborales y otros problemas intrínsecos al mundo del trabajo.

Otras modalidades, como el empleo con apoyo en centros ordinarios, aun siendo impulsadas por algunas entidades —como la ya citada Fundación Síndrome de Down—, son muy minoritarias. En parte, ello obedece a las tasas de paro antes mencionadas, pero también puede deberse a la configuración actual del mercado laboral, donde muchas personas están sobrecualificadas para el puesto de trabajo que desempeñan, fenómeno que puede beneficiar a las empresas, pero que perjudica a las personas menos formadas, entre las que se encuentra el alumnado que nos ocupa.

Martínez-Rueda y Galarreta (2021) han desarrollado una Escala de Factores de Empleabilidad (EFE), que contiene 9 dimensiones, articuladas en 4 secciones y 44 ítems. Esta escala pretende medir la facilidad/dificultad para acceder a un trabajo, de cara a diseñar un plan de inserción personal que lo facilite si fuera necesario. Citaremos las secciones: "I. Circunstancias personales y sociales que suponen un obstáculo para el acceso al empleo", "II. Trayectoria formativa y laboral", "III. Desempeño profesional" y "IV. Búsqueda de empleo". Y también señalaremos algunos ítems de la escala, como "muestra responsabilidad en las funciones y tareas", "domina las actividades profesionales propias de su especialidad y nivel profesional", "conoce el funcionamiento del mercado de trabajo asociado a su objetivo profesional" o "tiene motivación para participar en procesos formativos". También encontramos otros ítems ligados a situaciones personales o características de desempeño físico. Aunque en un primer momento nuestros chicos y chicas puntúan bajo en dicha escala, podemos afirmar que muchos de los ítems propuestos son entrenables y modificables a lo largo de la vida de una persona (con o sin discapacidad).

Un gran número de trabajadores y trabajadoras acuden a cursos de reciclaje y perfeccionamiento para adquirir o desarrollar competencias. Revisar los diseños de la FP o de los cursos de Lanbide desde el paradigma de la inclusión daría cabida (en algunas titulaciones, al menos) a este sector de la población, pequeño pero importante. Otra opción pasaría por la creación de itinerarios específicos, o bien por sistemas mixtos.

6. Análisis empírico

Como ya se ha indicado, el presente trabajo tiene por objetivo principal estudiar las actuales políticas educativas dirigidas al alumnado con discapacidad intelectual y sus posibles lagunas en el tránsito a la vida adulta en Bizkaia, desde la visión del profesorado y expertos en la materia del ámbito público y privado. Este objetivo, sencillo y ambicioso al mismo tiempo, se ha desgranado en cuatro objetivos específicos:

1. Analizar los itinerarios formativos para las personas con discapacidad intelectual;
2. identificar bajo qué paradigma se diseñan las políticas educativas sobre discapacidad intelectual;
3. explicitar qué aprendizajes y capacidades tienen menos oportunidad de desarrollo en el marco actual; y
4. recoger información sobre los recorridos del alumnado tras completar sus estudios en el marco actual.

A la hora de preparar el trabajo de campo, se comenzó por mapear la red educativa en Bizkaia. Encontramos 16 centros, 12 públicos y 4 concertados que contaban con aulas de aprendizaje de tareas, la mayoría en el área de Bilbao y sus cercanías. Una vez localizados, se contactó con ellos mediante correo electrónico o llamada telefónica para invitarles a participar en el estudio. Finalmente, se entrevistó a 4 docentes de aula, 3 de taller, 1 especialista de apoyo educativo, la directora y jefa de estudios de uno de los centros, la orientadora de otro y dos técnicos de *berritzegune*. En total, 13 personas en 9 entrevistas —3 de ellas dobles—, durante los meses de marzo, abril y mayo de 2022.

En un primer momento, encontramos varias negativas a que las entrevistas fueran grabadas, aunque la mayoría terminaron accediendo. En un mundo como el actual, en el que casi cualquier actividad humana deja un rastro audiovisual en redes sociales y en el que, a la vez, los medios técnicos para manipular, recortar o descontextualizar son tan accesibles, es comprensible que las personas tengan miedo a que la grabación de sus opiniones pueda, en un momento dado, volverse en su contra. Ciertamente, la Universidad del País Vasco garantiza el tratamiento privado y anónimo de los datos en el consentimiento informado que se ofrece a cada persona entrevistada. Sin embargo, nadie garantiza que filtraciones, robos, o hackeos masivos hagan aflorar material sensible en espacios poco oportunos, lo que explica esa sensación de intranquilidad y desconfianza de un sector de las personas contactadas.

Por otra parte, como también se ha señalado anteriormente, al optar por un diseño cualitativo, se tenía claro que no se pretendía acceder al conjunto de la realidad. Sin embargo, conviene señalar que la mayoría de las personas que han aceptado ser entrevistadas y participar en la investigación son del entorno del área

metropolitana. Ha sido una pena no contar con más testimonios de áreas con menos servicios.

Para terminar, cabe decir que otra carencia del trabajo ha sido no buscar la participación de aquellos sectores de la Administración con responsabilidad en la materia que nos ocupa, como, por ejemplo, la Consejería de Educación, Osakidetza y Lanbide. En este sentido, sería bueno contar con ellos —en el caso de que se ampliara el estudio en un futuro—. Indudablemente, son actores fundamentales en el proceso y han sido citados en más de una ocasión. Su participación habría enriquecido mucho los resultados.

6.1. Principales resultados

6.1.1. El alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo

Ninguna persona entrevistada pone en duda que el paradigma de la inclusión es el referente actual en materia de diversidad funcional dentro de la escuela, como queda reflejado en los preámbulos de las leyes que hacen referencia a esta cuestión; es decir, hay un reconocimiento formal de la necesidad de una inclusión y normalización generalizada del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, desde la perspectiva práctica, la situación cambia, y así, vemos que el desarrollo legislativo no se ha completado, sobre todo en la educación posobligatoria.

En las etapas de Infantil, Primaria y ESO, se detectan más casos de necesidades educativas especiales. En las primeras etapas, se observan problemas en el alumnado, que en ocasiones se deben únicamente a los diferentes ritmos madurativos o de autonomía y se van corrigiendo o compensando en la propia aula. Pero al final de Primaria y, sobre todo, en la ESO, aparecen diferencias cognitivas y actitudinales más graves, que condicionan en mayor medida el desarrollo personal del alumnado afectado. Ahora bien, no se trata de separarlo y aislarlo del resto de su clase, sino que, por el contrario, la perspectiva del sistema escolar sigue siendo su inclusión en el espacio ordinario. Únicamente cuando se valora que le va a aportar más darle un tratamiento personalizado en un contexto escolar separado, se propone el paso al itinerario especial. En palabras de una de las personas entrevistadas:

No hay que olvidar que tienen los mismos derechos que tienen todos los niños y tienen que desarrollar su niñez y su adolescencia en un entorno, tal y como lo desarrollan todos los niños. Todos los niños tienen derecho al mismo entorno educativo. Pero también tienen derecho a que su necesidad educativa especial reciba una respuesta. (E8)

Ahora bien, las personas entrevistadas no solamente consideran positiva la integración del alumnado con necesidades educativas especiales para los propios alumnos y alumnas con necesidades educativas

especiales, sino que también se valora su presencia para el alumnado ordinario:

Sino también desde el punto de vista de que la sociedad, esto es, [que] el resto de las personas que no tienen necesidades educativas especiales acojan, reciban, compartan..., participen..., pues de un mundo que es plural y es diverso, ¿no? Todos somos diferentes y todos tenemos que entender que un niño que tiene un trastorno mental es igual que tú. Un niño que tiene una parálisis cerebral, autismo o síndrome de Down es igual que tú. (E8)

Ciertamente, un sector del alumnado con necesidades educativas especiales podrá tener un desempeño académico y social positivo y continuará en el aula ordinaria —gracias a las adaptaciones curriculares individualizadas y la intervención de especialistas en pedagogía terapéutica y apoyo educativo—. Sin embargo, habrá quien se irá distanciando del grupo en contenidos o relaciones sociales. Las personas entrevistadas reconocen que la sensación de estar siempre en el vagón de cola tiene que ser dura para este tipo de alumnado. En esos casos, el paso al itinerario protegido, las aulas estables o a las aulas de aprendizaje de tareas suele ser muy positivo. Además, en esta situación no se encuentra únicamente el alumnado con discapacidad intelectual; también el alumnado con trastorno del espectro autista o con problemas de salud mental pueden seguir el mismo proceso.

Ahora bien, este itinerario protegido centra su intervención en la persona, se adapta a ella y al grupo. Esto hace que un espacio concebido para la discapacidad intelectual se convierta en un cajón de sastre, en la opción “menos mala” para muchas diversidades que no encajan en el sistema escolar ordinario. En palabras de una profesional del sector:

¿Dónde se da respuesta a todas esas personas que no tienen las mismas capacidades? Ya no intelectuales, puede ser que a nivel madurativo estés un poco por debajo de la media y ya te está costando seguir la clase. (E3)

Además, aún persiste un estigma social para las personas que se salen de la norma, sea cual sea esta. Así, muchas son las familias que ven el paso a aulas de ese tipo como un etiquetado que hay que evitar, en vez de como una oportunidad para que su hijo o hija esté mejor atendido. También una parte del profesorado ordinario confía en las adaptaciones curriculares individualizadas y los apoyos profesionales para que ayuden al alumnado a “superar” la discapacidad, como si fuera una enfermedad y no una cualidad, una forma de ser. Esta actitud —de acuerdo con las personas entrevistadas— parece referirse a concepciones biomédicas de la discapacidad que todavía persisten en la escuela y en la sociedad.

A partir de los 16 años, es más patente el desfase entre las oportunidades que el sistema educativo

vasco ofrece al alumnado con discapacidad intelectual, en comparación con las vías que ofrece al resto de la población estudiantil. Así, mientras que al resto del alumnado se le ofrece un amplio abanico de itinerarios formativos sin límite de edad, las aulas estables y las aulas de aprendizaje de tareas dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales terminan obligatoriamente a los 20 años.

El entramado de posibilidades formativas fuera de la enseñanza obligatoria para el resto de alumnado es muy amplio: Educación Permanente de Adultos, Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio/Superior, Bachillerato, Universidad. A las personas con discapacidad intelectual, únicamente se les oferta las aulas de aprendizaje de tareas. Y cumplidos los 20 años y sin titulación en secundaria, solo pueden optar entre la Educación Permanente de Adultos y la Formación Profesional Básica, donde, a pesar de ser capaz de adquirir las competencias profesionales que allí se imparten, gran parte del alumnado fracasará, debido al diseño del proceso.

6.1.2. Las aulas de aprendizaje de tareas: funcionalidad y organización

También es objetivo de este estudio revisar la organización actual de las aulas de aprendizaje de tareas como itinerario principal después de la ESO. Ya hemos comentado en el marco teórico que la Orden de 30 de julio de 1998 es la que configura el funcionamiento de estas aulas. No es de extrañar que 24 años sin actualización y un articulado "poco definido" hayan dado lugar a variaciones en las formas de funcionamiento según el centro. Un primer desajuste importante planteado por las personas entrevistadas es el de la ubicación de las aulas de aprendizaje de tareas en el organigrama del Departamento de Educación:

Las aulas de aprendizaje de tareas no dependen de FP sino de Innovación educativa. Hoy, la tendencia es a ubicarlas en centros de secundaria. Pero su horario no es de secundaria. Su normativa tampoco. El profesor tutor es de primaria. Y el de taller, de FP. Van de prácticas. Están un poco en tierra de nadie. (E5)

Podemos encontrar aulas de aprendizaje de tareas tanto en centros de FP como en centros de secundaria. Sin embargo, las familias y los propios profesionales las conciben y sienten como una rama más de la FP. Esto se debe a su carácter de etapa de tránsito al mundo laboral, con un funcionamiento basado en talleres, que potencia competencias personales imprescindibles en una FP —como el trabajo en equipo, el liderazgo, las habilidades sociales—, con periodos de prácticas y dirigido a un alumnado comprendido entre los 16 y 20 años.

Además, las personas entrevistadas consideran positivo que este colectivo siga integrado en el espacio donde lo hace la mayor parte del alumnado

de su edad. Tampoco se puede olvidar que la parte de taller es impartida por profesorado de FP y que gran parte del alumnado logra un aprovechamiento importante de esta actividad. Tal vez la inclusión del Departamento de Educación en la investigación hubiera explicado el porqué de esta ubicación fuera de la FP.

Por otro lado, también se constata la necesidad de profundizar en el modelo. Nadie discute la función de adquisición de rutinas y hábitos para lograr el mejor tránsito a la vida adulta posible. En este punto, hemos de poner en valor la figura de los y las especialistas de apoyo educativo. Pensada como una figura de acompañamiento para alumnado concreto, se convierte, en la mayoría de los casos, en un recurso vital dentro del aula. Tanto para la transmisión de conocimientos teóricos como para entrenamientos funcionales (de transporte, de higiene, prelaborales), que inciden positivamente en la maduración del alumnado. Sería interesante que su figura estuviera incluida en la dotación de cualquier aula de aprendizaje de tareas, pero hoy todavía no es así.

En la mayoría de las aulas de aprendizaje de tareas, se ha optado por la polivalencia en diferentes talleres (cocina, carpintería, encuadernación, limpieza, administración). Se puede decir que esta medida ha sido el resultado de la intuición del personal de los programas, con resultados positivos, ya que cada alumno o alumna tiene la posibilidad de brillar en diferentes aspectos.

La participación del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros escolares también es diversa. En algunos centros, participan activamente de/en todo lo que se organiza, incluso colaboran con otros programas educativos (Formación Profesional Básica), en tareas dentro del centro (retos) y en actividades colectivas con su grupo o con otros (Korrika, Día de la Diversidad, campeonatos deportivos). En otros centros, no se les tiene tanto en cuenta, con lo que su grado de motivación puede que sea menor. Todas las personas entrevistadas coinciden en que la participación de este alumnado en la vida de los centros escolares es un objetivo/tarea que hay que reivindicar y reforzar.

Otra constatación que hemos hecho es la dificultad de aplicar los dos ciclos que recoge la Orden de 30 de julio de 1998 en su artículo 18: un primer ciclo inicial y otro de profundización hacia lo laboral. Unas veces, el hecho de contar, en gran parte de los centros, con solo un aula hace imposible esa distinción. Otras veces, a pesar de tener el centro más de un aula, se ve positivo la mezcla de alumnado de los cuatro cursos, en aras de una mayor cohesión, de que las personas con experiencia ayuden en la integración del nuevo alumnado y en la posibilidad de transmitir competencias de manera más horizontal. También se constata que, a veces, impide al alumnado con mayores capacidades profundizar en el conocimiento de ciertos talleres (tener que explicar cosas desde cero todos los cursos).

Se ha comentado en páginas anteriores la condición de "cajón de sastre" de este programa, pensado inicialmente para personas con discapacidad intelectual, pero que acoge muchos casos de trastorno generalizado del desarrollo, trastorno mental, dislexias u otras dificultades de aprendizaje. Esto, además de obligar al programa a estar en constante reinvención para atender a tanta diversidad, implica que más personas que terminan tengan la capacidad de desarrollar habilidades laborales y adquirir competencias impartidas en la FP. Que sea un programa que no ofrezca titulación oficial supone un problema añadido.

6.1.3. Posibilidades y retos de los programas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales

A la hora de evaluar las políticas educativas para personas con discapacidad según la percepción de las personas expertas y profesionales de la enseñanza, no podíamos dejar de preguntarles sobre la valoración que, en su opinión, hacen las y los propios educandos. Las personas entrevistadas constatan que el paso por el programa supone un cambio personal importante para este alumnado, en el que perciben rechazos, miedos y cautelas:

Muchos de los chicos que vienen ni siquiera saben que son discapacitados. Algunos lo niegan y hay que trabajar esa identidad. Es un fallo que viene de atrás, por miedo, por pena... (E4)

La evolución que se da en ellos y ellas crea espacios realmente bonitos para lograr los objetivos del programa (identidad, crecimiento, madurez):

Entonces ellos se sienten súper a gusto, reconocidos. Que pueden con lo que se les está pidiendo. Y eso, al final, para su capacitación, es un paso importante, porque, bueno, ven que pueden y van haciendo, van haciendo. Y antes no han podido tener eso [...], el sentirnos a gusto, estemos donde estemos, es muy importante para que luego todas nuestras capacidades se puedan desarrollar mejor. (E1)

Otro de los objetivos del estudio pasaba por identificar buenas prácticas y aspectos que tienen menos oportunidad de trabajarse en dichos programas. Al tratarse de un programa que se centra tanto en la persona receptora, es difícil hacer una lista de lo que se queda fuera. Depende de las personas que integren el grupo y del entorno que las rodea; esa es una de sus principales fortalezas. También podemos decir que son programas creativos, activos y abiertos. Se hacen notar en los centros educativos que les acogen y, en ocasiones, en función del alumnado, los centros buscan su integración parcial en otros programas, derivan a otros espacios, atender a los intereses y necesidades de la persona en cuestión. Incluso preparan al alumnado para exámenes externos, como el de

manipulador de alimentos, contactan con empresas privadas que pueden ofrecer una titulación, o incluso exploran la vía de los perfiles profesionales de Lanbide.

El trabajo y la relación con las familias es otro aspecto que merece la pena valorar, así como la intuición de tratar a la persona en su globalidad, incidiendo en la inserción social, el ocio, la utilización del espacio público y el fomento de grupos de amistad y relaciones sanas que se extiendan más allá del aula.

El proceso de prácticas tiene por objetivo que aprendan a relacionarse y desenvolverse en un ambiente de trabajo. El profesorado intenta, en la medida de lo posible, que las prácticas atiendan a sus intereses y que en ellas pongan en práctica lo aprendido. Por desgracia, el número de empresas dispuestas a ofrecerles un empleo ordinario acogerles no es grande y las posibilidades de contratación son escasas. Las prácticas, como parte final del proceso educativo, pretenden también facilitar lo máximo posible la inserción laboral.

En cuanto al empleo protegido, algunas familias lo rechazan a veces por el etiquetaje social que ello podría suponer para su hijo o hija. En otras ocasiones, ese rechazo viene dado por las condiciones laborales, la escasa remuneración o que pueda conllevar la pérdida de pensiones u otras prestaciones. Además, los requisitos para pasar de un centro ocupacional a un centro especial de empleo o, incluso, a un centro de empleo ordinario son elevados, y eso desanima.

Resumiendo, de alguna manera las personas entrevistadas describen adecuadamente la dificultad real que el alumnado de las aulas de aprendizaje de tareas tiene para continuar sus estudios una vez cumplidos los 20 años. Programas de asociaciones como Gorabide, la Fundación Síndrome de Down o la Universidad de Deusto suplen, en parte, la falta de oferta pública. Si se opta por iniciar la etapa laboral, la principal vía será el empleo protegido o probar en programas que promueven entidades como Adecco o Inserta. En escasas ocasiones, se pueden encontrar cursos adaptados en Lanbide, u ofertas de empleo público específicas para personas con discapacidad intelectual. Este es el gran reto que —de acuerdo con las personas entrevistadas— tiene el sistema de enseñanza público.

7. Conclusiones

Una primera conclusión sería que existen carencias importantes, tanto dentro del sistema educativo como de la sociedad, para el pleno desarrollo de todas sus potencialidades y una adecuada integración personal, social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales. Sería importante profundizar en el paradigma inclusivo que nos rige. Para ello, es necesario formar a todos los agentes del sistema escolar en aspectos clave

sobre las necesidades educativas especiales, es decir, a profesionales que intervienen en los centros educativos, a las familias y a la propia sociedad. Imprescindible es repensar tanto la organización actual de aulas de aprendizaje de tareas, como el resto de la educación posobligatoria. En este sentido, hacemos nuestras las siguientes palabras de una persona participante en la investigación:

Yo, a modo de resumen, [quisiera] decir que la administración pública tiene que asumir la responsabilidad de diseñar un programa, en el contexto de esta nueva ley, que se adapte bien a las características de este alumnado, teniendo en cuenta la formación a medio y largo plazo, la formación continua que está dirigida a todos los trabajadores. También para este tipo de alumnado (trabajadores) y, luego, también cuidar a aquel alumnado con menos recursos económicos, que no va a poder acceder a otro tipo de formación si no es desde la red pública. (E1)

Profundizar en este paradigma podría incluir, como se nos ha planteado en algunas entrevistas, la posibilidad de diversificar la forma de dar unos estudios por superados. La preferencia mayoritaria por el examen escrito como forma de evaluación supone un obstáculo insalvable para muchas personas con discapacidad intelectual u otras necesidades educativas especiales (dislexias, dificultades de aprendizaje), que, a pesar de ser capaces de adquirir competencias y destrezas suficientes de una profesión, no podrán conseguir un reconocimiento en forma de titulación.

La Educación Permanente de Adultos y la Formación Profesional Básica son recursos del

sistema que no se les cierran a los 20 años. La Formación Profesional Básica, además, cuenta con la posibilidad de ofrecer certificados de los módulos superados, en caso de que no se consiga completar todas las competencias necesarias. Sin embargo, no es algo que se haya desarrollado en exceso, por lo que queda a iniciativa del profesorado y del centro la adaptación y acogida a este alumnado sin ningún recurso extra. La Formación Profesional Básica Adaptada, de tres años de duración, que se está impartiendo de manera experimental en centros como el de Otxarkoaga (Bilbao), puede ser un buen recurso para el alumnado que quiera seguir estudiando, aunque sería necesario adaptarlo y definirlo más. También centros como San Viator (Sopuerta) o Elorrieta (Bilbao) ofertan cursos de perfiles profesionales, con resultados positivos.

No menos importante es estrechar la relación con otras instancias institucionales. En concreto, con Osakidetza, en relación con los trastornos por enfermedad mental, y con Lanbide, para que facilite más cursos específicos para personas con discapacidad o adapte y haga más accesibles los que ofrecen certificaciones profesionales de nivel 0 y 1. Esto facilitaría la normalización del aprendizaje continuo para este colectivo, y su equiparación con otros sectores sociales. Además, se ve necesaria una sensibilización general de la sociedad en todas sus aristas (ocio, empleo ordinario, servicios públicos).

Sin duda estos debates contribuirían a unas mejores políticas públicas para el alumnado con discapacidad intelectual y, por tanto, a una sociedad más igualitaria y accesible.

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (s.f.): "Defining criteria for intellectual disability", Silver Spring, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, <<https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>>.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- ASAMBLEA GENERAL (1971): "Declaración de los Derechos Fundamentales del Deficiente Mental", s. l., Naciones Unidas, 20-12-1971.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2017): *Guía para docentes que se incorporan al sistema educativo vasco*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- (2020): *Heziberri 2020: marco del modelo educativo pedagógico*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- ESPAÑA (1857): "Ley de 9 de septiembre de 1857 de Instrucción Pública", *Gaceta de Madrid*, n.º 1710, 10-9-1857, <<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>>.
- (1945): "Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 199, 18-7-1945, <<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>>.
- (1970): "Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 187, 5-8-1970, <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>>.
- (1978): "Constitución española", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 311, 29-12-1978, págs. 29313-29424, <<https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1/con>>.
- (1982): "Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 103, 30-4-1982, <<https://www.boe.es/eli/es/1/1982/04/07/13/con>>.
- (1990): "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 238, 4-10-1990, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>>.
- (1995): "Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 278, 21-11-1995, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>>.
- (2006): "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 4-5-2006, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>>.
- (2020): "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, 30-12-2020, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>>.
- EUSKADI (1998a): "Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora", *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 130, 13-7-1998, <<https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1998/07/9803194a.pdf>>.
- (1998b): "Orden de 30 de julio de 1998 del consejero de Educación, Universidades e Investigación, 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", *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 164, 31-8-1998, <<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/1998/08/9803912a.pdf>>.
- (2018): "Ley 4/2018, de la Formación Profesional del País Vasco", *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 129, 5-7-2018, <<https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2018/07/1803494a.pdf>>.
- (2023): "Ley 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco", *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 3, 4-1-2024, <<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2024/01/2400037a.pdf>>.
- GALARRETA, J. y ORCASITAS, J. R. (1999): "Aportaciones de la respuesta educativa para jóvenes con necesidades educativas especiales en aulas de aprendizaje de tareas en centros de enseñanzas medias. Una propuesta para la educación secundaria y alguna herramienta de soporte", en ARNAIZ, P. (coord.), *La transición psíquica, formación y empleo*, Murcia, Universidad de Murcia, págs. 205-242.
- GÓMEZ VELA, M. (2001): "Retraso mental y necesidades educativas especiales", en III Congreso 'La atención a la diversidad en el sistema educativo', Salamanca, Universidad de Salamanca; Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2009): "Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva", en BERRUEZO, N. M. R. y CONEJERO, S. (eds.): *El largo camino hacia una educación inclusiva*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- GONZÁLEZ NORIEGA, M. M. (2012): "La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización", *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá*, vol. V, págs. 81-105.
- INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2000): *Estudio sobre la situación de las aulas de aprendizaje de tareas. Curso 1999-2000*, s. l., Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado.
- MARTÍNEZ-RUEDA, N. y GALARRETA LASA, J. (2021): *La evaluación de la empleabilidad en las empresas de inserción*, s. l., Gizatea; Gobierno Vasco.
- MELENDRO, M. y RODRÍGUEZ BRAVO, P. (2015): "Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social", *Revista de Estudios de Juventud*, n.º 110, págs. 201-215.
- MOYA, L. (2022): "Teoría tullida: un recorrido crítico desde los estudios de la discapacidad o diversidad funcional hasta la teoría críp", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 80, n.º 1, e199.
- PELECHANO, V. (1995): "Prólogo", en AGUADO, A. L., *Historia de las deficiencias*, Madrid, Fundación ONCE, págs. 11-14..
- PERALTA, F. y ARELLANO, A. (2014): "La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España", *Revista CES Psicología*, vol. 7, n.º 2, págs. 59-77.
- SCHALOCK, R. et al. (2007): "El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual", *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 38, n.º 224, págs. 5-20.
- VERDUGO, M. A. (2009): "El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida", *Revista de Educación*, n.º 349, págs. 23-43.
- VERDUGO, M. A.; GÓMEZ, L. E. y ARIAS, B. (2007): "La escala integral de calidad de vida: desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas", *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 38, n.º 224, págs. 37-56.
- VERGARA, J. (2002): "Marco histórico de la educación especial", *Estudios sobre Educación*, n.º 2, págs. 129-143.
- WIENER, J. M. y DULCAN, M. K. (2006): *Tratado de psiquiatría de la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Masson; Elsevier.
- ZULUETA, A.; SOBRINO, A. y PERALTA, F. (2005): "Valoración de los profesores y padres de alumnos con retraso mental de las aulas de aprendizaje de tareas de Álava", *Estudios sobre Educación*, n.º 9, págs. 51-75.